

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

CAIO FERNANDO ROCHA CAMPOS

**CRÍTICA AO ECLETISMO NA EDUCAÇÃO:
Uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**



Araraquara

2024

CAIO FERNANDO ROCHA CAMPOS

**CRÍTICA AO ECLETISMO NA EDUCAÇÃO:
Uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Araraquara

2024

C198c Campos, Caio Fernando Rocha
Crítica ao ecletismo na educação : Uma análise a partir
da Pedagogia Histórico-Crítica / Caio Fernando Rocha
Campos. -- Araraquara, 2024
211 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Newton Duarte

1. Ecletismo. 2. Teorias Pedagógicas. 3. Pedagogia
Histórico-Crítica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras,
Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Consideramos que esta pesquisa possui um potencial científico e social significativo no âmbito das discussões sobre a educação escolar, contribuindo para o fomento de reflexões críticas sobre o ecletismo educacional. A pesquisa visa promover um debate sobre os fundamentos e as justificativas apresentadas pelas pedagogias contemporâneas para a adoção do ecletismo como concepção teórica e como forma de condução da prática pedagógica. Nesse sentido, a pesquisa é direcionada a estudantes, professores e pesquisadores interessados em questões relativas à educação escolar, à formação docente e à atividade pedagógica. Espera-se que esta investigação suscite novas pesquisas sobre o tema, ampliando a discussão crítica do ecletismo na educação.

IMPACTO POTENCIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

Consideramos que esta investigación posee un potencial científico y social significativo en el ámbito de las discusiones sobre la educación escolar, contribuyendo al fomento de reflexiones críticas sobre el eclecticismo educativo. La investigación busca promover un debate sobre los fundamentos y las justificaciones presentadas por las pedagogías contemporáneas para la adopción del eclecticismo como concepción teórica y como forma de conducción de la práctica pedagógica. En este sentido, la investigación está dirigida a estudiantes, profesores e investigadores interesados en cuestiones relativas a la educación escolar, la formación docente y la actividad pedagógica. Se espera que esta investigación suscite nuevas investigaciones sobre el tema, ampliando la discusión crítica del eclecticismo en la educación.

CAIO FERNANDO ROCHA CAMPOS

CRÍTICA AO ECLETISMO NA EDUCAÇÃO:
Uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus Araraquara como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2022-2023).

Data de defesa: 18/03/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Membro Titular: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Membro Titular: Prof. Dr. Tiago Nicola Lavoura
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha avó, Zelita Antonia da Rocha Aguiar
(*in memoriam*), que, devido às condições objetivas
de sua vida, lhe foi negada a oportunidade de
conhecer e frequentar os bancos escolares,
bem como o acesso à cultura letrada.

AGRADECIMENTOS

Por mais difícil e solitário que possa parecer o processo investigativo, estou convencido de que não há processo na história da humanidade que não tenha sido feito por meio de uma construção coletiva. Portanto, a realização dessa dissertação de mestrado não seria possível sem a colaboração de diversas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação e para os estudos que serão apresentados nessa dissertação. Em especial:

Aos meus pais, *Luciana Rocha de Aguiar* e *Noé Vieira Campos*, por serem os primeiros a me ensinar a importância do estudo na formação humana e profissional.

Aos professores, da educação básica e do ensino superior que, de uma maneira ou de outra, me inspiraram e contribuíram para minha formação, sobretudo *Leandro Val dos Santos*, *Leandro Malvesi* e *Paulo Henrique Pereira Souto*, produzindo em mim a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos, conforme formulado pelo professor Dermeval Saviani.

Aos meus amigos e companheiros que contribuíram significativamente para a minha formação, após o meu ingresso na graduação, especialmente: *Adriano Rogério Celante*, *Adriano Mastrorosa*, *Pepita Saloti Polido* e *Caio Henrique Caldato Ferreira*, membros do Grupo de Estudos em Educação e Pedagogia Histórico-Crítica (CATARSE), no qual faço parte até os dias atuais.

Aos amigos e companheiros encontrados e cativados neste processo de estudo durante o mestrado, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus Araraquara, em especial: *Arthur Guilherme Monzelli*, *Érica Zavanella Navarro*, *Lucas Cabral Pazetto* e *Guilherme Salioni Posso*.

Aos companheiros com quem trabalhei na Prefeitura Municipal de Jundiaí, professores, coordenadores, diretores e funcionários das escolas: EMEB Fábio Rodrigues Mendes (2020) e EMEB Prof. Nassib Cury (2023), além dos demais sujeitos com quem convivi e as escolas que frequentei durante o meu Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar, tanto na rede pública de ensino, como é o caso das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da cidade de Itupeva e Jundiaí, ambas localizadas no interior de São Paulo, quanto na rede privada, que, por sua vez, me permitiu enxergar e compreender as contradições existentes na formação humana sob a égide do sistema capitalista.

À minha companheira, *Ana Luísa Lima Ferraz*, que, com amor, exerceu um papel singular durante os momentos mais desafiadores que enfrentei na escrita e defesa desta dissertação de mestrado. A ela devo o apoio, a paciência e o carinho nos momentos mais difíceis desse processo.

Ao meu orientador, *Newton Duarte*, com quem pude compartilhar vários momentos de reflexão, seja por meio das aulas ou de nossas conversas nos corredores da FCLAr. Agradeço pela confiança e paciência desde o início dessa trajetória até os dias atuais.

Aos membros da banca examinadora: *Francisco José Carvalho Mazzeu, Tiago Nicola Lavoura, Luciana Massi e Adriano Rogério Celante*. Agradeço pelo aceite em compor a banca de defesa dessa dissertação de mestrado, a leitura atenta e as considerações realizadas.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

“A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra *ad hominem*, e demonstra *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz”

Karl Marx, *Introdução à crítica da filosofia de Hegel*

(Marx, 2013, p. 157).

“Sem teoria revolucionária, não pode haver movimento revolucionário. Nunca se insistirá o bastante nessa ideia num momento em que a pregação da moda do oportunismo abraça a fascinação pelas formas mais estreitas da atividade prática”

Vladímir Ilitch Lênin, *O que fazer?*

(Lênin, 2020, p. 39, grifo nosso)

“Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens da caverna e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado”

Antonio Gramsci, *Cadernos do cárcere*, v. 1

(Gramsci, 2022, p. 94).

“Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta), ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética *supera por inclusão/incorporação* a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética)”

Dermeval Saviani,

Educação: do senso comum à consciência filosófica

(Saviani, 2013c, p. 4, grifos nossos).

RESUMO

O presente trabalho tem como tema central o ecletismo na educação, partindo do pressuposto de que esse fenômeno vem avançando por influência das “pedagogias do aprender a aprender” (Duarte, 2001), alinhadas à ideologia neoliberal e pós-moderna. Teve-se como objetivo desenvolver uma análise teórica do ecletismo na educação, investigando os fundamentos e as justificativas apresentadas pelas pedagogias contemporâneas para a adoção do ecletismo como concepção teórica e forma de condução da prática pedagógica. Pretendeu-se buscar na Pedagogia Histórico-Crítica elementos teórico-metodológicos para a crítica ao ecletismo pedagógico, pautando-se no Materialismo Histórico-Dialético. Realizou-se uma pesquisa de cunho teórico-conceitual, tomando como base textos que abordam o fenômeno do ecletismo na educação e autores das pedagogias do “aprender a aprender”. Espera-se que este estudo forneça aos alunos, professores e pesquisadores em educação, elementos teórico-metodológicos para a elaboração de reflexões críticas sobre o ecletismo educacional, reafirmando a necessidade de uma prática educativa fundamentada em uma teoria pedagógica sistematizada de forma coerente e consistente com a concepção de mundo à qual se vincula.

Palavras-chave: ecletismo; teorias pedagógicas; Pedagogia Histórico-Crítica.

RESUMEN

El tema central de este trabajo es el eclecticismo en la educación, partiendo del supuesto de que este fenómeno ha ido avanzando bajo la influencia de “pedagogías de aprender a aprender” (Duarte, 2001), alineadas con la ideología neoliberal y posmoderna. El objetivo fue desarrollar un análisis teórico del eclecticismo en educación, investigando los fundamentos y justificaciones que presentan las pedagogías contemporáneas para la adopción del eclecticismo como concepción teórica y forma de conducir la práctica pedagógica. Se pretendió buscar en la Pedagogía Histórico-Crítica elementos teórico-metodológicos para criticar el eclecticismo pedagógico, guiándose en el Materialismo Histórico-Dialéctico. Se realizó una investigación teórico-conceptual, basada en textos que abordan el fenómeno del eclecticismo en la educación y autores de pedagogías de “aprender a aprender”. Se espera que este estudio proporcione a estudiantes, docentes e investigadores en educación elementos teórico-metodológicos para la elaboración de reflexiones críticas sobre el eclecticismo educativo, reafirmando la necesidad de una práctica educativa basada en una teoría pedagógica sistematizada de manera coherente y consistente con la concepción del mundo al que está vinculado.

Palabras clave: eclecticismo; teorías pedagógicas; Pedagogía Histórico-Crítica.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS PARA A ANÁLISE DO ECLETISMO	39
2.1 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	40
2.1.1 O “recoo da teoria”	53
2.1.1.1 <i>A decadência ideológica da burguesia</i>	55
2.2 AS TEORIAS PEDAGÓGICAS	64
3. CAPÍTULO 2: O ECLETISMO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	103
3.1 O ECLETISMO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	103
3.2 O ECLETISMO E SUAS RAÍZES HISTÓRICO-SOCIAIS	105
3.2.1 O Ecletismo na Antiguidade Clássica	105
3.2.2 O Ecletismo na Modernidade	109
3.2.2.1 <i>O Ecletismo na França no século XIX: conciliação e decadência</i>	109
3.2.2.2 <i>O Ecletismo no Brasil no século XIX: breve análise das repercussões educacionais</i>	117
3.3 O ECLETISMO NA EDUCAÇÃO	120
3.3.1 O Ecletismo na Educação: o que nos dizem algumas pesquisas	123
3.4 O ECLETISMO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	141
3.4.1 O Ecletismo na Educação contemporânea: dois exemplos	141
3.4.1.1 <i>Philippe Perrenoud e a bricolagem</i>	141
3.4.1.2 <i>César Coll e o Construtivismo Eclético</i>	145
4. CAPÍTULO 3: PARA UMA POSSÍVEL SUPERAÇÃO DO ECLETISMO	154
4.1 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	154
4.1.1 A teoria e prática na perspectiva marxista: algumas aproximações	155
4.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	164
4.2.1 Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica	166
4.3 A SUPERAÇÃO POR INCORPORAÇÃO	175
4.3.1 <i>Aufheben/Aufhebung</i> e a superação dialética	176
4.3.2 O trabalho como <i>superação dialética</i> na natureza	179
4.3.3 A Pedagogia Histórico-Crítica e a <i>superação por incorporação</i>	181
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
REFERÊNCIAS	203

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado está inserida no debate sobre as teorias pedagógicas. O objetivo principal é realizar uma análise teórico-conceitual do ecletismo na educação, bem como suas relações com as teorias pedagógicas e a prática educacional. Para que possamos situar o leitor neste debate, apresentaremos nessa *Introdução* as devidas relações entre o nosso processo formativo e as aproximações com o objeto de estudo dessa dissertação, mediado pelas discussões sobre teoria e prática e a experiência profissional como professor na prefeitura municipal de Jundiaí.

O nosso interesse pelo estudo das teorias pedagógicas e, por consequência, pela investigação do ecletismo na educação, surgiu durante a graduação em Educação Física na Escola Superior de Educação Física de Jundiaí (ESEF). O contato inicial com as teorias pedagógicas aconteceu logo no primeiro semestre do curso, em 2017, com a disciplina intitulada “Práticas de Ensino I”, ministrada pelo professor Adriano Rogério Celante¹. Nesse período, estudamos de forma introdutória os sentidos e os significados da Educação e da Educação Física no contexto da educação escolar.

No decorrer daquelas aulas, afim de compreendermos o papel social da Educação e do professor de Educação Física no senso comum escolar, foi proposta uma pesquisa de campo para que pudéssemos investigar, ainda que de maneira empírica, quais eram as concepções de Educação e Educação Física em uma escola de nossa escolha. Com isso, entrevistamos três sujeitos diferentes dentro da mesma instituição educacional: o diretor escolar, o coordenador pedagógico e o professor de Educação Física.

Podemos afirmar que foi por meio dessa disciplina, Práticas de Ensino I, que tivemos nossa primeira aproximação às reflexões apresentadas por Dermeval Saviani em seu livro *Escola e Democracia* (2018), originalmente publicado em 1983. Durante a pesquisa de campo realizada naquele momento, identificamos nas entrevistas discursos e proposições que correspondiam às ideias de um determinado conjunto de teorias pedagógicas. Essas concepções, assim como as teorias pedagógicas correspondentes, concebem o papel da Educação e, por extensão, o papel da Educação Física escolar como a salvadora do mundo. Dessa forma,

¹ Adriano Rogério Celante é graduado, mestre e doutor em Educação Física. Possui experiência em gestão, coordenação e docência na educação básica e no ensino superior. Atua no ensino superior em disciplinas de cunho pedagógico e relacionadas às Ciências Sociais aplicadas à Educação e à Educação Física, com interesse particular nas seguintes áreas: Teorias Críticas da Educação; Currículo e Educação Física, Educação Física e Cultura Corporal, Pedagogia do Jogo, Pedagogia das Atividades Circenses. Todas essas informações foram extraídas de: <http://lattes.cnpq.br/3164512444049449>. Acesso em 18 de agosto de 2022.

segundo essa perspectiva, atribui-se à educação escolar a culpa pelos problemas sociais e a responsabilidade de solucioná-los (Saviani, 2018).

No segundo semestre de 2017, durante a disciplina intitulada “Práticas de Ensino II”, retomou-se a discussão sobre a função social da escola e o papel socioeducativo do professor, analisando de maneira mais abrangente as relações entre educação e sociedade. Nesse contexto, utilizando o critério de criticidade estabelecido por Saviani (2018) para distinguir e agrupar as teorias educacionais, bem como a categoria de marginalidade que o autor vai colocar no centro do debate, abordaram-se as teorias educacionais a partir de dois grandes grupos e tomamos como objeto de estudo, naquela disciplina, as características e as particularidades de cada um deles.

O primeiro grupo que estudamos é chamado por Saviani de teorias “não críticas” da educação que, conforme mencionamos anteriormente, compreende o papel da educação escolar como um “instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” (Saviani, 2018, p. 4). Assim, a educação é considerada como instrumento de correção dos problemas que existem na sociedade, desconsiderando as relações dialéticas existentes entre a educação e a sociedade.

Nesse sentido, esse grupo de teorias pedagógicas considera a sociedade como sendo

essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto esta ainda existir, devem se intensificar os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade. Como se vê, no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação como uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária (Saviani, 2018, p. 4).

Diante disso, pode-se afirmar que essas teorias pedagógicas são concepções que compreendem a realidade de maneira unilateral e mecânica², vale dizer, teorias “idealistas”³,

² Justificamos a escolha desses adjetivos por compreendermos que as teorias “não críticas” da educação interpretam as relações entre educação e sociedade, bem como suas determinações, de maneira formal e linear. Consequentemente, essas teorias não conseguem compreender e explicar os processos reais da vida humana e da educação, uma vez que esses processos são impulsionados pelas contradições inerentes à realidade objetiva, de maneira dialética.

³ Duarte (2010) destaca a perspectiva idealista presente nas teorias pedagógicas contemporâneas, as quais, filosoficamente, partem da precedência das ideias em face da realidade objetiva. Segundo o autor, o adjetivo “idealista” é usado “não com referência à adesão a ideais, mas com referência ao princípio segundo o qual os

pois, além de compreenderem a educação escolar como um instrumento decisivo na modelação da sociedade, atribuindo-lhe uma ampla margem de autonomia (Saviani, 2018) frente à totalidade social, essas concepções também defendem a possibilidade de resolver os problemas sociais sem a mudança estrutural e radical da sociedade (Duarte, 2010).

O segundo grupo que estudamos é denominado por Saviani de teorias “críticas” da educação. Naquela disciplina, exploramos um subgrupo chamado pelo autor de teorias “crítico-reprodutivistas” sobre a educação. Esse conjunto de teorias compreende a educação como uma prática social estruturada de acordo com seus “condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo” (Saviani, 2018, p. 5). Para esse grupo, a sociedade é dividida em classes com interesses antagônicos, “que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material” (Saviani, 2018, p. 4).

Diferentemente do grupo anterior, que compreende a existência da marginalidade pela falta de educação escolar na sociedade, as teorias “crítico-reprodutivistas” entendem que a marginalidade existe porque estamos inseridos em uma sociedade de classes, constituída na base de uma força que inevitavelmente marginaliza uma grande parcela da sociedade (Saviani, 2018). Nesse processo, a educação seria

inteiramente dependente da estrutura social geradora da marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, converte-se num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar (Saviani, 2018, pp. 4-5).

Dessa forma, ao contrário das teorias “não críticas” da educação, as teorias “crítico-reprodutivistas” não atribuem à educação escolar o poder de transformar a realidade social. Elas partem do princípio de que a sociedade se estrutura de maneira essencialmente excludente, gerando, inevitavelmente, relações de opressão, dominação e exploração. Nesse contexto, a educação seria moldada de acordo com as características da sociedade existente, que por sua vez oprime, domina e explora os indivíduos (Saviani, 2018).

Entretanto, apesar das teorias “crítico-reprodutivistas” analisarem criticamente a relação entre educação e sociedade, reconhecendo os condicionantes e determinantes histórico-sociais que regem a sociedade capitalista, elas entendem que a função da escola é reproduzir a violência simbólica, a ideologia dominante e a divisão social do trabalho. Portanto, compreendemos,

problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas” (Duarte, 2010, p. 35).

assim, o motivo pelo qual Saviani nomeia essas teorias como perspectivas “reprodutivistas” sobre a educação. Embora façam parte de um conjunto mais amplo de concepções pedagógicas, isto é, as teorias “críticas” sobre a educação, segundo essas teorias, não haveria espaços para a luta contra hegemônica no interior da escola.

Diante disso, a partir das considerações feitas ao longo do livro *Escola e Democracia* (Saviani, 2018), que serviram como base indireta para as reflexões na disciplina “Práticas de Ensino I” e, posteriormente, foram expostas e estudadas na disciplina “Práticas de Ensino II”, tornou-se evidente a crítica feita por Saviani (2018). Ele questiona tanto do caráter ilusório assumido pelas teorias pedagógicas “não críticas”, que atribuem à educação escolar o papel social de resolver todos os problemas da sociedade, quanto o caráter fatalista das teorias “crítico-reprodutivistas” sobre a educação, que compreendem o papel social da escola como reprodutora da sociedade.

Isso levou Saviani, inicialmente por contraste e comparação, a formular as bases de uma teoria educacional que seja verdadeiramente crítica, sem ser reprodutivista. Essa teoria compreende as condições e determinações da educação e da sociedade, propondo possibilidades para a escola contribuir com a superação das pedagogias hegemônicas e se articular ao movimento de luta pela superação da sociedade capitalista. Assim, surge a Pedagogia Histórico-Crítica⁴, como uma teoria verdadeiramente “crítica” da educação (Saviani, 2018; 2019) e, vale dizer, uma pedagogia contra-hegemônica⁵.

Ademais, é importante destacar que as análises realizadas naquele momento sobre as teorias “não críticas” e “críticas” da educação constituíram para mim, em particular, como um achado, pois, naquela ocasião, compreendi, pela primeira vez, que a educação escolar assume distintos papéis sociais em diferentes concepções de mundo. Isso nos levou à conclusão, ao

⁴ Aprofundaremos a análise sobre a Pedagogia Histórico-Crítica no capítulo 3, porém, recomendamos ao leitor para um panorama geral das inspirações, antecedentes, origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica, a leitura de dois textos de autoria de Dermeval Saviani, principal referencia dessa teoria pedagógica. O primeiro intitula-se: “Da inspiração à formulação da pedagogia histórico-crítica: os três momentos da phc que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter”, sendo uma fala do autor na conferência de encerramento do Seminário “Dermeval Saviani e a educação brasileira: construção coletiva da pedagogia histórico-crítica”, na UFES, no dia 20 de outubro de 2016, publicado na forma de entrevista em 2017, pela revista *Interface: comunicação saúde educação*, ano 21, n. 62, p. 711-724 e como capítulo de livro em 2019, sendo o 14º capítulo do livro “*Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*”. O segundo texto intitula-se: “Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica”, publicado em 2011 pela editora Autores Associados, como o capítulo 10 do livro “*Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*”.

⁵ Para formular uma pedagogia contra hegemônica, Saviani irá pensa-la a partir da categoria de contradição, inicialmente, por contrastes, ou seja, ele se apropria da discussão das teorias pedagógicas de sua época, analisando-as em seus fundamentos para que, assim, anuncie uma teoria distinta daquelas que ele analisou, mas, ao mesmo tempo, considerando a importância e as contribuições trazidas pelas pedagogias que o antecederam, olhando para o real e para aquilo que foi sendo produzido na realidade concreta. Antes de Saviani, Karl Marx fez este movimento dialético, olhando para Hegel e Kant na filosofia moderna e para Adam Smith e David Ricardo na Economia Política clássica, incorporando, negando e superando esses e outros autores.

menos naquele momento, de que não existe uma consensualidade universal, muito menos uma neutralidade, em relação ao papel da educação na sociedade, mas, atribui-se à educação escolar diferentes concepções e papéis sociais que são ideologicamente constituídos pela humanidade ao longo da história⁶.

Contudo, levando em consideração essas ponderações e suas contradições, mesmo que o estudo das teorias “não críticas” e “críticas” da educação tenha desempenhado um papel importante em minha formação intelectual e na conscientização de outras maneiras de compreender a educação escolar, conforme discutido anteriormente, o *ecletismo* ainda não havia se constituído para mim como um problema⁷ a ser investigado. Entretanto, naquela época, a defesa de uma atitude eclética por parte de alguns professores da graduação em relação à educação e ao trabalho docente já despertava minha atenção e estranhamento. Esses professores defendiam a combinação de várias teorias e ideias diferentes na concepção teórico-pedagógica do docente.

Esse estranhamento inicial decorria do fato de que, com base nas reflexões realizadas nas disciplinas “Práticas de Ensino I e II”, as teorias da educação *pareciam* manifestar ideias e posições diferentes em relação à educação e à sociedade. Dessa forma, a defesa de uma atitude eclética em meio às divergências entre essas teorias, tanto em termos de posicionamentos gerais quanto em questões específicas, *parecia* indicar uma certa incompatibilidade entre as próprias concepções da educação. Isso, em nossas impressões iniciais, dificultava e, em certa medida, até negava a possibilidade de uma mistura eclética das teorias pedagógicas.

Todavia, embora esse estranhamento tenha ocorrido de forma recorrente à medida em que avançavam os estudos na área da educação, podemos afirmar que, em termos sistemáticos, foi apenas no quarto semestre do curso (segundo semestre de 2018), por meio das disciplinas “Fundamentos da Educação” e “Práticas de Ensino IV”, que surgiu a necessidade de compreender e investigar o ecletismo na educação e na concepção teórico-pedagógica do

⁶ Conforme apontado por nosso orientador, Newton Duarte, reconhecemos o fundo idealista na conclusão que tivemos naquele momento, pois o papel social desempenhado pela escola está objetivamente situado em um determinado momento histórico. Não é apenas um papel atribuído pelas consciências, mas também um papel socialmente objetivo.

⁷ Baseando-nos em Saviani, recuperemos aqui a noção de *problema* que orienta essa investigação. Ao buscar explicitar o sentido e a tarefa da filosofia na educação, Saviani (2013a, p. 12) compreende que o objeto da filosofia “são os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência”. Entretanto, o uso corrente da palavra *problema* no senso comum, de maneira não crítica, nos leva a compreender o significado de “problema” de maneira distinta do seu real significado. Nesse sentido, Saviani vai expor os diferentes usos da palavra “problema”, isto é, como sinônimo de questão, dúvida, dificuldade, obstáculo etc., buscando, assim, através de uma reflexão rigorosa, recuperar a essência do seu significado, ou seja, a “problematicidade do problema”, compreendendo como “problema” aquilo que desconhecemos, mas necessitamos conhecer. Em outras palavras, segundo Saviani (2013a, p. 18), “o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade [...] como uma situação conscientizadora da necessidade [...]”, contendo em sua formulação um aspecto objetivo e subjetivo.

professor. Especificamente, isso ocorreu ao depararmos com problemas de ordem teórico-prático na realidade social, exigindo um aprofundamento nos estudos de cada uma das teorias pedagógicas que compõem o grupo de teorias “não críticas” e “críticas” da educação. Tal aprofundamento evidenciou, assim, divergências e convergências entre essas teorias.

A necessidade de investigar o ecletismo surgiu não apenas das discussões suscitadas em sala de aula enquanto aluno da graduação. Por mais que essas discussões tenham sido extremamente importantes, as situações concretas impostas pela realidade escolar contribuíram para a necessidade de compreender melhor os discursos e as atitudes ecléticas que permeavam a formação e a atuação profissional, tanto como estagiário quanto como professor de Educação Física na prefeitura municipal de Jundiá.

O estudo de cada uma das teorias pedagógicas ocorreu, de maneira geral, durante a disciplina “Fundamentos da Educação” e “Práticas de Ensino IV”, ministradas no segundo semestre de 2018. Embora tivesse um caráter introdutório, realizamos nessas disciplinas uma análise sistemática dos fundamentos filosóficos, históricos e psicológicos das principais teorias e abordagens pedagógicas manifestadas no Brasil. Destacaram-se a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova, a Pedagogia Tecnicista, a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-Crítica. Essas análises foram baseadas nos livros *História das ideias pedagógicas no Brasil* e *Escola e Democracia*, ambos escritos por Dermeval Saviani (2013b; 2018). Além disso, estudamos as abordagens Humanistas, Cognitivistas e Comportamentalistas da educação, com base no livro *Ensino: as abordagens do processo*, de Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986).

Em meio ao andamento das aulas e a exposição de cada uma dessas concepções pedagógicas, surgiram questionamentos essenciais para o avançar da discussão naquela disciplina que, de certa forma, contribuíram direta e indiretamente para as formulações que venho expor nessa dissertação de mestrado acerca do ecletismo na educação. Dentre as discussões que surgiram nessas disciplinas, enfatizo duas questões que foram fundamentais para o desenvolvimento das formulações que pretendo apresentar nessa dissertação de mestrado sobre o ecletismo na educação: a primeira delas, que analisaremos mais detidamente nessa dissertação, foi a relação teoria e prática na pedagogia e a segunda, por consequência da primeira, se refere à importância – do estudo – das teorias pedagógicas e de seus respectivos fundamentos na ação educativa e na formação do professor.

No que diz respeito à relação teoria e prática na educação, os questionamentos levantados naquele momento, principalmente em disciplinas em que preponderavam uma análise teórico-conceitual de mundo, da sociedade, da educação e do trabalho pedagógico,

indicavam uma vontade e uma demanda dos alunos por mais aulas práticas e menos aulas teóricas em sua formação profissional. Essa perspectiva parte de um pressuposto bastante difundido no senso comum contemporâneo em que o trabalho docente é compreendido como sendo substancialmente prático, e a teoria, por sua vez, teria – quando muito – um papel trivial e secundário na atividade pedagógica dos professores.

As expressões dessa dicotomia entre teoria e prática na atividade profissional tornaram-se recorrentes nos diferentes âmbitos da sociedade. Elas são expressas de diversas maneiras, como, por exemplo, através de discursos e jargões que se popularizaram cada vez mais no senso comum acadêmico e pedagógico. Esses termos passaram a ser cristalizados nas falas de alunos e professores.

Por esse motivo, é comum ouvirmos em salas de aula reivindicações de alunos de graduação pela primazia da prática, argumentando que “os cursos de formação são muito teóricos” e, assim sendo, “precisariam ser mais práticos” (Saviani, 2012, p. 105). Da mesma forma, professores com ampla experiência profissional, seja na educação básica, no ensino superior, em cursos de formação, em reuniões pedagógicas ou em outros diversos contextos sociais, repetem frequentemente o discurso de que “a teoria, na prática, é outra”, ou que há “muita teoria e pouca prática”, ou ainda que algo é “muito bonito na teoria, mas, na prática, não funciona”. Essas expressões vindas de professores e alunos, contribuem para a polarização entre – o que é frequentemente entendido de maneira errônea e equivocada⁸ como – teoria e prática. Em última instância, essa polarização acaba hipervalorizando a prática imediata e desvalorizando a elaboração teórica.

Esses discursos que justificam e validam a ideia de que o professor não precisa do estudo teórico, valorizando a prática imediata em detrimento da teoria, expressam o que Maria Célia Marcondes de Moraes (2001) caracterizou como o “recuo da teoria” na educação e no pensamento social em geral. Conforme a autora já apontava em 2001 em seu texto “*Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação*”, publicado na Revista Portuguesa de Educação e apresentado na 24ª reunião da Anped, a discussão teórica tem sido cada vez mais suprimida nas pesquisas educacionais, resultando em diversas consequências para a produção do conhecimento nas suas múltiplas áreas.

⁸ Não raro, a relação teoria e prática é tida a partir de uma visão simplista e reducionista desses dois conceitos. No senso comum, considera-se a prática como aquilo que é do cotidiano, imediato, vivenciado pelo sujeito no seu dia a dia e a teoria, por sua vez, é considerada elocubrações acadêmicas que são feitas por cientistas e por pesquisadores, desconectando da realidade concreta e da prática social dos seres humanos.

O que foi chamado de “fim da teoria”, segundo a autora, caracteriza-se como um movimento que se fundamenta na experiência imediata dos sujeitos ou naquilo que tem sido chamado de “prática reflexiva” (Moraes, 2001), alinhando-se com o postulado da pedagogia do conhecimento tácito, mais conhecida como teoria do professor reflexivo.

Posteriormente, voltaremos à ideia de “prática reflexiva”, presente nas pedagogias hegemônicas. No entanto, para este momento, é importante ressaltar que os anseios e as reivindicações dos alunos por uma formação profissional pautada na prática e nas situações concretas vivenciadas pelos professores em seu cotidiano buscam atender uma demanda que os estudantes julgam ser necessária para a sua formação e atuação profissional. Supostamente, como defende Tardif (2000), as universidades não estariam conseguindo proporcionar aos seus alunos a preparação necessária para os futuros profissionais resolverem os problemas que são encontrados na prática; ou seja, os saberes contidos no próprio ato da atividade profissional, em outras palavras, os saberes necessários ao professor em sua atuação “no chão da escola”.

Diante disso, essas concepções partem do pressuposto de que aquilo que é elaborado teoricamente pelos pesquisadores e ensinado nas universidades não ajudaria os professores a solucionar os problemas da sua profissão e do cotidiano. Conforme diz Moraes (2001, p. 10), nessa “[...] utopia praticista, basta o ‘saber fazer’ e a teoria é considerada perda de tempo”. Assim, segundo essa perspectiva, a formação de professores e de futuros profissionais deveria concentrar-se no que seria considerado como necessidades imediatas das atividades empíricas que os sujeitos realizarão. Isso implica uma base essencialmente prática, fundamentada nas experiências pragmáticas e no saber cotidiano. Em resumo, no caso da educação, a formação de professores voltar-se-ia para um determinado tipo de conhecimento que julga ser “realmente utilizado” diariamente pelos professores em seu trabalho (Tardif, 2000).

Essa concepção de teoria e prática, que valoriza a prática imediata em detrimento do pensamento teórico, atravessa diversos aspectos do trabalho pedagógico, dos currículos de formação, dos conteúdos escolares, da didática, da formação de professores e da educação básica. Ela é fruto da influência de determinadas pedagogias que, ao menos desde a década de 1990, se tornaram hegemônicas na educação brasileira contemporânea, como, por exemplo, a pedagogia construtivista, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a pedagogia do conhecimento tácito, o multiculturalismo, etc., todas elas reunidas naquilo que Duarte (2001; 2010; 2011) denominou de “pedagogias do aprender a aprender”.

O “aprender a aprender” se constitui como um lema bastante difundido nas pedagogias contemporâneas que, por sua vez, remonta ao núcleo das ideias pedagógicas do início do século passado, mais especificamente ao movimento denominado como Escola Nova, também

conhecido como Escolanovismo. Conforme explícita Duarte (2010), apesar dessas pedagogias terem filiações com ideias que remetam ao século XVIII e XIX, isso não indica um anacronismo por parte delas, mas sim decorre do fato de estarem

inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo. As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal (Duarte, 2010, p. 34).

Nesse sentido, em um movimento de crítica à pedagogia tradicional, que exerceu hegemonia no campo educacional até o início do século XX, o escolanovismo – que se constitui como fundamento das pedagogias do “aprender a aprender” –, deslocou o eixo do processo educativo do “lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade” (Saviani, 2013b, p. 431). Dessa forma, para a Pedagogia Nova e para as pedagogias em cujo centro está o lema “aprender a aprender”, o mais importante na educação escolar não é ensinar ou aprender algo, mas sim “aprender a aprender”, ou seja, “aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas” (Saviani, 2013b, p. 431). Em suma, o mais importante para essas pedagogias é aprender a se adaptar e a lidar com os problemas práticos e cotidianos da vida individual.⁹

Atualmente há muita propaganda das chamadas metodologias ativas que são propostas metodológicas vinculadas às pedagogias do “aprender a aprender”, mesmo que isso seja pouco consciente por parte de quem propaga essas metodologias e por parte de quem adota alguma ou várias delas. Entre as metodologias ativas mais difundidas encontra-se a chamada “aprendizagem baseada em problemas” que foi objeto de análise crítica por Oliveira-Pereira (2021).

Dessa forma, além de dicotomizarem a relação teoria e prática em dois polos distintos e, por vezes, antagônicos, essas pedagogias contribuem para a desvalorização da teoria e a valorização do conhecimento tácito na atividade docente e na formação profissional. Isso ocorre, uma vez que consideram que o mais importante é a resolução dos problemas cotidianos,

⁹ Vale enfatizar que não estamos afirmando que o “aprender a aprender” do Escolanovismo é idêntico ao “aprender a aprender” das pedagogias contemporâneas. Compreendemos que no contexto atual, imerso no universo ideológico neoliberal e pós-moderno, o “aprender a aprender” é ressignificado e assume características particulares que se distingue daquelas que se teve no movimento do escolanovismo (Duarte, 2011). Entretanto, o que buscamos mostrar aqui é que apesar da atual hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender”, o núcleo desse conjunto de teorias se remete aos ideários pedagógicos que foram defendidos pela Escola Nova desde o século XIX e XX, assim, configurando o atual “aprender a aprender” como uma perspectiva “requeitada” e que não se constitui como algo novo, tal como difundido em seus *slogans*. Em outras palavras, essas pedagogias se constituem como “um museu de grandes novidades”, como diria o cantor Cazuza.

em lugar da apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, que, por sua vez, pode servir como um importante e valioso subsídio para a transformação da própria prática pedagógica e da realidade histórico-social.

Em vista disso, considerando o debate sobre teoria e prática como um eixo central neste estudo, juntamente com os fundamentos do lema “aprender a aprender”, que, por sua vez, exerceu e continua a exercer uma influência significativa em grande parcela das pedagogias que se tornaram hegemônicas na educação brasileira, podemos observar as primeiras relações entre as pedagogias do “aprender a aprender” e o ecletismo na educação, a partir de uma determinada concepção de teoria e prática.

Essas relações se manifestam da seguinte forma: Uma vez que o trabalho do professor é considerado uma atividade essencialmente prática em seu sentido técnico, isto é, em um “saber-fazer”, e o conhecimento considerado mais importante para o exercício profissional, de acordo com a pedagogia do professor reflexivo é o conhecimento tácito e cotidiano, a prática pedagógica passa a ser vista como algo afastado das teorias pedagógicas (Perrenoud, 1993; Tardif, 2000). Essas teorias são compreendidas, na melhor das hipóteses, tão somente uma ferramenta para resolver os problemas do cotidiano¹⁰.

Dessa maneira, a teoria é utilizada de forma pragmática para enfrentar situações da prática imediata, do dia a dia e do cotidiano. Utilizam-se conceitos e ideias que correspondem ao pensamento de diversas teorias pedagógicas, possibilitando explicar todo e qualquer fenômeno educativo que carece de formulações a partir de diferentes ângulos e concepções, bem como resolver os diferentes problemas que estão inseridos na prática cotidiana dos sujeitos por meio de um ecletismo entre os autores e as teorias da educação.

Em outros termos, a teoria não é considerada importante para o exercício profissional, a menos que seja empregada de maneira pragmática nos problemas enfrentados pelos docentes. Nesse contexto, exceto nessas situações, a atividade do professor permanece sendo fundamentalmente prática, relacionada ao imediatismo da ação profissional. Isso implica falta de exigência ou consideração de uma coerência entre a prática pedagógica dos professores e as teorias que foram sistematizadas ao longo do tempo. Como resultado, o trabalho pedagógico

¹⁰ A desvalorização da teoria é dupla, primeiro simplificando e reduzindo a elaboração teórica como uma ferramenta de aplicação na resolução de problemas práticos e, segundo, hierarquizando a teoria como sendo qualitativamente pior em comparação aos problemas que são resolvidos através da prática e de investigações não rigorosas. Essa desvalorização da teoria pode ser observada no próprio Donald Schön (2000) quando o autor vai considerar os problemas resolvidos a partir da aplicação de teorias como sendo problemas de pouca relevância para os indivíduos e para a sociedade, enquanto os problemas resolvidos a partir da prática são considerados problemas de interesse geral da humanidade.

dos professores é direcionado apenas para resolução de situações práticas que surgem no cotidiano escolar.

Assim, posto que, para essas concepções, a prática pedagógica não exige comprometimento com a teoria pedagógica e a atividade docente se concentra essencialmente no enfrentamento desses problemas de ordem pragmática do cotidiano, o professor, em sua atividade profissional recorrerá aos recursos que estiverem disponíveis e que sejam considerados úteis para o exercício profissional, isto é, recursos e instrumentos que o ajudem a resolver problemas práticos que surjam em sua rotina profissional.

Esses recursos que serão empregados no dia a dia do professor poderão ser, sim, oriundos da experiência acumulada por eles ao longo de suas vidas, seja como discente ou docente. Além disso, esses recursos podem ser provenientes de conhecimentos e conceitos presentes nas mais diversas teorias pedagógicas, seja de maneira implícita ou explícita, consciente ou não, com as quais o docente tenha tido contato, mesmo que de forma superficial, em algum momento de sua vida.

Em síntese, o que procuramos enfatizar até agora é que os discursos de valorização da prática em detrimento do pensamento teórico, como expressos pelas pedagogias do “aprender a aprender”, não representam um movimento avesso ao ecletismo pedagógico; pelo contrário, essas ideias se relacionam mutuamente e contribuem para os chamados “discursos plurais” e relativistas na educação.

Nesse contexto, essas ideias vão ao encontro dos anseios e demandas dos alunos e professores, apresentando soluções prontas e previamente determinadas pela experiência individual ou pelo pragmatismo teórico. Desse modo, o caminho adotado é aquele que se pauta, de maneira consciente ou não, em diferentes pedagogias, buscando elementos em cada uma delas que, supostamente, resolvam de forma simples e imediata problemas e desafios do dia a dia escolar.

Nesse ponto, é importante notar que, embora a palavra ecletismo não seja frequentemente utilizada para se referir ao fenômeno que procuramos abordar nesta dissertação de mestrado, a perspectiva eclética compreende que o trabalho do professor, a prática pedagógica, as concepções teóricas, a produção científica ou a formulação de documentos oficiais podem ser uma combinação de ideias, conceitos e concepções que, apesar de distintos e, em muitos casos, antagônicos, podem ser reunidos em uma mesma prática ou perspectiva teórica. Isso ocorre bastando, apenas, ter um fio que conecte as ideias ou determinadas características que apontem para uma aparente complementariedade entre elas.

Entretanto, a combinação dessas concepções tem como finalidade, como afirmamos anteriormente, no mais das vezes, a resolução de problemas, sejam eles de natureza prática para lidar com situações específicas na atividade profissional do sujeito, ou problemas de ordem teórica, procurando preencher lacunas que podem estar presentes em determinadas teorias que, supostamente, são incompletas por não tratarem de determinados temas.

Nesse sentido, além da discussão sobre teoria e prática, que se constitui como um eixo central e uma motivação pessoal para o estudo do ecletismo nessa investigação, outro propulsor significativo que me levou a esse objeto de pesquisa foram os problemas de ordem teórico-prática que enfrentei como estagiário e, posteriormente, também como professor de Educação Física na rede municipal de ensino de Jundiaí.

Apesar do meu ingresso como professor ter ocorrido somente em março de 2020, o meu envolvimento com a educação municipal começou anteriormente. Desde o final de 2018, passei a fazer parte do Grupo de Estudos em Educação e Pedagogia Histórico-Crítica, denominado CATARSE¹¹, uma referência ao conceito gramsciano utilizado por Saviani na Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse coletivo, aprofundamos nossos estudos acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético, além de discutirmos questões relacionadas à rede municipal de ensino de Jundiaí e temas ligados à própria prática pedagógica dos professores na educação municipal.

Dessa forma, ainda como estudante de graduação, tive a oportunidade de conhecer realidade educacional do município e os problemas que envolveram a elaboração eclética das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Município (2014-2016) e do Currículo Municipal de Educação (2019-2022)¹².

Em relação à elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Municipal de Jundiaí (2014-2016), a Secretária Municipal de Educação (SME), durante a gestão 2013-2016, empenhou-se em realizar uma reforma educacional em âmbito municipal¹³. Naquela época, a

¹¹ O Grupo de Estudos nasceu oficialmente no início de 2018, sediado na Escola Superior de Educação Física de Jundiaí (ESEF) e foi motivado por demandas da prática pedagógica na educação básica. O grupo é constituído em sua maioria por professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Jundiaí, entretanto, contava com docentes de outras áreas e alunos da graduação.

¹² Não é nosso objetivo aqui apresentar uma análise sistemática das Diretrizes Curriculares e do Currículo Municipal Jundiaense, haja vista a extensão dessa discussão e a finalidade de tratar desse assunto nessa introdução. O nosso objetivo reside na tentativa de apresentar como o ecletismo incidiu também como uma necessidade investigativa ao se mostrar como uma problemática na minha própria prática social ao ocupar o cargo de estagiário e professor de Educação Física na educação básica de Jundiaí (2019, 2020 e 2023), bem como o meu ingresso nos estudos da educação municipal através do Grupo de Estudos (CATARSE) no final de 2018.

¹³ A reforma pedagógica da Secretária Municipal de Educação de Jundiaí integrou uma reforma mais ampla, proposta pela administração pública sob a gestão do Prefeito Pedro Bigardi (PCdoB). A reforma bem como a gestão daquela época apresentava-se como um grande avanço no município, sobretudo na área da educação, haja vista que a cidade passou por sucessivas gestões do PSDB.

gestão propôs a construção e implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Município de Jundiá, baseando-se em teorias classificadas genericamente como “Pedagogias Críticas”.

Em sua versão final, o documento afirma que

Após os estudos e à luz da legislação vigente sobre as várias correntes do pensamento pedagógico contemporâneo, identificou-se na Pedagogia Crítica, inspirada no pensamento do educador Paulo Freire, as concepções que atendiam aos anseios de todos e que vão ao encontro da posição consensual sobre as concepções de escola e de educação a serem adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Jundiá (SP), que objetivam contribuir favoravelmente para a emancipação humana e a construção da cultura de paz, de liberdade e de relações éticas e solidárias entre crianças e crianças e entre crianças e adultos, que lhes favoreçam na integração à natureza e ao meio ambiente (Jundiá, 2016, p. 17).

Embora o documento não explicita o que caracteriza as teorias da educação intituladas de “Pedagogias Críticas” e não assuma uma única teoria crítica como fundamento pedagógico para toda a rede municipal de ensino, mas sim um conjunto de teorias, os redatores afirmam que a inspiração da assim chamada “Pedagogia Crítica” reside fundamentalmente no pensamento de Paulo Freire¹⁴. Segundo o documento, esse grupo de teorias pedagógicas atendeu os anseios e às demandas de todos os educadores envolvidos em sua elaboração, estabelecendo assim um consenso sobre as concepções de escola e educação adotadas pela Secretária Municipal de Educação de Jundiá.

No entanto, é importante destacar que o não esclarecimento das particularidades e características do que se compreende como “Pedagogias Críticas”, abre espaço para qualquer teoria que possa ser considerada crítica ou supostamente crítica. Nesse sentido, ignoram-se as divergências fundamentais que existem mesmo em um grupo denominado como “Pedagogias Críticas” em relação à concepção de mundo, sociedade, ser humano, desenvolvimento humano, escola, professor, currículo, etc. Portanto, considerar genericamente um grupo de teorias como fundamento, mesmo que sejam consideradas “críticas”, gera problemas de ordem teórico-metodológica, o que corrobora com a crítica que buscamos realizar nesta dissertação de mestrado, o ecletismo na educação.

¹⁴ Apesar de evidenciar explicitamente a influência do pensamento freiriano nas Diretrizes Curriculares (Jundiá, 2016), o documento não apresenta uma definição clara daquilo que são as chamadas “Pedagogias Críticas”, nem tão pouco explicita quais teorias pedagógicas constituem esse grupo, com exceção da pedagogia de Paulo Freire. Entretanto, na parte que se refere especificamente a Educação Física, os autores redigiram em nota de rodapé que as chamadas “Pedagogias Críticas” são apresentadas em um documento intitulado *Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais da SME – Educação como ação política transformadora. JUNDIAÍ, 2013*, que, por sua vez, baseia-se nas ideias de vários autores, sobretudo, em Paulo Freire, Dermeval Saviani, Michael Apple, Pablo Gentili, Pierre Bourdieu, dentre outros. Porém, não encontramos o referido documento para que pudéssemos averiguar essas informações e analisar de maneira mais detida o que se compreende como o grupo de teorias que fundamenta a chamada “Pedagogias Críticas” das Diretrizes Curriculares do município.

Esse cenário político-pedagógico de renovação e mudança na educação municipal de Jundiaí, com as reformas em andamento, assumiu novas características com as eleições municipais de 2016 e a derrota da gestão anterior para o Partido da Social Democracia Brasileiro (PSDB).

Naquela ocasião, apesar das mudanças e da adoção das chamadas “Pedagogias Críticas” tenha recebido adesão razoável dos professores, coordenadores e diretores, e apesar dos resultados positivos que foram alcançados no início do processo de elaboração do documento, havia a expectativa de que, ao assumir a administração do município, a nova gestão interrompesse a reforma que foi instaurada anteriormente pelo governo antecessor e, sendo assim, desse início ao seu próprio projeto de educação.

No entanto, a denominada Unidade de Gestão em Educação (UGE) do novo governo, que substituiu a Secretaria Municipal de Educação (SME) do governo anterior, manteve as “Pedagogias Críticas” e anunciou que a Pedagogia Histórico-Crítica se tornaria a referência teórico-pedagógica para toda a rede municipal de ensino, algo que antes era adotado apenas pelo núcleo de Educação Física.

Apesar de, à primeira vista, essa ação ser aparentemente positiva e contrária a todo e qualquer ecletismo antes possibilitado pela abertura e flexibilidade das Diretrizes Curriculares Municipais de Educação – que adotaram uma categoria ampla de concepções pedagógicas –, a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica pela nova gestão representava grandes contradições, sejam elas de ordem política, ideológica ou pedagógica.

Uma dessas contradições pode ser observada da seguinte maneira: um partido tal como o PSDB¹⁵, tendo como chefe executivo Luiz Fernando Machado, um signatário do movimento “escola sem partido”¹⁶, propõem assumir como fundamento teórico da educação municipal, uma corrente pedagógica progressista, de esquerda, fundamentada no marxismo.

Outra contradição pode ser observada no âmbito da própria prática pedagógica dos professores e nos cursos de formação da rede municipal de ensino. Apesar de anunciarem a

¹⁵ O PSDB, partido que governou o estado de São Paulo por quase trinta anos, realizou nesse período um constante ataque à educação pública, sucateando e precarizando a educação escolar em todo o Estado de São Paulo. Ver: https://www.esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=15644.

¹⁶ O atual chefe do executivo do município de Jundiaí (2017-2024), Luiz Fernando Machado, foi signatário do projeto “Escola sem Partido”. Atualmente, o prefeito está associado ao PL (Partido Liberal) e enquanto Deputado Estadual esteve diretamente envolvido com projetos de leis que faziam parte do movimento “Escola sem Partido”. Ver: Projeto de lei nº 1301/2015, <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1278983>. Sobre a filiação do prefeito ao Partido Liberal (PL), ver: <https://sampi.net.br/jundiai/noticias/2768638/politica/2023/06/luiz-fernando-deixa-psdb-apos-19-anos-e-se-filia-ao-pl> e <https://sampi.net.br/jundiai/noticias/2768670/politica/2023/06/ao-lado-de-bolsonaro-e-tarcisio-luiz-fernando-filiasi-ao-pl>. Para uma análise crítica do movimento “Escola sem Partido”, ver: Frigotto, G. (org.). *Escola “sem” partido*. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

adoção da Pedagogia Histórico-Crítica em seus discursos, em geral, os fundamentos dessa teoria pedagógica eram desconhecidos, inclusive pelos formadores que, quando muito, conheciam superficialmente essa pedagogia, levando muitas práticas a inclinarem-se para outras proposições pedagógicas.

Em meio ao contexto delineado entre 2014 e 2018, em 2019 começou a construção do Currículo Jundiaense de Educação, que evidenciou, no início de sua elaboração, a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico-pedagógico para toda a rede municipal de ensino. No entanto, o discurso predominante entre a gestão e os educadores era que essa concepção pedagógica (histórico-crítica) não iria suplantiar ou marginalizar a perspectiva anteriormente estabelecida pela gestão anterior, baseada no grupo genérico de “Pedagogias Críticas”, tendo como aporte, referências como Paulo Freire, Pierre Bourdieu, entre outros.

No texto introdutório do Currículo Municipal, ainda em sua versão preliminar, o documento justifica a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica da seguinte maneira:

Sendo assim, acreditamos que esta teoria (a Pedagogia Histórico-Crítica) contribua significativamente para uma educação pública de qualidade, compreendida como uma educação comprometida com a socialização das máximas conquistas culturais da humanidade e a escola como a instituição responsável por disponibilizar a todos, em especial aos menos favorecidos, o que há de historicamente mais desenvolvido no âmbito dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos, desenvolvendo nos alunos as potencialidades e as competências para que compreendam, atuem e transformem a sociedade (Jundiaí, 2019, p. 1).

Apesar de terem assumido a Pedagogia Histórico-Crítica no documento oficial em construção, era possível notar uma incongruência nos discursos proclamados pelos agentes políticos, diretores e coordenadores, seja nas formações continuadas ou nas reuniões coletivas¹⁷. Ao apresentar a Pedagogia Histórico-Crítica aos professores da rede municipal, explicitavam e divulgavam uma visão superficial e distorcida da Pedagogia Histórico-Crítica, além de constituir uma visão eclética sobre as concepções pedagógicas e psicológicas que baseava essa e outras teorias pedagógicas. Deste modo, Piaget, Vigotski e Wallon, assim como Saviani e Paulo Freire, eram citados como autores de uma mesma teoria. Apesar de reconhecerem algumas diferenças entre essas concepções, os professores, formadores e demais agentes educativos que ali estavam divulgando a Pedagogia Histórico-Crítica compreendiam que estes autores se complementavam, minimizando suas diferenças em face de um suposto consenso.

¹⁷ Neste momento, de elaboração do Currículo Municipal, além de integrar o referido Grupo de Estudos (CATARSE), fazia parte também da rede municipal de ensino como estagiário de Educação Física, permitindo-me acompanhar todos esses acontecimentos em seu movimento.

A versão preliminar do currículo esteve disponível para consulta e apontamentos durante os anos de 2019, 2020 e 2021, e foi finalizado em 2022 (Jundiaí, 2022). Na introdução da versão final do currículo, os redatores do texto destacam que a rede municipal já passou por várias teorias pedagógicas e, mediante os desafios impostos pela sociedade, reconhecem que uma única teoria não seria suficiente para atender aos requisitos de uma educação pública de qualidade. O documento diz que a educação municipal:

[...] já passou pela Pedagogia Tradicional, pela Pedagogia da Escola Nova, pela Pedagogia Construtivista e iniciou a discussão do trabalho pedagógico nas Pedagogias Críticas. **Diante os desafios que a sociedade nos impõe, acreditamos que a defesa de uma única teoria não atenda hoje uma educação pública de qualidade.** Precisamos de teorias comprometidas com a socialização das máximas conquistas culturais da humanidade, tendo a escola como a instituição que dá voz e escuta seus estudantes, profissionais e comunidade e seja responsável por disponibilizar a todos, o que há de historicamente mais desenvolvido no âmbito dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos, conectados com a vida, que compreende a natureza, a sociedade, a tecnologia, desenvolvendo nos estudantes as potencialidades e as competências para que compreendam, atuem e transformem de maneira positiva as relações sociais e culturais (Jundiaí, 2022, p. 15, grifos nossos).

Apesar dos trechos que se remetem à Pedagogia Histórico-Crítica, como a “*socialização das máximas conquistas culturais da humanidade*” e a escola como responsável por “*disponibilizar a todos, o que há de historicamente mais desenvolvido no âmbito dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos*” (Jundiaí, 2022, p. 15), o documento declara que “*Diante os desafios que a sociedade nos impõe [...]*”, acredita-se que “[...] *a defesa de uma única teoria não atenda hoje uma educação pública de qualidade*”. Isso significa que, diante da complexidade dessa sociedade que nos impõe diversos desafios em nosso dia a dia, uma única teoria, nessa perspectiva, não é suficiente para resolver todos os problemas enfrentados na sociedade contemporânea. Assim, o ecletismo, que mistura elementos e concepções de várias teorias, torna-se necessária para enfrentarmos as múltiplas questões e desafios impostos pela sociedade atual.

Além da já citada “Pedagogia Crítica”, inspirada no pensamento de Paulo Freire, e a Pedagogia Histórico-Crítica, os documentos oficiais e as formulações teóricas da Unidade de Gestão em Educação (UGE), juntamente com suas ações práticas, baseiam-se, sobretudo, no que chamamos de pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2001; 2010; 2011), em particular, numa proposição chamada de “Pedagogia da escuta” (Jundiaí, 2022), cujo principal representante é o pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920-1994)¹⁸.

¹⁸ Devido os objetivos dessa dissertação e as limitações que nos condicionam, não trataremos das características dessa pedagogia. No entanto, cabe mencionarmos que essa abordagem, fundamentada nos trabalhos de John Dewey (1859-1952) e Jean Piaget (1986-1980), originou o método pedagógico conhecido como *Reggio Emilia*.

Em uma leitura mais atenta aos documentos oficiais da rede municipal de educação de Jundiaí, encontramos referências a uma variedade de teóricos, incluindo Michael Apple, Henry Giroux, Vera Maria Candau, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Emilia Ferreiro, Edgar Morin, Tomaz Tadeu da Silva, Marcel Moss (Jundiaí, 2016; 2019; 2022), entre outros. Essa diversidade de concepções, que expressam as múltiplas teorias no campo da educação, retira os conceitos dessas teorias e os reúne em um mesmo arcabouço teórico, servindo como fundamento para a educação municipal. Essa atitude eclética acaba formando uma espécie de “salada mista” de teorias, bem ao gosto do universo ideológico neoliberal e pós-moderno que, por sua vez, fundamenta as concepções de mundo, sociedade e conhecimento subjacentes às pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2011).

Com base nessas motivações, que incluem a discussão sobre a relação teoria e prática, minha experiência como professor-pesquisador e a observação dos discursos que valoram positivamente o ecletismo, bem como a realidade teórico-pedagógica que molda a educação básica e o ensino superior, busco nesta investigação apresentar uma análise crítica do ecletismo na educação de forma clara e contundente, revelando alguns de seus fundamentos e posicionando-me contrariamente a essa atitude teórico-prática do campo da educação.

Nessa direção, o que se tornou evidente desde o momento em que tomamos o ecletismo como objeto de estudo é que, apesar das dificuldades em encontrarmos menções e referências ao estudo sistemático do ecletismo na educação e no seu trato teórico-metodológico de maneira crítica, o fenômeno em si não é difícil de ser observado e encontrado na realidade teórico-prática da educação, bem como na investigação científica de maneira geral. Com frequência, encontramos a mistura de ideias, conceitos e perspectivas de diferentes sujeitos, seja no campo da pedagogia ou da psicologia, de forma a misturar esses autores nas concepções gerais do professor e no seu próprio ato pedagógico. Nesse contexto eclético, não são analisadas nem mesmo notadas diferenças e oposições entre as ideias de Vigotski e de Piaget ou de Donald Schön e de Luria ou de Paulo Freire e Dermeval Saviani etc., criando-se um vasto mosaico de diversas ideias, que muitas vezes se constitui de forma aleatória, criando e remendando um *Frankenstein* teórico a partir de diferentes conceitos de várias teorias.

Essa atitude eclética, na maioria das vezes, tem como objetivo preencher lacunas ou resolver problemas da própria teoria ou da prática dos educadores. No entanto, isso é feito de maneira indistinta e acrítica, sem que sejam explicitadas as diferenças, os contrapontos e antagonismos entre as concepções dos autores envolvidos. Como resultado, essas divergências omitidas muitas vezes se mostram mais significativas do que as próprias convergências contidas nas ideias desses autores.

É necessário registrar que não estamos, em absoluto, defendendo que seja estudada apenas uma teoria educacional ou apenas alguns autores, ignorando-se os demais. Ao contrário, estamos defendendo que todas as teorias pedagógicas devem ser estudadas de forma aprofundada, o que é o contrário do que faz a atitude eclética, que se relaciona com as teorias de forma superficial e fragmentada.

Dessa maneira, pudemos observar ao longo de nossa trajetória acadêmica e profissional a formulação das seguintes afirmações: “não é possível conhecer tudo”; “não é possível abstrair e teorizar sobre a totalidade do real”; “não é possível termos uma teoria que expresse a complexidade do trabalho docente e da realidade escolar”; “não é possível termos uma única teoria que dê conta de expressar a riqueza e a complexidade da prática pedagógica”; “não é possível uma única teoria resolver os problemas da prática”; “o trabalho docente se mostra, além de improvisado, como um amontoado de perspectivas, de métodos e de técnicas das diferentes teorias”; “é necessário juntarmos aquilo que há de melhor, aquilo que há de positivo em cada uma das teorias pedagógicas”; “precisamos de uma teoria que reúna as contribuições de todos os autores do campo para explicar e orientar a prática pedagógica dos professores”, etc.

Além desses discursos proferidos no senso comum, a defesa de um pretense ecletismo é frequentemente justificada como uma rejeição ao dogmatismo. Argumenta-se que assumir uma única teoria como base para a prática social seria uma ação dogmática, uma vez que não se considerada a contribuição de outros autores que não integram a referida perspectiva assumida. Portanto, ao buscar em diversas fontes teóricas e navegar pelo universo conceitual de várias pedagogias, acredita-se que estaríamos enveredando por uma concepção que se articularia com a diversidade, que seria democrática, criativa e livre das amarras dogmáticas de assumir uma única teoria. Esses e outros discursos que encontrei durante a minha formação em Educação Física e na minha experiência como professor de educação básica, expressam o fenômeno que esta dissertação de mestrado se propõe a explorar, tendo como **objeto** de investigação o ecletismo na educação.

Partimos do pressuposto de que o ecletismo teórico-pedagógico é uma atitude amplamente difundida entre os educadores e é identificada quase que automaticamente com aspectos positivos, como a rejeição de dogmatismos, abertura à diversidade de concepções e compromisso com o enfrentamento dos problemas práticos. É adotada sem questionamentos a premissa de que as próprias características do trabalho pedagógico tornariam ineficaz e até mesmo indesejável o estudo teórico aprofundado, sendo mais adequadas as relações pragmáticas e utilitárias com proposições pedagógicas das mais diversas origens. O **problema**

daí resultante é o de que o ecletismo pedagógico carrega consigo uma forma de se conceber as relações entre teoria e prática em educação sem que, porém, seja analisada a consistência dessa concepção.

Portanto, a partir dessas considerações, o **objetivo geral** dessa pesquisa é: desenvolver uma análise teórico-conceitual do ecletismo na educação e realizar uma análise crítica da concepção das relações entre teoria e prática contida nas justificativas empregadas pelo discurso pedagógico dominante em favor da adoção do ecletismo pedagógico. Os **objetivos específicos** que delineiam essa pesquisa têm como finalidade: 1. Analisar criticamente os fundamentos e empregados por textos acadêmicos da área educacional que sustentam o ecletismo em educação; 2. Buscar na Pedagogia Histórico-Crítica elementos teórico-metodológicos para a crítica ao ecletismo pedagógico; 3. Contrapor ao ecletismo pedagógico as proposições da Pedagogia Histórico-Crítica.

Sendo assim, ao tomar como objeto de pesquisa o ecletismo na educação e considerarmos negativa a atitude de misturar ideias, conceitos e teorias que não apenas são distintas, mas também colidentes, conflitantes e, sob vários aspectos, antagônicas, torna-se imperativo explicitar as bases teóricas que constituem como alicerces e fundamentos para realizar uma análise crítica do ecletismo pedagógico. Nesse sentido, partindo da premissa de que o ecletismo carrega consigo uma determinada visão das relações entre a prática pedagógica e o pensamento educacional, a análise crítica dessa perspectiva terá que se apoiar em uma visão das relações entre teoria e prática que seja mais consistente e que supere os limites impostos pela visão pragmatista e utilitarista do fazer pedagógico.

Desse modo, as referências que fundamentam o nosso trabalho têm como base uma determinada concepção filosófica, histórica e teórico-metodológica que rema contra a maré montante do positivismo, do pragmatismo, do relativismo cultural-epistemológico e do ecletismo presente em todos os campos do conhecimento, inclusive na educação. Em outras palavras, a análise que propusemos realizar sobre o ecletismo, bem como a crítica que faremos a essa atitude na educação, parte do Materialismo Histórico-Dialético como uma concepção de mundo, uma teoria do conhecimento e um **método de investigação** (Marx e Engels, 2007).

Ancorado na teoria social de Marx e Engels, buscamos realizar uma análise sistemática, radical, rigorosa e de conjunto (Saviani, 2013a) do ecletismo e dos problemas teórico-metodológicos que permeiam esse estudo. Para realizarmos tal investida, é necessário estarmos fundamentados em um método de apreensão da realidade que possibilite ir além das manifestações aparentes do objeto em sua imediatez, ultrapassando a sua empiria e

apreendendo a essência do objeto, captando a sua estrutura e a sua dinâmica (Paulo Netto, 2011).

De acordo com o filósofo marxista Karel Kosik (1976), a “coisa em si”, ou seja, a essência do objeto, não se manifesta diretamente aos seres humanos; desta forma, não apreendemos imediatamente a estrutura e a dinâmica do objeto, mas sim de maneira mediata. Portanto, existe uma diferença entre o fenômeno expresso imediatamente aos seres humanos e os seus constituintes essenciais. Embora a manifestação da “coisa” e a “coisa em si” constituam partes de um todo e estão intimamente ligados em seus processos, a manifestação fenomênica da “coisa” não é a “coisa em si” (Kosik, 1976). A aparência, ao mesmo tempo que revela parcialmente elementos do objeto, também esconde e oculta elementos pertencentes à essência daquilo que está sendo investigado.

Nesse contexto, à luz das análises de Marx (1982), Kosik (1976) explora a diferença entre o concreto e o pseudoconcreto, demonstrando que, no cotidiano, frequentemente pensamos estar lidando com o concreto quando, na verdade, estamos lidando com o pseudoconcreto. Pensamos estar em contato direto com a essência do objeto, quando, na realidade, não ultrapassamos as suas aparências fenomênicas. Em outras palavras, o que nos é apresentado como sendo aparentemente perceptível como concreto no cotidiano, não representa, de fato, a essência do concreto; são expressões superficiais da realidade que, em uma unidade dialética, se constitui como parte da realidade, mas não é a realidade em si. São, portanto, um pseudoconcreto, não representando o concreto em sua essência. Segundo Kosik,

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é (Kosik, 1976, p. 15).

Assim, diferentemente da aparência dos fenômenos que se manifestam diretamente aos seres humanos, de maneira imediata, a essência do objeto é alcançada de maneira mediata, ou, conforme Duarte (2008), mediatizada, exigindo ser descoberto por meio de uma atividade particular. Nesse cenário, Kosik (1976) destaca que para ultrapassarmos a manifestação fenomênica da coisa, para irmos além da sua aparência e atingirmos a sua essência, é necessário um *détour*. O autor enfatiza que

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal *détour* é o *único* caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a

humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar *diretamente* a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade). Com isso ocorre o perigo de perder-se ou de ficar no meio do caminho, enquanto percorre tal desvio (Kosik, 1976, p. 27).

Portanto, o *détour* ao qual Kosik (1976) se refere é uma atividade particular e indispensável para que o ser humano possa conhecer a realidade, a qual não é apreendida por nós imediatamente, mas sim mediada pela filosofia e pela ciência. Dessa forma, faz-se necessária uma rigorosa investigação científica e uma profunda reflexão filosófica para realizarmos esse desvio e atingirmos a essência das coisas, pois, conforme afirmou Marx (2017b, p. 880), se a forma de manifestação do objeto coincidissem direta e imediatamente com a essência do objeto, “toda ciência seria supérflua”.

Na *Introdução dos Grundrisse*, especificamente no item sobre *O método da economia política*, Marx (2011) analisa o processo do conhecimento e destaca que o pensamento, para atingir o concreto, requer a mediação das abstrações. Em outras palavras, para podermos alcançar a realidade em sua essência, compreendendo os seus processos, estruturas e dinâmicas, precisamos de conhecimentos teóricos. Dito de outra forma, é necessário nos apropriarmos de abstrações, realizarmos análises e sínteses para alcançarmos o concreto. Contudo, ao iniciar o processo de investigação para conhecer a realidade, podemos erroneamente acreditar que estamos em contato com o concreto e que já estejamos partindo dele. Essa afirmativa não está completamente incorreta, mas é importante ter cautela e fazer algumas ponderações para diferenciar o concreto-empírico e o concreto-pensado. Assim, evitamos cair no erro do empirismo e do positivismo que confunde o concreto-empírico com o concreto-pensado (Saviani, 2013a).

Marx (2011) trata do concreto-empírico, o abstrato e o concreto-pensado na análise do método da Economia Política, exemplificando da seguinte forma:

Se considerarmos um dado país de um ponto de vista político-econômico, começamos com sua população, sua divisão em classes, a cidade, o campo, o mar, os diferentes ramos de produção, a importação e a exportação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc.

Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo, e, portanto, no caso da economia, por exemplo, começarmos pela população, que é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo. Considerado de maneira mais rigorosa, entretanto, isso se mostra falso. A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P. ex., trabalho assalariado, capital etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preço etc. O capital, p. ex., não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. Por isso, se eu comesse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta*] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que

finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações (Marx, 2011, p. 54).

De acordo com Marx (2011), na análise da Economia Política, por exemplo, quando nos colocamos a investigar a produção da riqueza de um determinado país, embora pareça correto começarmos pela população, que é considerada aparentemente como aquilo que há de concreto e que foi historicamente abordada como ponto de partida pela Economia Política burguesa, ela se constitui como uma abstração quando não considerada as classes sociais que a compõem, que por sua vez, são esvaziadas de sentido quando não são considerados os outros elementos que formam a sua base. Nessa análise, a população não é outra coisa senão a representação das manifestações mais aparentes e imediatas do objeto. Conforme Marx (2011) nos indica, quando analisado de maneira mais rigorosa e precisa, a tese de que a população seria o concreto e que na investigação da Economia Política se deva começar por ela, é falsa. A Economia Política clássica, segundo Marx (2011), seguia esse caminho, começando “sempre com o todo vivente, a população, a nação, o Estado, muitos Estados etc.” e terminava com “[...] algumas relações determinantes, abstratas e gerais [...]” (Marx, 2011, p. 54). No entanto, Marx argumenta que esse não é o método cientificamente correto. Ao começarmos pela população, chegaremos a conceitos totalmente abstratos, desprovidos de qualquer concretude. Conforme o autor explicita, “[...] logo esses momentos singulares foram mais ou menos fixados e abstraídos, começaram os sistemas econômicos, que se elevaram do simples, como trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca, até o Estado, a troca entre as nações e o mercado mundial” (Marx, 2011, p. 54). Para Marx (2011), o método correto, do ponto de vista científico, é aquele que tendo como base o concreto real, se apropria no plano do pensamento por mediação das abstrações e das sucessivas análises, as múltiplas determinações do real, chegando, assim, ao concreto-pensado.

Ao analisar a Economia Política, Marx (2011) concluiu que é necessário realizar o caminho inverso, ou seja, a partir das abstrações e do processo de síntese, o pensamento precisa construir uma visão de totalidade para chegar ao concreto. Entretanto, vale ressaltar que, ao mesmo tempo em que o objeto existe antes da reflexão sobre ele, o objeto continua a existir independentemente da busca por sua compreensão. No entanto, através da mediação das abstrações, o pensamento que partiu do concreto chega novamente ao concreto. Todavia, é importante salientar que este é o concreto interiorizado no plano do pensamento, não como o reflexo mecânico da realidade, mas como síntese das muitas determinações do real.

Baseado em Marx (2011), Saviani sintetiza o processo de construção do pensamento da seguinte forma:

[...] parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. [...] o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. [...] Poder-se-ia dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada, é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento (Saviani, 2013a, p. 5).

Duarte (2008) contribuiu para o debate ao analisar a dialética presente no pensamento de Vigotski e de Marx, fundamentado no Materialista Histórico-Dialético. Em seu texto, Duarte (2008) explora o postulado do método de investigação de Marx em que “A anatomia do Homem é a chave da anatomia do macaco”¹⁹ (Marx, 2011), buscando suas relações com a questão do saber objetivo na Educação Escolar a partir das contribuições de Saviani e de estudos anteriores do próprio autor. Porém, no contexto do debate aqui proposto, Duarte (2008) – valendo-se das *Obras Escogidas* de Vigotski e o já mencionado *Método da Economia Política* de Marx – sintetiza da seguinte forma:

[...] há uma dificuldade no estudo do objeto em sua forma mais desenvolvida: a essência do objeto em seu estágio de maior desenvolvimento não se apresenta ao pesquisador de maneira imediata, mas sim de maneira mediada. Essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico pela mediação do abstrato. O processo do conhecimento conteria três momentos: síncrese, análise e síntese. Sem a mediação da análise o pensamento científico não seria capaz de superar a síncrese própria do senso comum e, portanto, não seria capaz de alcançar a síntese, isto é, alcançar a compreensão da realidade investigada em seu todo concreto (Duarte, 2008, p. 46).

O método inaugurado por Marx é aquele que consiste em “ascender do abstrato ao concreto” (Marx, 2011, p. 54), o que significa, nas palavras de Martins e Lavoura (2018, p. 227), “captar o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou fenômeno”. Para o Materialismo Histórico-Dialético, “ascender do abstrato ao concreto”, não é nada mais do que “o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental” (Marx, 2011, pp. 54-55). No entanto, de forma alguma, salienta Marx (2011), que o concreto mental, as abstrações e o pensamento é a gênese do próprio concreto. Como bom materialista, para Marx, o objeto a ser investigado

¹⁹ Ao revisar o texto desta dissertação, nosso orientador, professor Newton Duarte, comentou o seguinte: “Quando escrevi aquele texto, publicado originalmente no ano 2000, na revista Educação e Sociedade, utilizei-me de edições em que a formulação de Marx era traduzida dessa maneira: “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”. Entretanto, a tradução mais correta é essa que está na edição da Boitempo, de 2011: “A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco”. A diferença entre “é a chave” e “é uma chave” é a de que o método inverso, como o chama Vigotski, não é o único método possível de análise do desenvolvimento de um ser ou fenômeno. O método inverso é um método bastante fértil e pode ser de grande valor epistemológico, mas não é o único método possível. Dependendo das circunstâncias e do que seja investigado, podem ser usados outros métodos” (Newton Duarte).

existe objetivamente, isto é, tem uma existência real independentemente da consciência e da reflexão do pesquisador sobre o objeto (Paulo Netto, 2011). O concreto existe mesmo antes de pensarmos sobre ele, de realizarmos abstrações e analisarmos-os no plano do pensamento. Nesse sentido,

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação (Marx, 2011, p. 54).

A compreensão da unidade dessas múltiplas determinações não é tarefa simples. Por mais que pareça, no momento inverso do processo de investigação, que o objeto seja fruto do pensamento e que a consciência pensante crie as determinações do fenômeno, na verdade, as determinações do objeto existem antes mesmo de o pesquisador investigar, analisar e se apropriar do objeto. A realidade é o ponto de partida e o ponto de chegada do conhecimento no plano do pensamento, pois, embora o concreto exista de maneira autônoma em relação ao pensamento, o pensamento é, necessariamente, condicionado e determinado pela realidade concreta. As múltiplas determinações do concreto são apropriadas no plano do pensamento através do movimento de abstração e síntese, transformando a representação caótica do todo em uma rica totalidade de determinações (Marx, 2011).

Em suma, conforme enunciado por Kosik (1976), o caminho para chegarmos ao concreto não acontece de maneira direta; no percurso para conhecermos a realidade e a essência das coisas se faz necessário mediante um desvio. Esse desvio, muitas vezes, se constitui como um caminho árduo e fatigante, como é abordado por Kosik (1976). Nesse sentido, no prefácio da edição francesa de *O Capital*, Marx escreveu que “[...] Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm a chance de atingir seus cumes luminosos” (Marx, 2017a, p. 93).

Portanto, se buscamos conhecer a realidade, seus processos fundamentais e a sua estrutura para além da aparência imediata e empírica do objeto, se desejamos desvendar a verdade e alcançarmos os “cumes luminosos” para além da face alienante ocultada pelo cotidiano, é necessário realizarmos esse *détour* e dominarmos as teorias, os conceitos e suas abstrações construídas ao longo da história pela humanidade. Nosso ponto de partida e ponto de chegada deve ser o real-concreto, o qual, mediado pelas teorias, nos permita compreender e transformar o mundo.

No decorrer desta dissertação de mestrado, veremos que as pedagogias do “aprender a aprender” se posicionam contra esse *détour*, à medida que afirmam que o conhecimento mais

importante para a humanidade e que se constitui como mais relevante para a vida das pessoas e para a atividade profissional por elas exercida é o conhecimento produzido na relação direta com a prática e o cotidiano do indivíduo. No caso da educação, o conhecimento mais valioso para o trabalho do professor e para a sua formação seria aquele adquirido e produzido na empiria da prática, ao longo das experiências cotidianas, ou, em outras palavras, o conhecimento que não é explicitado por meio de palavras, o conhecimento tácito, conforme proposto pela pedagogia do professor-reflexivo, também conhecida como pedagogia da prática-reflexiva, pedagogia do conhecimento tácito ou epistemologia da prática (Perrenoud, 1999; Tardif, 2000; Schön, 1995; 2000)

Diante do exposto, conclui-se que, para compreendermos o ecletismo na educação e para realizarmos uma pesquisa resultante de uma crítica reflexão sobre os problemas do ecletismo pedagógico, não basta observarmos seus elementos mais aparentes, mais externos e que se manifestam na empiria do fenômeno. As causas, implicações e consequências do ecletismo, bem como a sua essência, não se revelam imediatamente no trato perceptivo-sensorial para com o objeto. Em outras palavras, não conseguimos compreender e explicar os elementos constitutivos do ecletismo na educação, sua dinâmica e sua forma de ser, sem nos apropriarmos das teorias e realizarmos o movimento de análise e sínteses sobre esse objeto. Precisamos superar os elementos imediatamente perceptíveis do ecletismo, relacionando-os com a totalidade e o conjunto dos fenômenos que fazem parte do ser do objeto, teorizando as implicações dessa atitude para a educação de maneira geral.

Nesse sentido, muitas vezes o ecletismo nos é apresentado no cotidiano de maneira sedutora, como algo positivo e desejável. Ou seja, considera-se o ato de misturar ideias e teorias na educação escolar, na formação de professores e na pesquisa educacional como algo valioso e necessário. Entretanto, acreditamos que seus aspectos positivos se mostram inteiramente falsos e alienantes quando captamos os seus conceitos centrais, as suas premissas teóricas, a sua essência mistificadora e contraditória.

Dessa forma, buscamos aqui apresentar alguns de seus elementos constitutivos, com o propósito de evidenciar as suas limitações e indicar o movimento de superação dessa atitude na educação. Isso só é possível por meio de um rigoroso instrumento teórico-analítico que nos permita apreender os elementos da realidade objetiva de maneira a superar o senso comum e a sua aparência imediata. Por esses e outros motivos, se faz necessário o Materialismo Histórico-Dialético como método de investigação do ecletismo na educação, não para confirmarmos suposições previamente estabelecidas por nós sobre esse objeto, mas para revelar a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica.

Em termos estruturais, esta dissertação de mestrado está dividida em três capítulos:

O primeiro capítulo será dedicado à análise de alguns pressupostos necessários para a investigação e crítica ao ecletismo na educação. Para tanto, delinearemos o seguinte percurso de exposição composto por três partes: primeiramente, discutiremos a relação teoria e prática na formação do professor, explorando o movimento de predomínio de uma perspectiva pragmática e utilitária que hipervaloriza a prática imediata em detrimento do pensamento teórico. Este fenômeno será contextualizado historicamente, revelando o processo de desvalorização e “recuo” da teoria, remontando à decadência ideológica da burguesia desde o século XIX. Em seguida, adentraremos na análise das teorias pedagógicas, buscando destacar algumas diferenças entre as principais concepções da educação. Finalmente, encerraremos o capítulo abordando algumas ideias em comum das pedagogias do “aprender a aprender”, onde analisaremos os fundamentos teórico-pedagógicos que possibilitam e fortalecem o ecletismo na educação contemporânea.

No segundo capítulo, abordaremos o ecletismo de maneira geral e suas manifestações na educação. Nos concentraremos na análise de textos ao que ficou conhecido como construtivismo eclético (Duarte, 2011), destacando especialmente os escritos do psicólogo espanhol César Coll (Salvador). Além disso, analisaremos outros autores que, de maneira intencional ou não, adotam o ecletismo em suas investigações e em suas práticas sociais de forma mais ampla.

No terceiro capítulo, propomos uma contraposição ao ecletismo na educação, apresentando as proposições da Pedagogia Histórico-Crítica, especificamente no que se refere às relações entre teoria e prática e o processo dialético de *superação por incorporação* das teorias pedagógicas. Nesse sentido, delinearemos algumas considerações iniciais que visam superar o ecletismo na concepção teórico-pedagógica do professor, reafirmando a necessidade de uma prática pedagógica fundamentada em uma teoria educacional, sistematizada de forma coerente e consistente com a concepção de mundo à qual se vincula.

Dessa forma, ao delinearmos o problema central a ser abordado nesta dissertação, o ecletismo na educação, buscando, assim, investigar quais os problemas em adotar, de maneira explícita ou implícita, consciente ou não, essa forma de se conduzir a teoria e a prática no trabalho educativo, além de evidenciar as suas contradições, buscamos com essa dissertação contribuir para um aprofundamento nos estudos sobre esse fenômeno, fornecendo elementos teórico-conceituais para que alunos, professores e pesquisadores elaborem reflexões críticas sobre o ecletismo pedagógico. Nesse sentido, acreditamos que uma investigação “radical, rigorosa e de conjunto” (Saviani, 2013a) desse fenômeno se torna imprescindível no âmbito

educacional e social, uma vez que se trata de algo naturalizado no cotidiano acadêmico e escolar, carecendo de explicações concretas.

2. CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS PARA A ANÁLISE DO ECLETISMO

Antes de analisarmos nosso objeto de investigação, o ecletismo, é necessário discutirmos alguns pressupostos que fundamentam e justificam essa atitude na educação e, por consequência, na pesquisa educacional, na formação do professor e na prática docente. Dentro desse escopo, levando em consideração as limitações de uma dissertação de mestrado, não pretendemos abordar todos os pressupostos que fundamentam e justificam o ecletismo na educação. Contudo, iremos direcionar as nossas análises para alguns desses pressupostos que consideramos essenciais para uma compreensão aprofundada do fenômeno eclético no contexto educacional.

Um exemplo dessas premissas fundamentais para a análise do ecletismo está relacionado às concepções de teoria e prática na formação teórico-pedagógica do professor, destacando o “recuo da teoria” (Moraes, 2001) presente na educação e na prática social mais ampla na contemporaneidade. Outro ponto que consideramos importante abordar no desenvolvimento deste capítulo é a nossa compreensão do que estamos chamando de teorias pedagógicas, juntamente com uma caracterização geral das pedagogias que se tornaram hegemônicas na contemporaneidade, as quais, por fim, abriram espaço para o avanço do ecletismo na educação.

Nesse contexto, acreditamos na importância dessas considerações, pois ao propormos uma reflexão sobre o ecletismo e seus problemas na educação, essa discussão só adquire um sentido se estivermos atentos à relação teoria e prática, assim como uma explícita compreensão, mesmo que introdutória, acerca das teorias pedagógicas, uma vez que o ecletismo na educação busca orientar uma determinada prática pedagógica ou subsidiar a construção de um arcabouço teórico pelo professor ou pesquisador, misturando determinadas teorias (pedagógicas) ou, buscando em cada uma delas, conceitos, ideias ou técnicas que sirvam como respostas para o enfrentamento dos problemas da prática. Esse movimento eclético parte de uma determinada compreensão daquilo que seja a teoria e a prática, mesmo que essas categorias se coloquem de maneira inconsciente e acrítica na concepção dos professores e pesquisadores.

Diante disso, compreendemos que a discussão sobre teoria e prática representa um alicerce fundamental para o estudo do ecletismo na educação. Nesse sentido, torna-se essencial esclarecer e expor a concepção de teoria e prática, que, não apenas se constitui como hegemônica na atualidade, mas também, como anunciamos anteriormente, viabiliza o ecletismo no campo educacional.

Essa discussão em questão é particularmente relevante nos dias atuais, considerando o aumento significativo na valorização da prática imediata em detrimento do pensamento teórico. Este cenário propicia o surgimento de perspectivas intimamente ligadas ao ecletismo, como será demonstrado ao longo desta dissertação de mestrado. Tais perspectivas incluem o pragmatismo, o empiricismo, o relativismo e o ceticismo. Acreditamos que essas concepções são fundamentais para a compreensão do ecletismo, o qual, por sua vez, está amplamente presente na ideologia neoliberal e pós-moderna. Essas ideias acabam por se manifestar no contexto das teorias pedagógicas, especialmente naquilo que passou a ser denominado de pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2011).

Dentro desse clima hegemônico de hipervalorização da prática imediata e desvalorização do pensamento teórico, esta dissertação de mestrado busca, em linhas gerais, refletir e levantar questionamentos, entre outras questões, sobre: O que é a teoria? Qual é a sua importância? Qual é a relevância da teoria na formação e na prática do professor? Qual é o papel da teoria e do estudo teórico nos cursos de pedagogia, licenciaturas, pós-graduações e formações continuadas? Se é possível, de fato, termos uma teoria e uma prática pedagógica eclética? Qual a concepção de teoria e prática que viabiliza uma atitude eclética em educação? E quais são os problemas de misturar as teorias pedagógicas na concepção e na prática pedagógica docente?

2.1 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

No contexto anunciado, observamos que, ao abordarmos a relevância da teoria na formação e na prática do professor, frequentemente nos deparamos com diversas respostas negativas acerca do seu valor. A teoria muitas vezes é considerada de menor importância e até mesmo desnecessária à formação do professor e ao seu trabalho pedagógico. Um exemplo dessa perspectiva pode ser observado no discurso do ex-ministro Aloizio Mercadante, que, durante o comando da pasta da Educação (2012-2014/2015-2016), criticou recorrentemente os cursos de formação de professores por serem excessivamente teóricos, argumentando que estes não preparavam adequadamente os professores para sua atuação prática na sala de aula. Diga-se, de passagem, que Mercadante é economista, aspecto esse que precisa ser levado em conta quando se procura compreender suas ideias sobre educação e formação de professores. Esse mesmo aspecto suscita a pergunta: quais parâmetros justificariam a escolha de um economista para ser ministro da educação? O inverso seria possível, ou seja, um pedagogo ou uma pedagoga ser escolhido (a) para ocupar a pasta do Ministério da Economia?

Todavia, essa declaração não foi a única vez em que o ex-ministro atacou a teoria nos cursos de formação de professores. Em um encontro com secretários municipais da área de educação e, posteriormente, na segunda edição do SalaMundo²⁰, Mercadante afirmou que “Não dá para formar um professor só lendo Piaget”²¹, em outras palavras, ele expressou que “Não dá pra imaginar que um professor vai aprender [a ser professor] só lendo Piaget”²². Segundo o ex-ministro, o aluno em formação precisa ter experiências concretas em sala de aula, deste modo, as raízes do trabalho pedagógico e o cerne do ofício do professor seriam aprendidas quando vivenciadas pelo docente na própria sala de aula, através experiências pedagógicas concretas²³. Dito de outra forma, de acordo com essa perspectiva, o professor aprenderia a ser professor tão somente quando estivesse na sala de aula, com experiências pedagógicas realizadas por meio da própria prática, assim, excluindo ou marginalizando outros elementos que constituem a formação do professor, como, por exemplo, o estudo teórico.

Apesar de concordarmos em partes, no nível da superfície, com a fala proferida pelo ex-ministro da Educação, é necessária uma certa cautela na análise do seu discurso para que, assim, possamos captar e desvelar a essência daquilo que está sendo defendido por Mercadante e por outras pessoas que assumem essa perspectiva. Diante disso, concordamos que os conhecimentos didático-pedagógicos sejam constitutivos e de extrema importância na formação docente, possibilitando aos professores em formação conhecer o aluno, a sala de aula, a escola e as condições e determinações concretas da educação escolar. Concordamos que isso seja essencial para aqueles que estão estudando a Educação e pretendem ser professores e professoras. Concordamos também que a formação inicial dos professores não deva restringir-se à leitura de um único autor, devendo proporcionar aos alunos em formação o acesso ao

²⁰ O SalaMundo foi um evento internacional de Educação ocorrido nos dias 6 e 7 de agosto de 2013, em Curitiba. O encontro reuniu pessoas do mundo todo em torno do tema o “Mundo da Sala de Aula”. A proposta do evento, nas palavras dos organizadores era: “proporcionar um espaço que vai além do debate, transformando as discussões em atuações diretas no ambiente escolar, por meio dos principais agentes dessa mudança: professores, coordenadores e diretores de escola, assim como secretários de educação e prefeitos”. A abertura do evento foi realizada pelo até então ministro da educação da época, Aloizio Mercadante, mas contou com palestrantes da América Latina e da América do Norte. Ver: <<https://www.institucionalpositivo.com.br/wp-content/uploads/2021/01/RP05.pdf>>; <<https://www.paranacooperativo.coop.br/ppc/index.php/sistema-ocepar/comunicacao/2011-12-07-11-06-29/ultimas-noticias/95880-salamundo-2013-desafios-e-estrategias-para-a-educacao>> e <https://www.facebook.com/salamundo/?locale=pt_BR>. Acesso em: 22 de setembro de 2023.

²¹ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/08/1321237-formacao-do-professor-tem-muita-teoria-e-pouca-pratica.shtml>> e <<https://anped.org.br/news/muita-teoria-e-pouca-pratica-formam-os-professores#:~:text=%22N%C3%A3o%20d%C3%A1%20para%20formar%20um,Piaget%2C%20pensador%20do%20s%C3%A9culo%2020>>. Acesso em: 22 de setembro de 2023.

²² Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/educacao-precisa-de-foco-em-matematica-portugues-e-ciencias-diz-mercadante-c8eqtq2i5u0jwcufdkf94f2oe/>>. Acesso em: 22 de setembro de 2023.

²³ Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/educacao-precisa-de-foco-em-matematica-portugues-e-ciencias-diz-mercadante-c8eqtq2i5u0jwcufdkf94f2oe/>>. Acesso em: 22 de setembro de 2023.

pensamento e às ideias de diversos autores que constitui o acervo clássico dos estudos sobre a Educação e o pensamento social de maneira geral.

No entanto, a fala do ex-ministro proferida nas matérias citadas, não diz respeito a essas considerações. Pelo contrário, em sua essência, a fala de Mercadante expressa um discurso recorrente na contemporaneidade, alegando que os cursos de formação de professores carregam um excesso de teorias em seus currículos e uma escassez de experiências práticas durante a formação profissional. Segundo essa perspectiva, o suposto excesso de teorias não prepara adequadamente os estudantes para sua atuação prática no cotidiano escolar. Em resumo, entende-se que, nos dias atuais, a formação dos professores dedica a maior parte do tempo à discussão aprofundada de autores da educação, como Piaget, citado pelo ex-ministro da educação, ao invés de dedicar mais tempo ao ensino de práticas pedagógicas e à resolução de problemas que emergem do cotidiano escolar.

Por fim, em outra entrevista publicada pela Folha de São Paulo em 28 de novembro de 2015, Mercadante, ao se referir à má formação dos professores e ao despreparo desses profissionais ao chegarem nas salas de aula, reconhece que nos cursos de pedagogia e licenciatura atualmente, até existe “[...] uma formação teórica interessante, uma reflexão sobre a filosofia da educação, a teoria da educação, mas muito pouco de prática de aprendizagem na sala de aula”²⁴. Nesse sentido, conforme destacado pelo ex-ministro,

Se nós formássemos os nossos médicos como formamos nossos professores, íamos ter uma crise na saúde dramática. Porque, se um médico chegar à frente de um paciente e começar a refletir sobre a teoria da saúde, sobre ética e saúde, filosofia da saúde, o paciente morre [...]. Se o engenheiro não botar o prédio na planta e fizer o cálculo, se começar a refletir sobre as várias opções da teoria da construção civil, o prédio vai cair. Não que a gente tenha que abdicar de uma reflexão teórica abrangente na educação, mas tem que ter a prática, como aprender, como transmitir conhecimento, como liderar uma sala de aula, como observar os alunos, como acompanhá-los²⁵.

Não estamos aqui criticando a necessidade do professor acumular uma ampla experiência prática durante a sua formação inicial. Nem tão pouco estamos defendendo que a formação de professores deveria se pautar em um verbalismo abstrato ou em teorias vagas, sem relações com a realidade concreta. Nossa crítica reside ao praticismo alimentado por esse discurso que hipervaloriza uma prática imediata e técnica em detrimento da discussão teórica na formação do professor.

²⁴ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1712167-se-pais-formasse-medicos-como-professores-pacientes-morreriam-diz-mercadante.shtml>>. Acesso em: 22 de setembro de 2023.

²⁵ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1712167-se-pais-formasse-medicos-como-professores-pacientes-morreriam-diz-mercadante.shtml>>. Acesso em: 22 de setembro de 2023.

Nesse sentido, utilizando-nos do exemplo mencionado por Mercadante e a comparação feita pelo ex-ministro referente à formação dos médicos, Perrenoud (1999) aponta para um movimento que tem sido articulado em diversos cursos de formação profissional e, nas palavras dele, tem operado uma “revolução” no processo de formação. Trata-se daquilo que seria desejável à formação do professor e ao seu trabalho pedagógico nas salas de aula. Segundo Perrenoud (1999), observa-se em algumas faculdades de medicina a inserção na formação profissional do médico a aprendizagem baseada em problemas, colocando a abordagem teórica em serviço da resolução de problemas clínicos desde os primeiros anos da faculdade do futuro médico.

Esta proposição, conforme indicada por Perrenoud (1999), refere-se à ideia de um rompimento com os cursos de formação profissional nos moldes tradicionais. Anteriormente, esse modelo envolvia, em um primeiro momento, o estudo das disciplinas clássicas da área de atuação para que, posteriormente, o futuro profissional pudesse enfrentar a prática, baseando-se no conhecimento adquirido.

Perrenoud (1999) argumenta que esse conhecimento teórico, ensinado nos cursos de formação profissional, tem pouco valor para a prática profissional. Nesse sentido, dever-se-ia mudar a formação do futuro profissional para que, assim, desde o início do curso, ele pudesse adquirir determinadas competências e habilidades a partir da resolução de problemas da prática. Portanto, tão somente nesse movimento, resolvendo os problemas da prática cotidiana e da atividade profissional, o sujeito buscaria novos conhecimentos para adquirir novas competências e habilidades para que, assim, pudesse agir efetivamente na sua prática cotidiana.

Diante disso, apesar daqueles que defendem essa perspectiva admitirem sutilmente, ora ou outra, que a teoria tem uma relativa importância para o professor em sua formação, seja colocando-a a serviço da resolução de problemas ou como reflexão posterior à prática, compreende-se que a teoria pode ser inteiramente dispensável se não estiver explícita, desde o início, sua utilidade técnico-instrumental. Perrenoud e outros defendem, nessa linha, que os cursos de graduação aumentem a carga horária das atividades práticas e, por consequência, reduzam o máximo possível o tempo gasto com estudos teóricos.

Diante dessa perspectiva, na qual valoriza-se a prática imediata e desvaloriza-se o conhecimento teórico, se faz necessário o reconhecimento de que a teoria só é útil e relevante tão somente quando tem um caráter instrumental, servindo a finalidades práticas definidas pela economia ou pelos problemas do dia a dia das pessoas. Dependendo do trabalho, da profissão ou do problema enfrentado pelo sujeito, recorre-se a essa ou àquela teoria, a esse ou àquele

conceito, a esse ou àquele instrumento, tendo como critério de escolha a utilidade ou não das teorias em seu cotejamento com os problemas enfrentadas pelo profissional.

Esse enfoque pragmático, instrumental e fragmentador da teoria acaba por legitimar uma abordagem eclética na Educação, permitindo que o professor ou pesquisador escolha teorias ou conceitos provenientes de diferentes correntes teóricas para auxiliá-lo na resolução dos problemas práticos ou, até mesmo, teóricos. Essa escolha ocorre, por vezes, sem que haja necessariamente um comprometimento do sujeito com os princípios que fundamentam essas teorias, desconsiderando, em muitos casos, suas diferenças e antagonismos, assim como a importância efetiva da teoria na formação humana e na construção de uma concepção de mundo. Dessa forma, ao negar ou misturar as teorias, o sujeito acaba subestimando ou desconhecendo o papel dialético que a teoria exerce na prática social dos seres humanos, e vice e versa.

Contudo, para evitar maiores confrontos e mascarar a essência daquilo que está sendo proposto e defendido, frequentemente são apresentados discursos como: “Não que a gente tenha que abdicar de uma reflexão teórica abrangente na educação”²⁶, conforme enfatizado por Mercadante. Nem tão pouco se trata de fazer com que as disciplinas da formação de professores desapareçam totalmente dos currículos, como apontado por Tardif (2000). Entretanto, de maneira implícita ou explícita, o que está sendo proposto por esses e outros é uma mudança nos cursos de formação profissional, relegando em segundo plano os conhecimentos científicos, acadêmicos e teóricos (Duarte, 2003) que deveriam subsidiar a formação dos sujeitos. Em vez disso, rema-se a favor de uma formação voltada para uma prática técnica e instrumental.

Nesse contexto apresentado, embora não se afirme na maior parte das vezes, a inutilidade da teoria na formação dos professores e em seu trabalho pedagógico de maneira explícita, destaca-se, sempre que possível, a ênfase na finalidade prático-utilitária dessa teoria, sobrepondo um praticismo exacerbado em detrimento de uma reflexão teórica aprofundada. Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto que a formação dos professores deva ser fundamentada na prática e pela prática, mesmo que isso implique em relegar e até mesmo pulverizar a discussão teórica na formação desses profissionais²⁷.

²⁶ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1712167-se-pais-formasse-medicos-como-professores-pacientes-morreriam-diz-mercadante.shtml>>. Acesso em: 22 de setembro de 2023.

²⁷ Ao revisar o texto desta dissertação, nosso orientador comentou, neste ponto, o seguinte: “A cultura gerada pelo uso compulsivo das tecnologias digitais de informação e comunicação em todas as esferas da vida social contemporânea, alimenta a visão pragmatista e utilitarista do conhecimento, pois as pessoas simplesmente consideram perda de tempo estudar teorias quando, supostamente, as respostas a todos os problemas podem ser encontradas em vídeos na internet ou em aplicativos” (Newton Duarte).

Dentre as diversas formas de estabelecer uma dicotomia na relação teoria e prática na educação, especialmente na formação do professor, ressalta-se a tentativa de hierarquizar essas duas atividades, sobrepondo ou hipervalorizando uma em relação a outra. Uma dessas maneiras de dicotomizar e hierarquizar a teoria e a prática, valorizando uma em detrimento da outra, está na própria forma de conceber o trabalho pedagógico dos professores e, conseqüentemente, na escolha dos conteúdos a serem ensinados na formação desse profissional.

O trabalho docente, nas concepções hegemônicas, é frequentemente visto como um trabalho essencialmente prático – e, de certa forma, concordamos com isso –. No entanto, essa prática não guarda relações com uma concepção ampla, histórica e dialética de prática, conforme concebido pelo Materialismo Histórico-Dialético²⁸. Pelo contrário, a prática, no sentido hegemônico, é entendida essencialmente como uma prática esvaziada de teoria, imediata, técnica e instrumental, sem haver grandes relações com as formulações teóricas. Em outros termos, poderíamos afirmar que a prática, segundo essa perspectiva, é tida como sinônimo de ação, uma ação impulsionada pela imediatez do momento e dos problemas circunscritos ao cotidiano. A teoria, por sua vez, é vista como especulações, pensamentos, elocubrações abstratas que fragmentam o conhecimento e não interferem na prática social e, nem tão pouco, contribuem significativamente para o enfrentamento dos problemas da sociedade e da realidade educativa.

Portanto, nesse processo em que a teoria e a prática são dicotomizadas e hierarquizadas, a prática, tal como descrevemos e é compreendida pelos intelectuais mencionados (Perrenoud, Tardif e Schön), assume um papel mais importante que a teoria. Nesse caso, a ênfase positiva na prática acaba marginalizando e desvalorizando a elaboração teórica na atividade pedagógica do professor, em seu trabalho docente e, conseqüentemente, em sua formação, tudo em função de uma ação imediata motivada por um intento de resolver os problemas do cotidiano. Essa teoria, quando muito, é relegada a um segundo plano e, quando não, é considerada como um intercurso na realização da prática e do trabalho pedagógico do professor (Duarte, 2003).

Apesar de enfatizarmos os discursos do ex-ministro Aloisio Mercadante, ele não é a única figura pública a se manifestar em favor de um “recuo da teoria” na formação dos professores. Outros políticos envolvidos com a educação, como o ex-secretário estadual de Educação de São Paulo, Herman Voorwald, engenheiro mecânico, ex-reitor da UNESP, já

²⁸ Trataremos da concepção Materialista Histórico-Dialética de teoria e prática no terceiro capítulo desta dissertação. Entretanto, em relação ao enfoque pragmático e imediatista que o termo “prática” carrega nos dias atuais, sugerimos a leitura do terceiro tópico do texto de Duarte (2010), no qual o autor diferencia o conceito de prática para William James e o conceito de prática na perspectiva marxista.

afirmou que “Os professores chegam às escolas com bom conhecimento da sua disciplina, mas não sabem como ensinar”²⁹. Essas e outras declarações expressam uma tônica em comum, considerando que os professores da educação básica – supostamente – recebem em suas formações universitárias um intenso e avançado conhecimento teórico, saindo das universidades com um conhecimento “muito bom” sobre as suas disciplinas, sobre os conhecimentos históricos, filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação. Porém, estes mesmos professores não possuem, de acordo com essas perspectivas, conhecimentos de cunho didático, nem tampouco ferramentas práticas para lidar com os problemas do cotidiano, expressando em seu trabalho a falta de experiências relacionadas ao como ensinar e lidar com as situações da rotina escolar.

Vale ressaltar que as opiniões expressas pelos gestores da educação que mencionamos não se limitam a grupos específicos na sociedade, não se restringem a políticos ou intelectuais e nem tampouco são exclusivas daqueles que se alinham ideologicamente no campo da direita ou da esquerda. Tais discursos permeiam toda a sociedade contemporânea, desde o senso comum até os ambientes acadêmicos, dos conservadores aos ditos “progressistas”. Neles, observa-se a crítica de que, na formação de professores, há um excesso de teorias e de discussões abstratas, se valendo pouco de experiências práticas durante os cursos de formação profissional, conforme é defendido por uma ampla corrente de intelectuais e professores, incluindo Schön (1995; 2000), Nóvoa (1995), Perrenoud (1999; 2002), Tardif (2000; 2014), Zeichner (1995), Alarcão (2001), entre outros.

Nesse sentido, acredita-se que o problema da má formação de professores e as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao ingressarem nas salas de aula seriam proporcionalmente equacionados caso houvesse uma menor dedicação ao estudo das teorias e ciências da educação, e houvesse uma maior ênfase dada às técnicas de ensino, à reflexão sobre a prática e a experiência proporcionada pela própria ação pedagógica.

Diante desse cenário, muitos trabalhadores da área da educação, incluindo professores, coordenadores, diretores e até mesmo estudantes de graduação e pós-graduação, entendem que as discussões teóricas sobre a educação e as teorias pedagógicas são consideradas ultrapassadas e infrutíferas. Desse modo, o debate teórico é compreendido como sendo de menor relevância

²⁹ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/08/1321237-formacao-do-professor-tem-muita-teoria-e-pouca-pratica.shtml>> e <<https://anped.org.br/news/muita-teoria-e-pouca-pratica-formam-os-professores#:~:text=%22N%C3%A3o%20d%C3%A1%20para%20formar%20um,Piaget%2C%20pensador%20do%20s%C3%A9culo%2020>>. Acesso em: 22 de setembro de 2023.

para o exercício profissional do docente. Em outras palavras, de maneira geral, a teoria é vista como algo desnecessário para a prática pedagógica do educador e para o seu trabalho diário.

Em síntese, a apreensão de conceitos e a discussão teórica sobre a educação são secundarizadas em prol de um praticismo e de um “como fazer”. Nesse cenário, o número de disciplinas teóricas que tratam de questões relativas às teorias pedagógicas, às teorias de currículo, à filosofia, história, sociologia e psicologia da educação são diminuídas e, quando muito, são abordadas em *en passant*, de maneira superficial e simplificada. Por outro lado, aumenta-se a quantidade de disciplinas que envolvem a didática, as metodologias de ensino, as atividades de extensão e a prática de projetos durante a formação do professor, tudo isso em favor da construção de uma “caixa de ferramentas” (Tardif, 2000) em que o professor vai acumulando experiências, recursos, materiais e estratégias para sua atuação prática na escola.

Devemos considerar que o aumento da carga horária dedicada a essas atividades não é, em si, algo negativo, uma vez que é extremamente necessário propiciar uma formação integral ao professor. O estudo da didática deve fazer parte dessa formação, o mesmo ocorrendo com a prática de ensino. No entanto, embora a aparência de concepções como a de Tardif seja a de defesa que algo que estaria ausente da formação de professores, o que se detecta, por detrás dessa aparência, é o objetivo de se retirar, parcial ou inteiramente, dessa formação, o estudo teórico, em favor de um praticismo que valoriza exclusivamente as experiências do cotidiano.

Essa atitude, de maneira geral, como buscamos evidenciar, parte de uma ideia equivocada de dicotomização da relação teoria e prática e de hierarquização da atividade prática sobre a atividade teórica. Isso, em última instância, sugere que a teoria e o estudo teórico não causam impactos na realidade objetiva e no trabalho pedagógico dos professores, ou, pelo menos, estes não seriam considerados importantes para os indivíduos ou para a sociedade, como assinala Schön (2000) ao discernir os problemas de grande e pouca relevância para a humanidade³⁰.

Desse modo, a formação de professores e as pesquisas educacionais deveriam se voltar para as atividades práticas diretamente relacionadas ao trabalho cotidiano do professor, desenvolvendo nos sujeitos as competências e habilidades que são necessárias para enfrentar os problemas da prática profissional. Além disso, a pesquisa educacional deveria focar-se nos relatos de experiências pedagógicas dos próprios professores, realizando descrições empíricas

³⁰ Conforme mencionamos em nota anterior, Schön (2000) atribui pouca relevância aos problemas que são possíveis de serem administrados e resolvidos através da teoria baseada em pesquisas. Os problemas realmente relevantes para sociedade e para os indivíduos, advêm de investigações “não-rigorosas”, requerem soluções que estão para além das teorias e das pesquisas rigorosas.

sobre a realidade escolar que poderiam servir de inspiração para as ações desenvolvidas no cotidiano de outros educadores.

Um exemplo dessa posição está naquilo que veio a ser conhecido como a epistemologia da prática profissional, que, segundo Maurice Tardif, refere-se ao “[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa” (Tardif, 2000, p. 10).

Nesse sentido, Tardif separa e diferencia os saberes que os professores realmente utilizam nas escolas, nas salas de aula e em suas práticas pedagógicas, dos conhecimentos que são resultantes de pesquisas, que fazem parte dos currículos de formação e que os professores são “forçados” a estudar durante os cursos universitários, sendo estes conhecimentos considerados a todo momento de pouca relevância para a prática profissional do professor (Tardif, 2000).

O autor formula essa concepção em resposta a uma situação das décadas finais do século XX nas quais teria ocorrido, mundialmente, uma mudança da visão do tipo de conhecimento necessário ao exercício das profissões (não apenas a de professor). Na verdade, esse questionamento estaria direcionado para a própria racionalidade do pensamento que acompanharia as práticas profissionais, como explicita Tardif (2000, p. 8):

A perícia profissional perdeu progressivamente sua aura de ciência aplicada para aproximar-se de um saber muito mais ambíguo, de um saber socialmente situado e localmente construído. Assimilada durante muito tempo ao exercício de uma racionalidade instrumental diretamente baseada no modelo das ciências aplicadas, uma racionalidade capaz de calcular e combinar eficazmente meios e fins, a perícia profissional está sendo cada vez mais percebida hoje em dia de acordo com o modelo de uma racionalidade limitada, de uma racionalidade improvisada, na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se, ao mesmo tempo, em rotinas próprias a cada tradição profissional.

Conforme é criticado por Duarte (2003), Tardif busca sustentar seus argumentos afirmando que as universidades e os cursos de formação de professores não têm conseguido formar profissionais de maneira adequada e isso se deve, em grande parte, à suposta centralidade do saber teórico, científico e acadêmico. É nessa direção, empreendendo uma crítica ao conhecimento teórico e às universidades, que Tardif (2000) propõe que as pesquisas sobre Educação – e, por conseguinte, a formação de professores – devam se voltar para um saber prático reflexivo, que seja *realmente* utilizado no cotidiano profissional dos docentes.

Segundo o autor canadense, a noção de *saber* é compreendida em um sentido amplo, “englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber ser” (Tardif, 2000, pp. 10-

11). Todavia, como Tardif enfatiza, os saberes profissionais – considerados desejáveis, segundo essa perspectiva, para as pesquisas educacionais e para a formação dos professores – não devem ser confundidos com os conhecimentos que são transmitidos no âmbito universitário (Tardif, 2000; Duarte, 2003). De acordo com o autor, a distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos transmitidos na formação universitária

pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercícios da função docente (Tardif, 2000, pp. 11-12).

Ao propor essa distinção, Tardif (2000) está reforçando o discurso disseminado no senso comum contemporâneo, no qual se afirma que a formação dos professores é excessivamente teórica, contendo pouca ou nenhuma relação com a prática pedagógica. Após se formar e ingressar na sala de aula, o professor, que passou por uma formação tendo acesso ao conhecimento acadêmico, científico, teórico, mas com poucas experiências práticas realmente utilizáveis no cotidiano profissional, acaba não sabendo o que fazer com os conhecimentos que foram ensinados ao longo de sua formação profissional, tornando-os inúteis, justamente por não haver relações “com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercícios da função docente” (Tardif, 2000, p. 12).

A distinção feita por Tardif, considera que os saberes profissionais são o fundamento primordial para a formação de professores, pois estes saberes são aqueles que garantirão a resolução dos problemas da prática (Marques, 2008). Nesse sentido,

Os saberes estão relacionados ao acúmulo de experiências que o ser humano adquire ao longo de sua vida, mas não são conhecimentos sistematizados, portanto, não passíveis de serem ensinados didática e metodologicamente. Tais saberes, para a prática reflexiva, são os que legitimam as ações e escolhas dos profissionais em suas atividades diárias, numa oposição ao conhecimento científico elaborado e sistematizado a partir das pesquisas (Marques, 2008, p. 35).

Contudo, embora seja afirmado que existem relações entre o saber adquirido no percurso de vida do sujeito e aquele construído no dia a dia do trabalho docente, a argumentação proposta pela epistemologia da prática profissional, também adotada pela pedagogia do conhecimento tácito, tendo como fundamento a perspectiva de Donald Schön (1995; 2000), revela-se desprovida de concretude, na medida em que não se considera as condições reais de vida e de trabalho no capitalismo periférico brasileiro. Essas condições, por sua vez, não apenas

influenciam, mas produzem e reproduzem processos de alienação do profissional em sua atividade cotidiana. Portanto, Tardif e outros intelectuais que defendem essas perspectivas parecem não considerar as relações entre trabalho docente e a estrutura social capitalista que se apoia sobre a luta de classes e gera uma permanente luta ideológica que se manifesta na educação de várias formas, uma das quais é a luta em torno ao domínio do conhecimento científico sobre a natureza e a sociedade.

De acordo com autores dessa perspectiva, Tardif, Schön, Perrenoud, etc.,

a distância entre saberes e conhecimento científico, está na afirmação de que os conhecimentos científicos não se relacionam com os saberes que os profissionais constroem e adquirem em suas ações cotidianas. Pois, a valorização do que se conhece, se compreende, se aprende e se apreende, recai nos saberes construídos pelos próprios professores e alunos em suas atividades cotidianas, e provêm de suas histórias e experiências de vida antes mesmo de ingressarem nos cursos de formação inicial (Marques, 2008, p. 36).

Nesse contexto, no qual o que é considerado importante são os saberes produzidos pelos sujeitos no exercício prático e cotidiano de sua profissão, uma das proposições da epistemologia da prática é o que Tardif (2000) chama de “distanciamento etnográfico” em relação aos conhecimentos universitários. Ele propõe que os pesquisadores e professores que atuam na formação de outros professores, e que queiram investigar os saberes profissionais da área de ensino, devem

[...] sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc. (Tardif, 2000, p. 12).

Em outras palavras, Tardif (2000) sugere que aqueles que trabalham nas universidades com pesquisas sobre educação, incluindo professores que não apenas realizam pesquisas, mas também desempenham um papel na formação de outros professores, deveriam, a partir dessa referência, mudar completamente o seu *locus* de investigação. Em vez de concentrar-se nos estudos das teorias pedagógicas, dos currículos, da filosofia, história, sociologia e psicologia da educação, os professores e pesquisadores universitários deveriam se afastar dos conhecimentos acadêmicos. A proposta de Tardif (2000) é que eles saiam das universidades e se envolvessem diretamente nas escolas, a fim de entender como os professores pensam e agem em sua prática, investigando o tipo de conhecimento que os docentes mobilizam e aplicam em seu cotidiano.

Implicitamente, Tardif está reafirmando que as teorias ensinadas e desenvolvidas no âmbito universitário não têm relações com a prática pedagógica dos professores. Nesse sentido,

esses conhecimentos acadêmicos não são aplicados nas salas de aula. Segundo essa concepção, na prática cotidiana os professores desenvolvem, aplicam e mobilizam outro tipo de saber e, como veremos, se constitui como um saber essencialmente pragmático.

Conforme Duarte sintetiza (2003), para Tardif (2000), os saberes profissionais dos professores, aplicados em seu cotidiano de trabalho, são saberes temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados, que carregam as marcas do ser humano. Este saber é essencialmente experiencial, baseando-se nas experiências do sujeito que, por sua vez, carregaria uma dose acentuada de intuitividade e criatividade em sua ação, sendo menos sistemáticos, abstratos, teórico-conceituais, por assim dizer. Esses saberes, portanto, deveriam, segundo Tardif, ocupar um

lugar central nos cursos de formação de professores, o que exigiria não só uma mudança curricular nesses cursos, como também uma verdadeira reforma universitária, de maneira que a carreira acadêmica concedesse menor importância ao trabalho de pesquisa no campo das disciplinas acadêmicas e mais importância ao trabalho de investigação dos saberes profissionais e de sua utilização nos cursos de formação de professores (Duarte, 2003, p. 604).

Desse modo, Tardif (2000) propõe uma mudança estrutural nos cursos de formação profissional e na carreira universitária, visando mudar os objetos e as metodologias de pesquisa. A proposta busca centrar a formação de professores nos saberes da prática, relegando a um segundo plano os conhecimentos científicos, acadêmicos e teóricos (Duarte, 2003).

Embora Tardif apresente sua proposta em resposta ao que ele chama de crise do profissionalismo e das profissões, não situa, ao menos nesse artigo, essa crise no contexto da crise do sistema capitalista desencadeada na década de 1970, que levou a mudança de grande abrangência nas relações entre o capital e a classe trabalhadora, gerando novas formas de exploração do trabalho e intensos ataques aos direitos dos trabalhadores. Isso que Tardif chamou de crise do profissionalismo e das profissões é um reflexo de uma crise estrutural do capitalismo e não se dissocia dos rearranjos ideológicos que a partir da década de 1970 geraram, em vários países do mundo, a difusão massiva das ideias neoliberais e pós-modernas. Na primeira edição, no ano de 2000, do livro Vigotski e o “Aprender a Aprender”, Duarte (2011) expôs de maneira detalhada e crítica os vínculos entre as ideias pedagógicas dominantes e o universo ideológico neoliberal e pós-moderno.

Ao tentar defender suas ideias e demonstrar a incoerência entre aquilo que está sendo ensinado nas universidades e aquilo que “efetivamente” é praticado pelos professores em sala de aula, Tardif (2000) defende a alteração do foco de pesquisa e ensino oferecidos nas universidades, afirmando que

[...] já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas práticas de ensino. Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Esse erro faz que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas, em particular nossos próprios postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino. Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação. Enfim, essa ilusão faz com que exista um abismo enorme entre nossas “teorias professadas” e nossas “teorias praticadas”: elaboramos teorias do ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores. Então, se elas só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa (Tardif, 2000, p. 21).

Segundo o autor, além de não se dedicarem devidamente aos estudos de suas próprias práticas de ensino, os professores universitários teriam em seu trabalho dois tipos de “teorias”: uma teoria professada, que se caracteriza por ser aquilo que o docente diz seguir, e uma teoria praticada, que é aquela que o professor realmente utiliza em suas aulas.

De acordo Tardif (2000), as teorias professadas não são aquelas que os professores realmente seguem. Na verdade, para o autor, os professores seguem em sua ação pedagógica um determinado tipo de saber que não guarda relações com as teorias ensinadas no âmbito universitário. Há, segundo ele, um abismo entre o que é professado e o que é praticado no trabalho docente. Entretanto, como critica Duarte (2003, p. 606), a contradição entre “teorias professadas” e “teorias praticadas” que Tardif aborda, não é tratada pelo autor como uma exceção, mas sim como uma regra. Em outras palavras, invariavelmente, aquilo que o professor diz seguir, a “teoria” verbalizada, necessariamente não é a “teoria” praticada por este mesmo sujeito, e, toda vez que a prática pedagógica não é posta como objeto de pesquisa do professor, cria-se necessariamente um “véu” que turva a visão do professor e o impede de agir.

Nesse contexto, concordamos com Duarte (2003) ao afirmar que devemos problematizar e fazer a crítica constante aos fundamentos de nosso próprio trabalho e que não estamos imunes à contradição entre aquilo que proclamamos fazer e aquilo que realmente fazemos em nossas práticas pedagógicas (Duarte, 2003). Alerta, porém, esse autor, que o raciocínio de Tardif não se encaminha para a necessária busca de coerência entre teoria proclamada e a prática efetivada, mas sim para o abandono da primeira e o “reconhecimento de que a verdadeira teoria é aquela que está implícita à prática (Duarte, 2003, pp. 605-606).

Conclui esse autor, em sua análise do texto de Tardif que

Ao longo de todo o artigo os argumentos de Tardif vão se somando e encadeando-se a fim de conduzir à conclusão sobre a irrelevância ou até mesmo sobre o caráter prejudicial do saber científico/teórico/acadêmico tanto na formação de professores como na pesquisa educacional (Duarte, 2003, p. 606).

Em resumo, para a epistemologia da prática, o foco é compreender os saberes efetivamente utilizados pelos professores em seu fazer pedagógico, tanto no ensino básico quanto no ensino superior. Essa concepção visa orientar a formação de professores e a prática pedagógica a partir desse saber, que, conforme mencionamos, é caracterizado como temporal, plural, heterogêneo, personalizado, situado e carregado de marcas da espécie humana (Tardif, 2000).

Nesse contexto, predominantemente orientado por uma perspectiva que promove um discurso a favor de uma prática pedagógica específica, alegando um excesso de teorias na formação de professores e a escassez de experiências práticas que, supostamente, estariam impedindo os futuros docentes de terem acesso aos conhecimentos que “de fato” esses profissionais utilizam em seu cotidiano de trabalho, destaca-se uma perspectiva que desvaloriza e menospreza o conhecimento sistemático, teórico, científico e acadêmico. E, vez disso, essa concepção favorece um praticismo pensado, ou, conforme denominado por muitos, uma “prática reflexiva”.

Por outro lado, discordando dessas alegações, Moraes (2001) aponta para a direção oposta, argumentando que não há um excesso de teorias, mas sim um problema inverso ao que é amplamente difundido no senso comum. Moraes (2001) defende a existência de um “recuo da teoria” nas pesquisas educacionais. No entanto, como veremos, esse recuo não se restringe ao campo das investigações em educação, tampouco na formação de professores; o “recuo da teoria” configura-se como um movimento no pensamento social de maneira geral.

2.1.1 O “recuo da teoria”

Esse movimento de “recuo da teoria” parte da premissa que a discussão teórica não é relevante para a prática profissional, para o cotidiano ou para a prática social mais ampla. Sob essa perspectiva, valorizar a prática implica, de maneira oposta, desvalorizar a teoria, relegando-a em segundo plano e vice-versa. Nessa concepção essencialmente praticista, o estudo teórico é considerado um desperdício de tempo, mero academicismo, constituindo formalizações realizadas por intelectuais que, por sua vez, não mantêm relações diretas com a prática pedagógica dos professores.

Moraes (2001) observa que, com frequência, a discussão teórica tem sido suprimida e relegada a segundo plano. No caso das pesquisas educacionais, conforme destaca a autora, o movimento de “recuo da teoria” acarreta diversas implicações para a produção do conhecimento na área da educação, gerando consequências políticas, éticas e epistemológicas, tanto a curto prazo como a médio prazo.

Nesse contexto, comemora-se por muitos um suposto “fim da teoria”, caracterizado por ser um “movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de ‘prática reflexiva’” (Moraes, 2001, p. 10). A celebração do “fim da teoria” é acompanhada por uma promessa educacional utópica alimentada por um certo pragmatismo, conforme enfatizado por Moraes (2001; 2003). Nessa utopia praticista, “basta o ‘saber fazer’ e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica” (Moraes, 2001).

Diante desse cenário, destaco a pergunta feita por Moraes (2001, p. 10) ao refletir sobre o “reclamo da teoria” na educação: “O que teria ou estaria direcionando o movimento que faz prevalecer a empiria e, por conseguinte, marginaliza os debates teóricos no campo educacional?”. Conforme a própria autora adverte, não há uma única resposta para uma questão tão ampla e complexa como essa. Contudo, existem indícios que auxiliam na compreensão de algumas de suas múltiplas determinações (Moraes, 2001).

Entre as causas mencionadas pela autora (Moraes, 2001), a que parece ser a mais imediata está relacionada ao campo das políticas educacionais, tanto em níveis nacionais quanto internacionais. Duarte (2006) ao abordar a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação, por exemplo, em consonância com Moraes (2001), observa que o processo de avaliação dos programas de pós-graduação feita pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), desempenha um papel significativo nesse cenário. Segundo Duarte (2006), esse processo, combinado com o contexto ideológico pós-moderno e neoliberal, subordina a formação de pesquisadores em educação às demandas do mercado. Essa demanda do mercado se reflete na necessidade dos programas de pós-graduação em atender os critérios da CAPES, especialmente o cumprimento de prazos cada vez mais restritos para a conclusão das pesquisas por parte dos alunos de mestrado e doutorado (Moraes, 2001).

De acordo com a autora, por outro lado, contemplamos

[...] a emergência de um certo *ethos neo-darwinista* que vem banalizando a política intra-muros das universidades públicas brasileiras, que agora devem ser “de resultados”. No empresariamento do ensino; o progressivo descompromisso do Estado, sob o pretexto de crise fiscal, com o financiamento da universidade e do ensino público em geral; a definição de políticas nacionais que comprometem dramaticamente as condições efetivas do ensino e da pesquisa na produção acadêmica [...], instauram um clima propício à desagregação do ambiente acadêmico e, bem de acordo com o espírito da época, promovem o individualismo e descaracterizam as funções de docentes e pesquisadores [...]. Este universo afronta os professores universitários que transformados que foram em agentes da extensão [...], em detrimento da produção da pesquisa e do conhecimento [...] (Moraes, 2001, p. 11).

Assim, neste contexto de subordinação da formação de professores e de pesquisadores em educação aos ditames do mercado, bem como o sucateamento da produção de pesquisa e do conhecimento em todos os âmbitos, surge a indagação: como poderemos pensar na teoria em meio a essas circunstâncias? Dito de outra forma, como podemos pensar em um aprofundamento das discussões teóricas na formação de professores e pesquisadores quando se observa, cada vez mais, um aligeiramento das formações desses profissionais?

Moraes (2001) argumenta que a chamada “prática reflexiva”, desejado por muitos professores e intelectuais da área da educação, parece atender positivamente a essas demandas do mercado, mostrando serem mais eficazes em seus resultados. No entanto, como foi destacado, essa parece ser apenas a causa mais aparente e superficial do problema em voga acerca do “recuo da teoria”. Há outras causas que remontam a períodos mais distantes na história da ciência e da filosofia (Moraes, 2001).

2.1.1.1 A decadência ideológica da burguesia

Em linhas gerais, de acordo com Moraes (2001), podemos afirmar que

no plano teórico as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção em torno da falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista, emblemática das culturas liberais do ocidente, produto de uma burguesia ainda em luta por sua definição e consolidação em face de seu “outro”, feudal, aristocrático [...]. A racionalidade iluminista abrangia e balizava um conjunto de princípios, idéias, e práticas reguladoras que lhe permitia auto-representar-se possuindo as condições para estabelecer “a nítida demarcação entre racional e irracional, entre *episteme* e *doxa*, entre verdade e erro, entre ciência e não ciência” (Moraes & Duayer, 1998, p. 64). (Moraes, 2001, p. 11).

O movimento iluminista, que acompanhou a ascensão da burguesia, caracterizou-se por defender a racionalidade humana enquanto essa classe emergia como força revolucionária na Europa, opondo-se ao sistema feudal. No entanto, à medida que a burguesia consolidou seu poder no século XIX, mostrou-se uma crescente hostilidade em relação à busca pela verdade e à racionalidade humana em diversas áreas do conhecimento. Ao tornar-se a classe dominante, a burguesia assumiu uma postura reacionária, expressando essa atitude não apenas no âmbito político, mas também no plano ideológico e cultural, visando preservar e perpetuar a nova ordem estabelecida.

Nesse contexto, Coutinho (2010) sustenta a possibilidade de distinguir a história da filosofia burguesa em dois momentos. O primeiro momento é caracterizado, conforme mencionamos acima, como um movimento progressista e ascendente da burguesia, guiado pela elaboração de uma racionalidade humanista e dialética. O segundo momento é marcado pela ruptura radical da burguesia em relação ao que foi conquistado anteriormente, abandonando as

categorias do historicismo, do humanismo e da razão dialética³¹. Essa descontinuidade decorreu do desenvolvimento do próprio capitalismo diante do contexto histórico vivido naquele momento (Coutinho, 2010).

De acordo com o autor,

Na época em que a burguesia era o porta-voz do progresso social, seus representantes ideológicos podiam considerar a realidade com um todo racional, cujo conhecimento e consequente domínio eram uma possibilidade aberta à razão humana. Desde a teoria de Galileu de que “a natureza é um livro escrito em linguagem matemática” até o princípio hegeliano da “razão na história”, estende-se uma linha que – apesar de suas sinuosidades – afirma claramente a subordinação da realidade a um sistema de leis racionais, capazes de serem integralmente apreendidas pelo nosso pensamento. Ao tornar-se uma classe conservadora, interessada na perpetuação e na justificação teórica do existente, a burguesia estreita cada vez mais a margem para uma apreensão objetiva e global da realidade; a razão é encarada com um ceticismo cada vez maior, ou renegada como instrumento do conhecimento ou limitada a esferas progressivamente menores ou menos significativas da realidade (Coutinho, 2010, p. 22)

Com base nas formulações de Marx e Engels, Lukács identificou precisamente esse fenômeno como sendo a *decadência ideológica da burguesia*. Em seu texto: *Marx e o problema da decadência ideológica* (Lukács, 2010), publicado originalmente em 1938, o autor destaca que esse período teve início quando a burguesia já estava consolidada no poder, e a luta de classes entre ela e o proletariado passou a ocupar posição central no cenário histórico (Lukács, 2010).

Nesse contexto, segundo Marx (*apud* Lukács, 2010)

[...] a luta de classes assumiu, teórica e praticamente, formas cada vez mais acentuadas e ameaçadoras. Ela fez soar o dobre fúnebre pela economia científica burguesa. Não se tratava mais de saber se este ou aquele teorema é verdadeiro, mas se, para o capital, ele era útil ou prejudicial, cômodo ou incômodo, se contrariava ou não as ordens policiais. O lugar da pesquisa desinteressada, foi ocupado pelos espadachins a soldo, e a má consciência e as más intenções da apologética substituíram a investigação científica imparcial (Marx, 2017a, p. 86).

Em outras palavras, o que Marx e Lukács afirmam é que, durante sua decadência, a burguesia deixa de considerar a compreensão da realidade, das teorias e da verdade como relevantes. Seus objetivos passaram a ser a mistificação da realidade e a produção de uma

³¹ Essas categorias expressam o núcleo do pensamento burguês revolucionário. Conforme sintetizado por Coutinho (2010, p. 28), “o *humanismo*, a teoria de que o homem é um produto de sua própria atividade, de sua história coletiva; o *historicismo* concreto, ou seja, a afirmação do caráter ontologicamente histórico da realidade, com a consequente defesa do progresso e do melhoramento da espécie humana; e, finalmente, a *razão dialética*, em seu duplo aspecto, isto é, o de uma racionalidade objetiva imanente ao desenvolvimento da realidade (que se apresenta sob a forma da unidade dos contrários), e aquele das categorias capazes de aprender subjetivamente essa racionalidade objetiva, categorias estas que englobam, superando, as provenientes do ‘saber imediato’ (intuição) e do ‘entendimento’ (intelecto analítico)”. Essas categorias compõem, de maneira esquemática, os três núcleos que integram o pensamento burguês revolucionário.

ideologia fundamentalmente irracionalista (Lukács, 2010; 2020), a qual justifica a realidade tal como se apresenta, postulando a impossibilidade de conhecê-la em suas múltiplas determinações.

Neste momento histórico, torna-se evidente a liquidação daquilo que foi postulado anteriormente durante a fase ascendente da burguesia, caracterizando posteriormente sua decadência.

Essa liquidação de todas as tentativas anteriormente realizadas pelos mais notáveis ideólogos burgueses no sentido de compreender as verdadeiras forças motrizes da sociedade, sem temor das contradições que pudessem ser esclarecidas; essa fuga numa pseudo-história construída a bel-prazer, interpretada superficialmente, deformada em sentido subjetivista e místico, é a tendência geral da decadência ideológica (Lukács, 2010, p. 53).

O caráter progressista da burguesia revolucionária consistia, portanto, em compreender o real como síntese das possibilidades e a realidade como uma totalidade concreta em constante evolução (Coutinho, 2010). Além de não se limitarem à realidade imediata, pensadores burgueses não restringiam a razão à classificação das coisas existentes, mas afirmavam o ilimitado poder de apreensão do mundo em um constante e permanente *devir* (Coutinho, 2010).

No entanto, à medida que a burguesia conquista e se estabelece no poder, torna-se imperativo o rompimento com essas categorias. Se, num primeiro momento “a tarefa ideológica da burguesia revolucionária fora a conquista da realidade por uma razão explicitada em todas as suas determinações”, em sua decadência, a tarefa da burguesia passa a ser precisamente o de limitar e até mesmo negar “o papel da razão no conhecimento e na práxis dos homens (Coutinho, 2010, p. 23).

Segundo Coutinho (2010), o rompimento com essas categorias e com a tarefa histórica da burguesia apresentou uma importante peculiaridade:

A filosofia da época clássica era uma forma de conhecimento aberta para a elaboração de um saber verdadeiro, desantropomorfizador, científico, ainda que não estivesse inteiramente liberta de deformações ideológicas. Embora fosse na época uma classe progressista, a burguesia funda objetivamente um regime de exploração e é limitada pelas formas de divisão do trabalho que esse regime introduz na vida social. Por isso, ao mesmo tempo em que elabora um conhecimento objetivo de aspectos essenciais da realidade, tende a deformar ideologicamente várias categorias desse processo (Coutinho, 2010, p. 29).

Nesse sentido, segundo o autor (Coutinho, 2010), durante o período de ascensão, a burguesia tinha uma posição voltada para a representação científica e teórica do mundo. Todavia, em sua decadência, acontece o contrário: observa-se uma tendência crescente ao abandono do conhecimento científico da realidade como uma totalidade e uma progressiva secundarização da teoria como forma de conhecer e explicar o mundo. A ênfase volta-se

fundamentalmente para a representação superficial e imediata da realidade, afirmando a incognoscibilidade do real. Com isso, as

questões decisivas da concepção do mundo e da teoria do real, ou seja, na ética e na ontologia, a filosofia da decadência é inteiramente ideológica. Os momentos de um saber verdadeiro, quando continuam a se manifestar, limitam-se cada vez mais às ciências particulares; no domínio filosófico, apenas os setores menos explosivos, como a lógica formal, podem apresentar um desenvolvimento efetivo. Ademais, mediante um intenso processo de especialização, consegue-se neutralizar as descobertas parciais e impedir que tenham repercussão na ética e na ontologia. Essas duas disciplinas filosóficas básicas são, em geral, afastadas do âmbito da ciência e declaradas irracionais (Coutinho, 2010, p. 30).

Até o momento, observamos que o “recoo da teoria” e os discursos que afirmam a impossibilidade de conhecer a realidade em suas múltiplas determinações; de elaborar teoricamente a realidade objetiva – não como um reflexo do espelho, mas como uma representação do mundo interiorizado no plano do pensamento – não são uma recusa apenas contemporânea. Esse movimento tem raízes que remontam ao século XIX.

Nesse sentido,

As categorias do humanismo, do historicismo e da razão dialética são os únicos instrumentos capazes de fundar cientificamente a ética e a ontologia. Por isso, a tendência ideologizante da decadência começa exatamente por romper com tais categorias. Importa pouco saber como se opera esse rompimento, se por meio de uma polêmica aberta contra a filosofia clássica (reação de Kierkegaard a Hegel etc.) ou se mediante uma “correção” ou “interpretação” do conteúdo real de referidas categorias (Hegel transformado em irracionalista pelos neo-hegelianos, Kant num positivista vulgar pelos neokantianos etc.). O que realmente interessa é assinalar o caráter nitidamente ideológico das novas categorias “corrigidas” que ocupam agora o primeiro plano. Em lugar do humanismo surge ou um individualismo exacerbado que nega a sociabilidade do homem, ou a afirmação de que o homem é um “coisa”, ambas as posições levando a uma negação do momento (relativamente) criador da práxis humana; em lugar do historicismo, surge uma pseudo-historicidade subjetivista e abstrata, ou uma apologia da positividade, ambas transformando a história real (o processo de surgimento do novo) em algo “superficial” ou irracional; em lugar da razão dialética, que afirma a cognoscibilidade da essência contraditória do real, vemos o nascimento de um irracionalismo fundado na intuição arbitrária, ou um profundo agnosticismo decorrente da limitação da racionalidade às suas formas puramente intelectivas (Coutinho, 2010, pp. 30-31).

Em resumo, ao tornar-se a classe dominante, a burguesia confronta-se com um problema: a verdade e o conhecimento da realidade objetiva, que estiveram a seu favor durante seu movimento revolucionário diante do sistema feudal, passaram a colocar em risco a posição de classe dominante da burguesia em luta com a classe trabalhadora. Tornou-se necessário limitar o conhecimento à condição de instrumento a serviço da produção econômica capitalista e da ideologia burguesa.

A burguesia já não era mais favorecida com conhecimento da realidade objetiva no que se refere a concepção de mundo e como forma de desvelar a realidade concreta nas suas

contradições. O conhecimento da verdade e as teorias que antes eram essenciais para ela na transformação do mundo, constituem-se agora como uma ameaça e um instrumento da classe proletária contra a própria burguesia.

Segundo Marx, a burguesia, por sua vez,

[...] tinha noção correta de que todas as armas que ela havia forjado contra o feudalismo começavam a ser apontadas contra ela própria, que todos os recursos de formação que ela havia produzido se rebelavam contra a sua própria civilização, que todos os deuses que ela havia criado apostataram dela (Marx, 2011b, p. 80).

Com o surgimento de um novo sujeito histórico e revolucionário constituído pela classe proletária, a burguesia e o modo de vida por ela construído encontram-se ameaçados pela possibilidade de os trabalhadores compreenderem que se eles não tomassem o poder não se concretizariam os ideais de democracia, de liberdade e de igualdade.

Nesse contexto, a burguesia perde tanto a capacidade quanto o interesse em compreender e difundir a realidade concreta tal como ela é, pois, continuar a fazê-lo poderia significar a ascensão da classe que emergia e a queda da sociedade burguesa recentemente consolidada.

Essa decadência ideológica da burguesia, denunciada por Marx e analisada em profundidade por Lukács, reflete um pensamento que perdura e se manifesta de forma contínua nos dias de hoje. Esse pensamento se expressa em afirmações filosóficas pós-modernas e neoliberais, as quais, em essência, concebem a realidade como algo impossível de ser conhecido pelo ser humano e, associado a isso, impossível de ser transformada.

Não obstante, justifica-se o movimento de “recuo da teoria” e de um praticismo exacerbado ao compreender que, de acordo com o pensamento predominante nos dias de hoje, as formulações teóricas são consideradas ilusões do real, e este não pode ser compreendido em suas múltiplas determinações pela razão. Por outro lado, a prática cotidiana revela-se útil ao atender às demandas do mercado, bem como a reprodução dos indivíduos singulares, fornecendo respostas imediatas fundamentadas no agir de cada sujeito. Isso permite a resolução dos problemas circunscritos no dia a dia dos indivíduos, sem oferecer riscos ao capital e, ao contrário, favorecendo os interesses da classe dominante de perpetuação do seu sistema.

Portanto, diante do movimento histórico caracterizado anteriormente, procedeu

uma verdadeira sanitização na tal “racionalidade moderna e iluminista”. E, em tal nível, que se verteu fora não só as impurezas detectadas pela inspeção crítica, mas o próprio objeto da inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arrazoadado, mas junto com a água e o balde, a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de cognição do real. Instaurou-se, então, um mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou-se a se pensar além de si mesmo, propondo uma agenda que abriga todos os

“pós”, os “neo”, os “anti” e que tais, que infestam a intelectualidade de nossos dias (Moraes, 2001, p. 12).

De acordo com Moraes (2001), o “reco da teoria” foi, tão somente, uma decorrência natural desse processo de abandono da racionalidade moderna e de decadência ideológica da burguesia. Esse movimento inaugurou uma época cética e pragmática, onde textos e interpretações não conseguem expressar ou realizar aproximações à realidade, constituindo-se em simples relatos ou narrativas. Conforme a autora destaca, esses relatos e narrativas ficam vinculados às injunções de uma cultura restrita e local que, por sua vez, acaba chegando no contingente da prática imediata.

Moraes (2001) também analisa que o movimento de “reco da teoria” tem se caracterizado como um processo de despolitização e inversão conceitual, esvaziando e absorvendo os termos e conceitos para uma retórica pragmática. De acordo com a autora, alguns conceitos foram “naturalizados – o capitalismo, por exemplo – alguns foram construídos, re-significados, modificados ou substituídos por outros mais convenientes” (Moraes, 2001, pp. 13-14). A título de exemplo, Moraes mostra que

O termo igualdade, entre outros tantos exemplos, cedeu lugar à equidade, o conceito de classe social foi substituído pelo de *status* sócio-econômico, os de pobreza e riqueza pela peculiar denominação de “baixo” e “alto” ingressos sociais. Destinado assegurar a obediência e a resignação pública, o novo e pragmático vocabulário faz-se necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e criar novas formas de controle e regulação sociais. Alcançar o consenso é então fundamental, o que é efetivado com inegável sucesso, seja pela cooptação de intelectuais – tantos deles educadores –, bem como pela monocórdica repetição de um mesmo discurso reformista para a educação nos documentos das agências multilaterais e nas políticas de governo de vários países, notadamente na América Latina (Moraes, 2001, p. 14).

Tomando como exemplo o conceito de sociedade civil, Moraes (2001) analisa que, com o passar do tempo, esse conceito teve seu significado deturpado a ponto de não ser mais compreendido como um espaço social de luta de classes. Em vez disso, passou a ser visto como um espaço de diversidade, pluralidade e consenso. Nesse sentido, podemos observar um paralelo com as teorias pedagógicas, que, em prol do ecletismo, ao retirarem seus conceitos, ideias, concepções epistemológicas e ação política, permitem uma suposta consensualidade. Essa consensualidade é preconizada por um discurso a favor da diversidade, da pluralidade e, assim, em prol de um ecletismo teórico-pedagógico.

Segundo a autora,

Nesse horizonte ideológico apaziguado, constrange-se o agir consciente de mulheres e homens na história. Dilui-se a grande questão dos valores e dos fins. Perde-se a possibilidade de transgressão, para além dos limites individuais, ou de grupos. De forma ardilosa proclama-se o novo patamar “democrático, no qual deverão constituir-

se os modos emergentes de resistência – ética, política e discursiva – vivenciados por “atores plurais” ou pelas “múltiplas identidades sociais” (Moraes, 2001, p. 17).

No entanto, o leitor poderia perguntar: quais são as relações disso com o “recuo da teoria”? Moraes (2001, p. 18) destaca essas relações ao afirmar que

o apaziguamento da sociedade civil, o esvaziamento das diferenças, reduzidas agora à mera diversidade cultural, exercem forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação, em particular. Denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação a-crítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda.

Nesse sentido, não apenas os termos e conceitos de “igualdade” e “sociedade civil” foram esvaziados. Como evidenciamos até aqui, diante do movimento histórico e da inflexão realizada pela burguesia em sua decadência, o próprio conceito de teoria se perdeu, sendo considerado meras formulações desprovidas de relações com a prática e incapazes de causar impactos na realidade objetiva.

Em oposição a essa concepção, amplamente difundida no senso comum e nos meios acadêmicos, compreendemos que a teoria possui, de fato, consequências (Moraes, 2001). As teorias podem assumir tanto um caráter positivo, fornecendo bases racionais e críticas para compreender e transformar a realidade, quanto um caráter negativo, promovendo o ceticismo em relação ao conhecimento, à verdade e à justiça. Isso culmina em uma paralisia em termos de ação prática e um irracionalismo (Moraes, 2001) em relação ao conhecimento da realidade pelo ser humano.

Dito isso, posicionamo-nos contrários àqueles que entendem que a teoria não mantém relações com a prática e a realidade concreta dos seres humanos. Defendemos que a teoria é necessária não apenas aos pesquisadores e intelectuais, não apenas nos cursos de graduação e pós-graduação, mas para todos os seres humanos. A teoria constitui um elemento extremamente importante para a compreensão e transformação da realidade objetiva. Nesse sentido, cabe aqui explicitar, mesmo que de maneira breve e inicial, nossa compreensão do que seja a teoria, embora pretendemos tratar mais detalhadamente desse conceito ao abordar a relação dialética entre teoria e prática³².

Para delinear-mos de maneira inicial o que estamos entendendo por teoria, é fundamental considerar que as nossas análises estão pautadas na perspectiva marxista de teoria e prática. Dessa forma, compreendemos que, para Marx

³² Trataremos disso no terceiro capítulo.

a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito – de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. E não é, também, a construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos, verdadeiros jogos de linguagem ou exercícios e combates retóricos, como querem alguns pós-modernos (Paulo Netto, 2011, p. 20).

Conforme anuncia José Paulo Netto, com a qual concordamos, a teoria, para Marx

é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso – cf. Marx, 1982, p. 15). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a *reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (Paulo Netto, 2011, pp. 20-21).

Nota-se que, ao contrário das concepções hegemônicas e reducionistas que compreendem a teoria como um conjunto de elaborações desconectadas da realidade e da prática concreta dos seres humanos, a teoria, na verdade, expressa um tipo específico de conhecimento que busca apreender no cérebro humano o movimento da própria realidade. Em outras palavras, reproduzir no plano do pensamento a realidade que existe objetivamente, com a finalidade de compreendê-la em suas múltiplas determinações e transformá-la. A teoria busca captar a essência do objeto para além de suas formas aparentes, analisando e explicando seu funcionamento, além de fornecer as bases para uma intervenção consciente, consistente, coerente, ativa e intencional na realidade e na prática social dos seres humanos.

Por outro lado, compreendemos a prática não como algo associado aos elementos individuais de cada sujeito ou de comunidades locais, conforme afirma Messeder Neto e Moradillo (2020, p. 1331), mas como uma prática que expressa “a possibilidade de ação-transformação do ser social no mundo, sempre tendo por base a materialidade objetiva, natural e social existente”.

Nesse sentido,

O agir humano, sobretudo na sua fase atual de desenvolvimento, requer sempre uma teoria – um conhecimento carregado de prática objetivada e coletivizada historicamente – que o informe e oriente, decerto. Contudo, analisando de forma dialética, deve ser uma teoria apropriada no processo, sintetizada a *posteriori* e impregnada com a historicidade do objeto (sempre imerso na totalidade material histórica do ser) ao qual ela se refere e que o ser social quer conhecer, além de ter na prática de transformação material do objeto o seu critério de verdade. A teoria, ao ser sintetizada (e retroalimentada) no processo prático de transformação material da

realidade, tende a se estabilizar, criando condições para novas imersões na realidade objetiva em movimento (Messeder Neto & Moradillo, 2020, p. 1331).

Por mais que as teorias sejam uma expressão de reconstrução e reprodução da realidade no plano do pensamento, conforme iremos tratar mais adiante, a reprodução mental da realidade não anula a objetividade do conhecimento teórico, pois, conforme afirma Paulo Netto (2011), essa objetividade reside precisamente em sua instância de verificação da verdade, a qual se fundamenta na prática social e histórica dos seres humanos.

No entanto, ao compreendermos a teoria como a reprodução do movimento da realidade no plano ideal, é essencial não confundirmos essa reprodução como “uma espécie de reflexo mecânico”, ou um pensamento espelhado que reflete a “realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si” (Paulo Netto, 2011, p. 25). Torna-se necessário entender o conceito de reprodução em seu sentido dialético (Duarte, 2016), considerando o movimento de apreensão da realidade como “um processo aproximativo (nem por isso irreal) em que as imagens são postas a prova pelo polo da prática no desenvolvimento histórico da humanidade” (Messeder Neto & Moradillo (2020, p. 1332).

Nesse sentido, apesar da teoria ser um elemento distinto da prática,

A teoria pode ter força material, pois ela, por si só, não põe causalidade na realidade, mas, como é fruto da experiência humana acumulada, não está desprovida de interferir na realidade objetiva, entretanto, a prática é o momento decisivo. [...] A relação complexa entre prática e teoria deve ser resolvida em termos de uma mediação social de caráter dialético, que lhe confere unidade, que tem a prática como polo determinante e depende de sua condição estrutural, tanto da natureza como na sociedade [...] (Messeder Neto & Moradillo, 2020, p. 1131).

Afirmar a primazia da prática não implica aderir ao movimento contemporâneo de hipervalorização da prática imediata e do conhecimento tácito em detrimento da teoria e do pensamento abstrato. Da mesma forma, que valorizar a teoria não significa desvinculá-la do enfrentamento concreto da realidade pelos seres humanos.

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto que o conhecimento teórico é necessário, entre outras razões, para compreendermos o mundo para além da imediatez do cotidiano e das formas aparentes da realidade (Kosik, 1976). O aprisionamento do sujeito em seu cotidiano; na sua limitada experiência singular, constitui-se como uma atitude inteiramente nociva e alienante para a humanidade na busca do conhecimento e na transformação da realidade concreta.

Deste modo, torna-se necessário discutir a relação teoria e prática, pois o estudo das teorias, de maneira geral, e as teorias pedagógicas, em particular, está inserido, por sua vez, em teorizações mais amplas sobre a sociedade, a natureza, o conhecimento da realidade, as concepções de mundo, história, desenvolvimento do gênero humano, etc. Essas teorizações não

se constituem como meras abstrações sem relação com a atividade prática. Como nos mostra Marx, a “arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas” (Marx, 2013, p. 157).

Nesse contexto, percebemos que a relação entre teoria e prática não é algo simples, devendo ser compreendida não de maneira oposta e excludente, como frequentemente é formulado no senso comum, tendo por base a lógica formal (Saviani, 2012; 2019). Pelo contrário, teoria e prática são elementos indissociáveis na formação e na atividade pedagógica do professor, sendo indesejáveis a sua compreensão de maneira simplista e não dialética (Saviani, 2012; 2019).

2.2 AS TEORIAS PEDAGÓGICAS

Diante da reflexão sobre o que compreendemos, mesmo que de maneira inicial, como teoria e prática, cabe agora adentrarmos naquilo que estamos chamando de teoria pedagógica, utilizando as formulações de Saviani como nossa principal referência. Segundo o autor, a relação entre teoria e prática não é apenas uma questão fundamental, mas definidora da pedagogia (Saviani, 2019). A pedagogia é entendida como uma teoria da educação, tratando-se, pois, de uma teoria da prática, especificamente a teoria da prática educativa (Saviani, 2019).

Ao afirmarmos isso, é necessário ter cuidado para não limitar o âmbito da teoria pedagógica estritamente a um caráter prático, imediato e instrumental, como estamos criticando, nem tampouco restringir a prática pedagógica à ação do professor na sala de aula, ou seja, em sua relação direta com os alunos.

A teoria pedagógica vai além de uma teoria que analise e orienta o trabalho docente em sala de aula. Não estamos desconsiderando essa esfera do trabalho do professor, tampouco marginalizando essa questão dentro das teorias pedagógicas. A análise e a orientação do trabalho pedagógico fazem parte das formulações das pedagogias. No entanto, as teorias pedagógicas vão além, ao pensar sobre a educação de maneira mais ampla, considerando, por exemplo, as relações entre educação e sociedade (Saviani, 2018).

Nesse sentido, esclarecido que a teoria pedagógica não serve apenas para fornecer respostas a questões pertinentes à prática ou ao trabalho do professor em sala de aula, não estamos afirmando que essas questões não devam ou não sejam formuladas pelas teorias pedagógicas - elas o são. Porém, cabe às teorias pedagógicas também elucidar questões que buscam compreender: Qual é a função da escola? Por que ela existe? O que é a formação dos seres humanos ao longo da história e na sociedade contemporânea? Quais são as relações entre

a educação escolar e a sociedade em que vivemos? Essas e outras questões relacionadas à educação são abordadas pelas teorias pedagógicas, de maneira consciente ou não, explícita ou implícita.

Dessa forma, torna-se imperativo ampliar a nossa concepção sobre a relação teoria e prática na educação, uma vez que as teorias pedagógicas não se propõem a pensar e fornecer respostas exclusivamente aos problemas e desafios da sala de aula. Elas envolvem também questões complexas relacionadas às finalidades da educação, à sociedade que buscamos construir e a contribuição que a educação deve fornecer para a transformação ou manutenção da sociedade, além de considerar os aspectos ontológicos e epistemológicos que dizem respeito aos seres humanos e à sua formação.

Notadamente, ao abordamos a educação escolar como tema, os olhares e as preocupações, principalmente dos professores da educação básica, concentram-se, em sua maioria, para três aspectos da prática pedagógica: O conteúdo, a forma e/ou o destinatário (Martins, 2015). No entanto, esses aspectos mais imediatos da prática pedagógica estão, de maneira consciente ou inconsciente, relacionados às teorias pedagógicas. Vale ressaltar que a falta de conhecimento ou a ausência de consciência dos professores em relação às teorias pedagógicas, devido, inclusive, as condições objetivas do seu trabalho, muitas vezes leva esses profissionais a mobilizarem teorias de maneira contraditória, assumindo discursos e práticas ecléticas em seu trabalho.

Por outro lado, ao considerarmos a prática pedagógica do professor, sabemos que ela não é orientada exclusivamente pelas teorias que fundamentam seu trabalho. Defendemos a importância e a essencialidade da teoria para a atividade humana em geral e para atividade pedagógica em específico; no entanto, o agir do professor em seu trabalho não é conduzido apenas pelo pensamento teórico. Ou seja, há outros aspectos que envolvem a ação do professor em seu trabalho.

Todavia, aceitar essa premissa não implica, de forma alguma, adotar a concepção praticista e pragmática do conhecimento e do trabalho educativo. Em outras palavras, reconhecer o postulado acima não implica adotar uma visão filosófica que considere o conhecimento tácito e cotidiano como referencial para o trabalho e a formação docente, conforme é proposto pelas pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2010).

Estamos aqui apenas afirmando, com base nas formulações de Agnes Heller (2016), interpretadas por Duarte (2013; 1993; 2007) e Rossler (2004; 2006), que no agir dos seres humanos, em seu cotidiano, existe uma unidade imediata entre o pensamento e a ação. No entanto, não podemos compreender o pensamento e a ação cotidiana como sendo,

respectivamente, a teoria e a prática, como faz o pragmatismo. Em outras palavras, entendemos que o pensamento na vida cotidiana não é aquilo que estamos chamando de teoria, e a ação imediata não é a prática social em sua totalidade, embora toda teoria seja um pensamento e a prática social englobe as ações do cotidiano realizadas pelos seres humanos (Duarte, 2013; 1993; 2007).

Em síntese, conforme explica Duarte (2010),

O pragmatismo identifica a prática social com a prática cotidiana, isto é, segundo a perspectiva pragmatista, a atividade e o pensamento humano não ultrapassariam jamais a vida cotidiana. O pragmatismo ignora ou dá pouco importância às diferenças entre a vida cotidiana e as outras esferas da vida social, o que aliás o leva a contradições insolúveis como a contradição entre o relativismo epistemológico e a centralidade atribuída pelo próprio pragmatismo, ao menos em sua forma clássica, ao pensamento científico e ao método experimental (Duarte, 2010, p. 47).

Nesse sentido, reconhecemos que o pensamento e a prática cotidiana integram o fazer pedagógico do professor, tendo a sua importância no agir humano em suas atividades diárias. No entanto, essa relação entre o cotidiano e o não cotidiano não se constitui como algo estanque, especialmente no trabalho docente. O trabalho pedagógico do professor se movimenta em uma dinâmica que, em determinados momentos, carrega características de atividades cotidianas, enquanto em outras se caracteriza por ser uma tarefa não cotidiana. Com isso, podemos afirmar que o trabalho do professor envolve, também, aspectos do pragmatismo, havendo, sim, uma relação imediata entre o pensamento e a ação na atividade cotidiana. Porém, defendemos que, mesmo reconhecendo a existência dessas características no trabalho do professor, a educação escolar deve ser a mediação entre o cotidiano e o não cotidiano do aluno (Duarte, 2013; 1993; 2007; 2010), orientando suas atividades para o não cotidiano, buscando superar e ir além do pensamento cotidiano de senso comum.

Portanto, defender a importância da teoria na formação e na prática pedagógica do professor não implica afirmar que estes se baseiam exclusivamente na teoria. Estamos cientes que a prática pedagógica do professor, não se guia apenas pelo pensamento teórico. Da mesma forma, não concebemos as teorias como algo já conclusivo, tampouco isento de problemas, inconsistências, lacunas e incoerências. Compreendemos que as teorias podem conter todas essas fragilidades e limitações, algumas mais do que outras. No entanto, reconhecemos que a teoria não está totalmente desenvolvida, principalmente devido à dinâmica intrínseca da realidade, que, por sua vez, está sempre em constante movimento. Sustentamos, contudo, a necessidade das abstrações e das análises teóricas para compreender o mundo, a sociedade, os seres humanos, a educação e outros aspectos da sociedade e da natureza.

Dessa forma, por mais que nem tudo que fazemos seja orientado pelas teorias, isto é, elaborado de maneira teórica, contendo aspectos do fazer pedagógico que envolvem outros níveis de pensamento e ação, bem como outras determinações, ainda assim é importante e necessário a teoria no trabalho e na formação dos professores. Nesse sentido, a teoria é necessária e imprescindível para orientar a educação e o trabalho pedagógico dos professores como uma atividade social, vista em suas relações indissociáveis com a totalidade do real. Apesar das situações singulares que ocorrem na prática pedagógica exigirem do professor mais do que o conhecimento das teorias pedagógicas e de seus elementos, conhecer as teorias é imprescindível para termos clareza nas situações singulares enfrentadas no fazer pedagógico e na nossa visão de educação como um todo. Isso inclui a visão das relações entre educação e sociedade, das justificativas do porquê ensinar algo a alguém, do porquê educar as novas gerações, quais os conhecimentos são necessários para a formação dessas novas gerações, etc.

Dito isso, estamos aqui realizando um esforço para discernir, por exemplo, a teoria pedagógica da didática, não as separando e dissociando-as, mas compreendendo-as de maneira diferente. A didática integra as teorias pedagógicas, mas lida diretamente com os elementos relacionados ao fazer pedagógico na sala de aula, mesmo que não tenha a função de prever todas as situações e questões que o professor enfrentará nas singularidades cotidianas do seu trabalho. Da mesma forma, assim como não podemos identificar a teoria pedagógica com a didática, embora toda didática faça parte de uma determinada teoria pedagógica, não podemos também confundir as teorias *da* educação com as teorias *sobre* a educação. Há distinções importantes e necessárias no que se refere as especificidades de cada uma dessas teorias. Dessa forma, julgamos crucial explicitar a diferença entre as “teorias *da* educação” e as “teorias *sobre* a educação”.

Saviani (2013b; 2012; 2019) ao discutir as ideias pedagógicas no Brasil, aponta para a necessidade de compreender o conceito de pedagogia (teoria pedagógica) como uma teoria *da* educação. No entanto, há também teorias que não são pedagogias, ou seja, são teorias *sobre* a educação (Saviani, 2013b; 2019). Conforme afirmado por Saviani (2013b), ao contrário das teorias *sobre* educação, a pedagogia se configura como uma teoria que se estrutura “a partir e em função da prática educativa”. Em outras palavras, ela busca “equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno”, orientando “o processo de ensino e aprendizagem” (Saviani, 2019, pp. 67-68) do professor em seu trabalho educativo.

Contudo, para além dessa especificidade das teorias pedagógicas em relação às teorias sobre educação, que, por sua vez, não são pedagogias por não terem “como objetivo formular

diretrizes que orientem a atividade educativa” (Saviani, 2019, p. 68), por acreditarem que as propostas pedagógicas só seriam possíveis uma vez transformada a base material da sociedade, as teorias pedagógicas, sejam elas “críticas” ou “não críticas” (Saviani, 2018), se vinculam a determinadas concepções de mundo, de ser humano, currículo, didática, entre outros. Assim, além de propor uma intervenção na realidade educacional, isto é, subsidiar a prática pedagógica dos professores e conferir à pedagogia uma especificidade perante as teorias sobre educação, as teorias pedagógicas buscam também refletir sobre a educação e suas relações com as questões mais amplas da realidade.

Portanto, considerando essas ponderações, afirmamos que toda teoria pedagógica compreende, de maneira implícita ou explícita, o mundo, a sociedade, o ser humano, a própria educação e os processos educativos de uma determinada maneira. Dessa forma, sempre que refletimos sobre a prática pedagógica, ou seja, toda vez que pensamos a articulação entre conteúdo-forma-destinatário em um determinado tempo (Martins, 2015), essa reflexão é orientada por uma ou mais teorias pedagógicas.

A orientação por mais de uma teoria pedagógica ocorre, por vezes, devido à falta de conhecimento, à ausência de consciência, à apreensão sincrética das pedagogias ou à fundamentação (consciente) em determinadas teorias pedagógicas que misturam as concepções educacionais em um mesmo bojo teórico-prático. Essa atitude se mostra, além de um problema, um grande equívoco, haja vista que, conforme mencionamos anteriormente, as teorias, na maioria das vezes, configuram-se como sendo um corpo conceitual orgânico e sistemático que representa determinadas concepções, as que muitas vezes não só são diferentes, mas também antagônicos.

Em síntese, toda prática pedagógica realizada pelo professor se relaciona com as teorias pedagógicas, apontando para determinados fins educativos que, por sua vez, remetem a características gerais do ser humano, do seu desenvolvimento, da maneira como os indivíduos apreendem o mundo e da sociedade na qual se busca colaborar para a construção. Todos esses elementos não interagem de maneira formal, isto é, de maneira linear, estática, cartesiana. Há um movimento dialético em que cada um desses elementos se relaciona de maneira orgânica.

No entanto, nos dias de hoje, é comum observarmos, conforme fica evidente nas pedagogias hegemônicas, um rompimento com a discussão em torno das teorias pedagógicas, das concepções de mundo, sociedade e ser humano, discutindo apenas os elementos da prática pedagógica, abordando questões como: “preciso ensinar futebol às crianças do terceiro ano do ensino fundamental, *como* faço isso?”; “Qual metodologia; quais procedimentos pedagógicos eu uso para ensinar esse tema a essas crianças?”. Dessa maneira, o senso comum pedagógico

contemporâneo tende a ficar limitado à preocupação com os procedimentos didático-metodológicos, secundarizando a compreensão teórica dos demais elementos que integram a prática social escolar e a formação dos alunos e professores.

Nesse contexto, muitas vezes adotam-se determinadas perspectivas sem, no entanto, compreender os aspectos teóricos que fundamentam essas perspectivas, como é o caso das chamadas *metodologias ativas, aprendizagem baseada em problemas, professor reflexivo*, etc.

Ao buscarmos nos tornar professores reflexivos, críticos e tecnológicos, utilizando metodologias ativas e significativas para resolver os problemas, corremos o risco de nos engajarmos nesse processo sem o devido conhecimento sobre essas teorias. Se não compreendermos os seus fundamentos, as suas concepções e o significado delas na história do pensamento pedagógico, há o perigo de adotarmos inadvertidamente o pacote neoliberal e pós-moderno que frequentemente as acompanha (Arce, 2001)³³.

Diante desse cenário, torna-se crucial apresentarmos, mesmo que de maneira inicial e introdutória, as principais teorias pedagógicas e algumas de suas concepções sobre educação e sociedade. Nosso objetivo é destacar algumas de suas diferenças, visando, posteriormente, expor o pano de fundo dessas teorias e os problemas que podem surgir ao adotar uma atitude eclética na orientação teórico-prática do professor.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que a divisão e agrupamento das teorias pedagógicas podem variar de acordo com os referenciais teóricos e os objetos de análise que estão sendo investigados. Dessa forma, essas teorias podem ser categorizadas de diferentes maneiras:

Do ponto de vista filosófico, podemos agrupar as teorias pedagógicas em concepções: humanistas (envolvendo a filosofia da educação tradicional ou moderna), analítica (ligada à filosofia analítica da educação) ou dialética (associada à filosofia da educação histórico-crítica) (Saviani, 1980; 1987; 2012). Além disso, podemos classificá-las como teorias pedagógicas idealistas e materialistas (Duarte, 2010). Considerando as relações de força e hegemonia na sociedade, as teorias pedagógicas podem ser separadas em concepções “hegemônicas” e “contra-hegemônicas” da educação (Saviani, 2019). Outra abordagem possível é categorizá-las

³³ Alessandra Arce (2001) analisa em seu artigo “*Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis (sic) os dez passos para se tornar um professor reflexivo*”, as interfaces do neoliberalismo e do pós-modernismo com as políticas educacionais no campo da formação de professores, apontando os resultados destrutivos que advêm dessa influência na profissão e na caracterização do professor. Segundo a autora, esse kit vem “travestido de modernidade e progresso, através do **aprender a aprender** e que está sendo vendido para o professor como garantia de que, comprando, ele ganhará grátis (sic) um novo estatuto profissional e mais liberdade para seu trabalho, ao ser considerado como capaz de refletir sobre sua prática e a partir dela produzir conhecimentos” (Arce, 2001, p. 278)

com base em seu posicionamento perante a sociedade e suas finalidades sociais, compreendendo as teorias da educação como tendências: “redentoras”, “reprodutoras” ou “transformadoras”, assim como pedagogias “liberais” e “progressistas” (Luckesi, 2011).

Entretanto, para os objetivos desta pesquisa, com base nas formulações de Dermeval Saviani (2012; 2013b; 2018; 2019) e Newton Duarte (2010), seguimos a distinção apresentada por esses autores em obras fundamentais, como “*Escola e Democracia*” (Saviani, 2018), “*História das ideias pedagógicas*” (Saviani, 2013b), “*Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*” (Saviani, 2019) e “*O debate contemporâneo das teorias pedagógicas*” (Duarte, 2010). Dessa forma, dividimos as teorias da educação em pedagogias “não críticas” e “críticas” (Saviani, 2018), analisando as ideias centrais das teorias pedagógicas que se tornaram hegemônicas na atualidade, assim como os esforços contra-hegemônicos das pedagogias críticas ao longo do século XX e XXI.

Conforme mencionamos na *introdução*, partindo do critério de criticidade e elegendo a categoria de marginalidade como objeto de análise, Saviani (2018) inicia seu texto apresentando dados da década de 1970 sobre analfabetismo e do semi analfabetismo na América Latina. A partir desse índice, o autor analisa o problema da marginalidade pela via da própria educação escolar. Entretanto, mesmo que os dados apresentados por Saviani remetam a cerca de 50 anos atrás, o analfabetismo continua sendo um problema não resolvido no Brasil e na América Latina em geral. Segundo pesquisas realizadas em 2022³⁴, o percentual de analfabetismo no Brasil era próximo a 5,6%, representando cerca de 10 milhões de pessoas sem dominar os códigos da cultura escrita e, conseqüentemente, sendo excluídas e marginalizadas do mundo letrado.

Nesse contexto, após apresentar o problema em destaque, Saviani (2018, p. 3) indaga: “Como as teorias da educação se posicionam diante dessa situação?” Como elas interpretam, explicam e relacionam a educação com esse fenômeno? Aprofundando a discussão desse problema, Saviani (2018) instiga a reflexão sobre o papel da escola para a classe marginalizada. Em outras palavras, a pergunta que é feita se refere à qual é o papel da educação nessa sociedade para classe trabalhadora? É analisando essas questões que Saviani vai investigar como a escola percebe a exclusão e de que maneira a sociedade enxerga a escola, buscando compreender como esses elementos se relacionam.

Mediante a análise da percepção da sociedade em relação à escola e da observação da própria escola sobre a educação e as suas relações com a sociedade, o autor categoriza as teorias da educação em dois grandes grupos: o grupo das teorias “não críticas” e o grupo das teorias

³⁴ Dados da PNAD/IBGE de 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf

“críticas” da educação. Conforme mencionamos anteriormente, o primeiro grupo considera que o problema da marginalidade pode ser superado por meio da educação, enquanto o segundo grupo compreende que a educação não apenas não pode resolver o problema da marginalidade, mas também faz parte desse problema, sendo um dos mecanismos sociais que produzem e reproduzem a marginalidade dos indivíduos na sociedade (Saviani, 2018).

O eixo central das análises realizada por Saviani (2018) está no critério empregado pelo autor para diferenciar essas teorias da educação. Este critério, denominado pelo próprio autor de “critério de criticidade”, distingue as teorias da educação nesses dois grupos. Vejamos o que o autor expõe a respeito dessa distinção:

Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de “teorias não críticas” já que encaram a educação como autônomas e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas de “teorias crítico-reprodutivistas” (Saviani, 2018, p. 5)

Em síntese, Saviani (2018) analisa como as teorias da educação, sejam elas “críticas” ou “não críticas”, posicionam-se perante as relações entre educação e sociedade. Nesse contexto, surge a questão: a educação molda a sociedade; a educação que determina como é a sociedade, ou é a sociedade que molda e determina a educação? Segundo Saviani (2018), para as teorias “não críticas”, a educação é autônoma em relação à sociedade, enquanto esta não possui autonomia em relação à escola. A escola, ao formar os indivíduos, configura um tipo de sociedade a partir daqueles sujeitos que foram educados. Em contrapartida, para as teorias “crítico-reprodutivistas”, a escola é vista como a reprodução da sociedade; assim, é a sociedade que molda a educação, e esta, por sua vez, é um resultado direto das características que constitui a sociedade (Saviani, 2018).

Podemos observar, então, que tanto as teorias “não críticas” da educação quanto as teorias “críticas(-reprodutivistas)” explicam o problema da marginalidade de uma determinada maneira, a partir das relações entre educação e sociedade (Saviani, 2018). Nesse contexto, retomando a citação feita nas páginas 3 e 4 desta dissertação, para melhor expor as características desse pensamento, o grupo das teorias “não críticas” da educação compreendem que

a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto,

constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto esta ainda existir, devem se intensificar os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade. Como se vê, no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação como uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária (Saviani, 2018, p. 4).

Duarte (2010), em seu texto “*O debate contemporâneo das teorias pedagógicas*”, ao analisar as ideias comuns às pedagogias hegemônicas na atualidade (p. 34-39), destaca que

Um primeiro aspecto comum a essas pedagogias é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o qual está associada a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade. Ainda que, em trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias, existam momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, como às políticas neoliberais em educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica de reprodução do capital. Como, porém, os problemas sociais mostram-se cada vez mais agudos, a solução ilusória à qual aderem essas pedagogias é a de visão idealista de educação. O adjetivo “idealista” é usado aqui não com referências à adesão a ideias, mas com referência ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas. Por exemplo, a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social (Duarte, 2010, pp. 34-35).

Nesse sentido, as concepções designadas por Saviani (2018) como teorias “não críticas” da educação podem ser também classificadas, de acordo com Duarte (2010), como teorias “idealistas” da educação, em oposição às teorias “materialistas” da educação. Isso ocorre porque as teorias “não críticas” entendem que a sociedade é um resultado das ideias, e a simples difusão de outras ideias resolveria os problemas sociais, incluindo o problema da marginalidade destacada por Saviani (2018).

Essas teorias, fundamentadas nessa premissa, acreditam que se a educação formasse as novas gerações de maneira adequada e eficaz, teríamos, portanto, uma boa sociedade. Por outro lado, se a educação não formasse bem as novas gerações, teríamos então uma sociedade ruim. Nessa perspectiva, conforme destacado pelos dois autores (Saviani, 2018; Duarte, 2010), os problemas sociais poderiam ser resolvidos por meio da educação escolar.

No entanto, para o segundo grupo de teorias, a sociedade é concebida

como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isso porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados. Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, converte-se num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a reprodução da marginalidade cultural e, especificamente, escolar (Saviani, 2018, pp. 4-5).

Esse conjunto de teorias não atribui à educação escolar a autonomia anteriormente defendida pelas teorias “não críticas”. As teorias “crítico-reprodutivistas” compreendem que a educação escolar não possui nem o poder, nem a função de transformar a realidade social, tampouco a tarefa de enfrentar e resolver os problemas sociais. Essas concepções, conforme destacou Saviani (2018), partem da premissa de que a sociedade está organizada de maneira excludente, gerando relações de dominação e opressão. A educação, por sua vez, é moldada de acordo com as características da sociedade. Diferentemente do que era compreendido pelas teorias “não críticas”, a sociedade é dividida em classes e grupos, constituindo-se sobre uma base de relações conflituosas de exploração e subordinação dos seres humanos por outros seres humanos.

No entanto, as teorias “crítico-reprodutivistas” compreendem que não há nada que a educação possa fazer para contribuir com a mudança da sociedade. Com isso, a educação sempre reproduzirá, em todas as circunstâncias, as desigualdades existentes na sociedade, resultando, invariavelmente, na marginalização dos indivíduos.

Diante desse cenário, surge a questão: qual é o papel que nos cabe enquanto professores e pesquisadores? Devemos compreender que a educação resolverá todos os problemas da realidade social ou reconhecer que ela não pode fazer nada para enfrentar os problemas que existem na realidade social?

Nesse contexto, ao final do capítulo, Saviani (2018) aponta para a necessidade (e possibilidade concreta) de desenvolver uma teoria da educação que seja crítica, porém não reprodutivista³⁵. Essa teoria, que veio a ser chamada, por Saviani, de “pedagogia histórico-

³⁵ Vale lembrar que, conforme distinguimos anteriormente, as teorias “crítico-reprodutivistas” são consideradas teorias *sobre* a educação e não teorias pedagógicas. Isso se deve ao fato delas não apresentarem propostas de intervenção pedagógica. Essa característica é inteiramente coerente com seus pressupostos, uma vez que, para essas teorias, não há nada que a educação possa fazer para enfrentar os problemas sociais. Qualquer ação realizada

crítica”, alguns anos depois da publicação do artigo em pauta, será abordada mais adiante, com a contribuição de diversos autores.

Entretanto, mesmo que as teorias pedagógicas “não críticas” compartilhem da compreensão de que é na escola que está a solução para os problemas sociais, cada uma das pedagogias que integram esse grupo compreende as relações entre educação e sociedade de maneira específica, apontando para respostas divergentes na resolução destes e de outros problemas.

Na visão da pedagogia tradicional, por exemplo, a superação da marginalidade ocorre por meio da superação da ignorância, ou seja, o problema da marginalidade seria resolvido na medida em que os sujeitos tivessem acesso ao conhecimento. Dessa forma, a falta de conhecimento é identificada como o fator gerador de marginalidade, exclusão e desigualdade dos sujeitos nessa sociedade (Saviani, 2018). Assim sendo, o papel social da escola para resolver o problema em questão seria ensinar os conhecimentos historicamente acumulados, ou seja, as grandes obras e ideias formuladas pelos maiores filósofos, artistas, matemáticos e cientistas que existiram, proporcionando a todos o domínio de um determinado tipo de conhecimento que os libertaria da ignorância e, por conseguinte, da marginalidade em que se encontram (Saviani, 2018).

Para as teorias pedagógicas “não críticas”, em geral, a questão da marginalidade não é associada à estrutura socioeconômica, à divisão da sociedade em classes ou às relações histórico-sociais que determinam e condicionam a educação. Para a pedagogia tradicional, por exemplo, a marginalidade e os demais problemas sociais referem-se tão somente à ignorância dos indivíduos.

Isso se deve pelo fato de que a pedagogia tradicional, em sua vertente laica, de cunho iluminista, surge como uma pedagogia revolucionária, enquanto a burguesia se constituía como classe em ascensão ao poder. Nesse sentido, havia-se a necessidade de universalização da educação e do conhecimento em contraposição à visão de mundo feudal (Saviani, 2018).

Conforme explica Saviani (2018),

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria

pelo professor na tentativa de mudar essas condições estará fadada a reproduzir as relações de dominação, exploração e opressão existentes na sociedade (Saviani, 2013b; 2018).

possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino (Saviani, 2018, p. 5).

Não podemos perder de vista que esta é apenas uma caracterização sumária e introdutória da pedagogia tradicional, uma vez que reconhecemos que a constituição da escola tradicional envolve muitas outras questões histórico-sociais complexas, às quais não teremos espaço para aprofundar nesta pesquisa. No entanto, nosso objetivo principal é destacar como a teoria pedagógica tradicional, dentre outras pedagogias burguesas que vigoraram em um determinado momento histórico, abordava, por exemplo, o problema da marginalidade em sua ascensão. Isso difere substancialmente de como outras teorias, também de natureza liberal e “não crítica”, abordarão essas questões ao longo da própria história do pensamento burguês, como é o caso da pedagogia nova.

Antes de avançarmos para a análise feita por Saviani (2018) sobre a pedagogia nova, vale a pena lembrarmos que, no percurso histórico da educação, tivemos diversas correntes da pedagogia tradicional, sejam elas laicas³⁶, como mencionamos acima, ou religiosas³⁷, o qual foi a vertente predominante no Brasil (Saviani, 2013b).

Segundo Saviani (2012), as correntes tradicionais estariam divididas em três correntes: a pedagogia cristã, a pedagogia dos humanistas e a pedagogia da natureza. Todas essas correntes se baseavam na centralidade do ensino, com o objetivo de proporcionar uma formação intelectual os indivíduos. Para as correntes tradicionais, a escola era considerada uma agência na qual o professor ocupava uma posição central. Sua tarefa consistia em transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, seguindo uma gradação lógica. Cabia aos sujeitos assimilar esses conteúdos, que, por sua vez, seriam posteriormente incorporados à sociedade (Saviani, 2012).

A pedagogia tradicional, além de expressar uma concepção otimista da escola, defendeu uma universalidade abstrata que nunca foi plenamente alcançada. Essa noção de universalidade já havia sido defendida anteriormente pela burguesia em seu processo revolucionário,

³⁶ “A vertente leiga da pedagogia tradicional centra-se na ideia de ‘natureza humana’. Diferentemente, portanto, da vertente religiosa que considera a essência humana como criação divina. Essa concepção foi elaborada pelos pensadores modernos já como expressão da ascensão da burguesia e instrumento de consolidação de sua hegemonia. A escola surge, aí, como o grande instrumento de realização dos ideais liberais, dado o seu papel na difusão das luzes, tal como formulado pelo racionalismo iluminista que advogava a implantação da escola pública, universal, gratuita leiga e obrigatória” (Saviani, 2012, p. 145).

³⁷ “A vertente religiosa da pedagogia tradicional tem origem na Idade Média. Sua base filosófica característica são as correntes do tomismo e do neotomismo que constituem a referência fundamental da educação católica. A pedagogia desenvolvida pelas escolas de confissão protestante também se insere nessa concepção, ainda que, como um movimento de reforma da Igreja católica, o protestantismo participe do processo de laicização, de crítica à hierarquia e de defesa do livre-arbítrio que marcou a constituição da ordem burguesa (Saviani, 2012, p. 145).

difundindo os lemas de igualdade, fraternidade e liberdade. Essa concepção pedagógica compreendia que a igualdade social poderia ser concretizada por meio da educação, baseada no conhecimento da realidade. No entanto, ela não reconhecia, por exemplo, as diferenças entre os sujeitos em suas singularidades. Esses sujeitos aprendem de maneiras diferentes durante a escolarização, além de apresentarem condições distintas no ponto de partida e de chegada do processo educativo.

No entanto, como apontado por Saviani (2012; 2018), em termos históricos, as tendências tradicionais foram dominantes até o final do século XIX. Nesse contexto,

sucedeu progressivamente uma crescente decepção. A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de Escola Tradicional (Saviani, 2018, p. 6).

A crítica à escola tradicional impulsionou o surgimento de uma nova teoria da educação que se propôs superar os problemas que ela apontava na escola até então existente que passou, nesse momento, a ser chamada de escola tradicional, com uma conotação negativa atribuída ao adjetivo “tradicional”. Este momento na história da educação representa um novo processo histórico da burguesia, já consolidada no poder. Dessa forma, como classe dominante, surge a pedagogia nova, fundamentada nas correntes renovadoras da educação³⁸ (Saviani, 2012; 2018).

No final do século XIX, testemunhamos a consolidação da burguesia no poder, marcada pela renúncia aos princípios que anteriormente nortearam sua atuação como classe revolucionária. Nesse contexto, nota-se o abandono das ideias de igualdade, fraternidade e liberdade, originalmente defendidos na luta contra o sistema feudal. Por outro lado, emerge um conjunto de críticas e insatisfações em relação à pedagogia tradicional, acompanhadas por uma reconfiguração da burguesia e, de certa forma, adaptações e transformações do modo de produção estabelecido. Esse cenário demandou a busca por uma nova educação, adaptada aos interesses da burguesia em sua fase contrarrevolucionária.

³⁸ O surgimento e a difusão das correntes renovadoras da educação não resultaram em desaparecimento da concepção tradicional, mas a nova visão de educação foi se tornando hegemônica já nas primeiras décadas do século XX. Segundo Saviani (2012), esse grupo reúne contribuições do pensamento de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, Kierkegaard, Stirner, Nietzsche e Bergson, Dewey, Rogers, Lobrot e Piaget. Duarte (2001) denominou “pedagogias do aprender a aprender” a Escola Nova e as pedagogias que dela nasceram, como o construtivismo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia das competências, a teoria do professor reflexivo e outras. Ainda segundo Duarte (2010) as “pedagogias do aprender a aprender” carregam uma tônica em comum, isto é, a negação das formas clássicas de educação.

Além disso, compreendia-se que nesse novo processo de transformação, em uma sociedade também em evolução, a escola precisava passar por uma renovação pedagógica. Nesse contexto, em uma sociedade atravessada por várias mudanças em ritmos acelerados, não fazia mais sentido aprender conhecimentos estáticos presentes nos livros e já consolidados. O importante agora é descobrir novos conhecimentos ainda não produzidos; o que verdadeiramente importa é o “aprender a aprender”³⁹.

A pedagogia nova, em oposição à pedagogia tradicional, defende a ideia de que o marginalizado não é o ignorante, ou seja, aquele que não possui o conhecimento. Na perspectiva da pedagogia nova, o marginalizado é aquele que não é valorizado e aceito em sua individualidade; é o rejeitado (Saviani, 2018).

Parte-se do princípio de que a escola vigente até então não reconhecia e valorizava os indivíduos em suas singularidades, distanciando seu ensino das atividades realizadas pelos sujeitos em suas vidas. Assim, a escola nova criticou a escola tradicional por não estabelecer conexões com a vida, necessidades, interesses, experiências e problemas reais dos alunos (Saviani, 2018). A concepção até então dominante na escola tradicional, que defendia a transmissão do conhecimento como fator necessário para superar a marginalidade, foi refutada e considerada insuficiente pela pedagogia nova. Na verdade, para a escola superar a marginalidade, de acordo com a pedagogia nova, ela deve não apenas reconhecer as diferenças, mas também fazer com que os alunos se sintam aceitos em suas individualidades.

O marginalizado, segundo essa perspectiva, seria considerado o não integrado, o diferente. A burguesia, em seu processo de decadência ideológica e cultural, irá constatar uma obviedade: todos os sujeitos são singulares, todos são diferentes, e é por meio desse processo que a burguesia irá forjar

uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo (Saviani, 2018, p. 7).

³⁹ Cabe assinalarmos que o “aprender a aprender” formulado pelo escolanovismo, que posteriormente serviu de fundamento para as pedagogias contemporâneas e o atual “aprender a aprender” pedagógico, carrega determinadas diferenças e especificidades. Apesar do lema “aprender a aprender”, amplamente difundido na atualidade, remeter-se ao núcleo das ideias pedagógicas do escolanovismo, ele se refere, dentre outras coisas, essencialmente à exigência constante de atualização e adaptação do sujeito ao sistema capitalista ligada essencialmente à esfera de empregabilidade (Saviani, 2012; Duarte, 2011), enquanto o “aprender a aprender” escolanovista, se referia a busca da capacidade do indivíduo adquirir conhecimento por si mesmo, no intuito de adaptar-se à uma sociedade entendida como um organismo em que cada sujeito tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social (Saviani, 2013b, p. 432).

Observa-se, conforme destacado por Saviani (2018), que a crença generalizada no poder da educação e em sua função de equalização social permanece; assim, “as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, por meio da escola, ficaram de pé” (Saviani, 2018, p. 6).

A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica (Saviani, 2018, pp. 7-8).

A centralidade, que anteriormente estava no professor, agora deslocou-se para o aluno. O estudante tornou-se o sujeito que conduz o processo educativo. No entanto, a assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados era considerada pela Escola Nova como algo autoritário, antinatural, sem valor para os problemas reais da vida, para as necessidades naturais dos indivíduos e, portanto, algo alheio aos interesses das crianças e dos jovens.

Não apenas o eixo professor-aluno foi deslocado do professor, na pedagogia tradicional, para o aluno, na pedagogia nova, mas essa nova compreensão da educação também reposicionou o eixo

da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2018, p. 8).

Embora a pedagogia nova tenha caricaturado a pedagogia tradicional de uma forma que se mantém até hoje, ela não conseguiu alterar de maneira significativa o panorama educacional, especialmente no que se refere à organização dos sistemas escolares (Saviani, 2018). Saviani argumenta que isso se deve, porque, “além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (Saviani, 2018, p. 8). No entanto,

o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências

foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (Saviani, 2018, pp. 8-9).

Em resumo, a escola nova, conforme ressaltado por Saviani (2018), não apenas falhou em resolver o problema da marginalidade, mas contribuiu para o seu agravamento. No Brasil, em particular, a falta de investimentos massivos na educação durante esse período resultou na formação crescente de professores com ideários pedagógicos escolanovistas. Ao chegar na escola, no entanto, esses profissionais frequentemente se deparavam com condições inadequadas para a efetivação de um trabalho docente alinhado a essa perspectiva.

Assim, ao se apresentarem sinais de exaustão da escola nova (Saviani, 2018), surgiu novamente um sentimento de frustração e desilusão nos meios educacionais. “A pedagogia nova, ao mesmo tempo que se tornava dominante como concepção teórica [...], na prática revelou-se ineficaz em face da questão da marginalidade” (Saviani, 2018, p. 10). Diante dessas circunstâncias e da necessidade de uma formação mais eficiente e qualificada do trabalhador, surge a demanda de articular a educação a uma nova teoria pedagógica, dando origem à pedagogia tecnicista.

Nesse contexto, em busca de uma modernização durante o processo de reindustrialização, a burguesia na tentativa de resolver os problemas da sociedade, aproximará a escola do sistema produtivo das fábricas. Segundo Saviani,

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho (Saviani, 2018, p. 10).

Essa teoria pedagógica procurou utilizar métodos científicos fundamentados na racionalidade fabril para organizar e otimizar a educação e o trabalho pedagógico. O objetivo principal era extrair e imprimir maior produtividade no processo de ensino e aprendizagem dos filhos da classe trabalhadora, buscando torná-los mais eficientes e produtivos.

Nas palavras de Saviani,

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência, para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução do sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (Saviani, 2018, pp. 10-11).

A busca pela reorganização educacional trouxe especialistas encarregados de planejar, supervisionar e administrar a educação. Esses princípios, ademais, serviram como base para difusão de uma proposta de educação tecnológica, amplamente aclamada nos dias atuais. A tecnologia e os recursos tecnológicos, transformados em meios didáticos, deveriam, então, orientar a ação educativa. O professor, por sua vez, assumiu um papel semelhante ao do operário das fábricas, responsável por executar um processo de ensino-aprendizagem que foi cientificamente planejado por outros, através de parâmetros objetivos (Saviani, 2018).

Deste modo,

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva –, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2018, p. 11).

Na perspectiva da pedagogia tecnicista, o marginalizado não é mais o ignorante, tampouco aquele que não é valorizado em sua individualidade. Segundo essa teoria pedagógica, o marginalizado é identificado como o incompetente, ou seja, aquele que é ineficiente e improdutivo. Nesse contexto, a superação da marginalidade ocorre à medida que se formam alunos que se tornarão profissionais competentes, ou seja, aptos a contribuir para o aumento da produtividade social. Para que isso seja alcançado, é necessária uma educação tecnicamente competente (Saviani, 2018).

Observa-se que a educação tecnicista mantém a crença generalizada de que, por meio da educação, é possível resolver os problemas sociais e, supostamente, efetivar uma equalização social. Dessa forma, além da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, a pedagogia tecnicista também se enquadra no grupo de teorias “não críticas” da educação, uma vez que não percebe as relações de condição e determinação da sociedade e a escola, e vice-versa.

A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em como a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista (Saviani, 2018, p. 12).

Segundo Saviani (2018), se, para a pedagogia tradicional, o importante estava no ato de aprender, e para a pedagogia nova era “aprender a aprender”, a pedagogia tecnicista centraliza a importância do processo educativo em um “aprender a fazer”. Em outras palavras, o marginalizado é identificado como aquele que não sabe executar determinadas tarefas, e a escola deve profissionalizá-lo do ponto de vista produtivo, permitindo que o sujeito aprenda fazer aquilo que ele não sabia.

Contudo, os problemas decorrentes da pedagogia tecnicista foram diversos. Conforme aponta Saviani,

ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isso, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência (Saviani, 2018, p. 12).

Além disso, a pedagogia tecnicista acabou por imprimir uma concepção essencialmente pró-capitalista, ao transpor para o sistema educativo uma visão essencialmente mercadológica. Seu objetivo era exclusivamente formar indivíduos produtivos para o sistema vigente. Essa concepção de produtividade da educação para o sistema capitalista, embora tenha surgido em meados do século passado e tenha chegado ao Brasil por volta da década de 70, permanece intensa nos dias de hoje, contudo reformulada, mantendo suas filiações com princípios anteriores.

Posteriormente à análise da pedagogia tradicional, nova e tecnicista, Saviani (2018) abordará também as teorias crítico-reprodutivistas da educação, examinando as formulações de Bourdieu, Passeron, Althusser, Baudelot e Establet. Conforme já mencionado, as teorias crítico-reprodutivistas, apesar de integrarem o grupo de teorias “críticas” da educação, não constituem propostas pedagógicas (Saviani, 2018). Em outras palavras, são teorias *sobre* a educação, não fornecendo “uma orientação pedagógica para a prática educativa” (Saviani, 2013b, p. 398), como é feito, por exemplo, pelas teorias “não críticas” da educação apresentadas anteriormente.

Contudo, as teorias “crítico-reprodutivistas” empreenderam um esforço significativo para compreender e explicar o modo de funcionamento da educação, formulando categorias cruciais para o entendimento da prática educativa (Saviani, 2013b; 2018; Duarte, 2016). Dentre dessas considerações, destaca-se a lição de que

a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sobre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação (Saviani, 2018, p. 25).

Levando em consideração as ponderações já realizadas em relação ao problema da marginalidade,

ficamos com o seguinte resultado: enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas (Saviani, 2018, p. 24).

De qualquer forma, segundo Saviani (2018), o problema em questão permanece em aberto. Com isso, diante dessas considerações e do estudo sistemático das teorias existentes, analisando-as em suas múltiplas determinações, Saviani inicia os esforços para construir, em colaboração com outros intelectuais, uma teoria da educação que seja crítica, sem ser reprodutivista (Saviani, 2018). Essa teoria ficou conhecida posteriormente como pedagogia histórico-crítica, e sua tarefa consiste em “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, 2018, p. 25).

Conforme mencionamos anteriormente, abordaremos a pedagogia histórico-crítica mais detidamente no terceiro capítulo. No entanto, para este momento, é relevante destacar que ela se posiciona no grupo de teorias pedagógicas que Saviani vai chamar de teorias contra-hegemônicas da educação (Saviani, 2019). Essas teorias constituem um grupo de pedagogias que buscam orientar a educação posicionando-se contra a ordem vigente, visando à transformação da sociedade (2019). Em contrapartida, as pedagogias mencionadas até então

(pedagogia tradicional, nova e tecnicista), bem como outras que serão discutidas adiante (o construtivismo, a pedagogia das competências, do professor reflexivo, etc.), são teorias hegemônicas, buscando orientar a educação para conservar a sociedade como ela se encontra, mantendo a ordem vigente (Saviani, 2019).

Dentre as teorias pedagógicas contra-hegemônicas, ocorreram diversas tentativas que, embora não tenham conseguido se tornar dominantes, buscaram colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando instaurar uma nova forma social (Saviani, 2012). Essas pedagogias incluem as pedagogias socialistas, a pedagogia comunista, a pedagogia libertária, as manifestações correlatas com a pedagogia da prática, a pedagogia libertadora, a educação popular, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a já referenciada pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2012).

Diante dessas teorias pedagógicas formuladas ao longo da história da educação, abordaremos resumidamente de cada uma das pedagogias mencionadas com base nas formulações de Saviani (2012; 2019).

A pedagogia socialista, inspirada nas ideias do chamado “socialismo utópico”, fez parte do movimento operário na Europa ao longo do século XIX, defendendo a transformação da ordem vigente por meio da educação (Saviani, 2012). Segundo Saviani (2012, p. 174), para essa perspectiva, “a sociedade poderia ser organizada de forma justa, sem crimes nem pobreza, com todos participando da produção e fruição dos bens segundo suas capacidades e necessidades”. A concretização desse objetivo exigiria, portanto, a erradicação da ignorância, vista como um obstáculo para a construção de uma nova sociedade (Saviani, 2012). Nesse processo, a educação desempenharia um papel crucial.

Conforme explica Saviani,

Seguindo essa orientação, no Brasil os vários partidos operários, partidos socialistas, centros socialistas assumiram a defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional. Reivindicando o ensino público, criticavam a inoperância governamental no que se refere à instrução popular e fomentaram o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares. Mas não chegaram a explicitar mais claramente a concepção pedagógica que deveria orientar os procedimentos de ensino (Saviani, 2012, p. 174).

Já a pedagogia comunista, de inspiração marxista-leninista, considera que

o desenvolvimento das sociedades se dá pela ação dos homens na história, as novas formas sociais superam as anteriores incorporando os elementos antes desenvolvidos, os quais se integram no acervo cultural da humanidade. Assim sendo, o desenvolvimento da nova sociedade e da nova cultura exige a apropriação por parte das novas gerações, do patrimônio construído pelas gerações anteriores [...]. Ela será o desenvolvimento e transformação dos conhecimentos produzidos pela humanidade sob o jugo das formas anteriores de sociedade, entre as quais sobreleva a sociedade

capitalista, no seio da qual se desenvolve, por contradição, a nova forma social de tipo comunista (Saviani, 2012, p. 151).

Segundo Saviani (2012), para essa concepção, o papel da educação é possibilitar aos sujeitos a apropriação do patrimônio cultural da humanidade, permitindo assim a realização das ações necessárias para a construção da nova sociedade e da nova cultura.

Conforme destaca o autor (Saviani, 2012), por vezes, essa concepção é confundida com a pedagogia socialista e vice-versa. No entanto, é necessário destacar a diferença entre o “socialismo utópico”, que embasa as ideias pedagógicas do movimento operário do século XIX, e o “socialismo científico” que fundamenta a chamada “pedagogia comunista” que acabamos de descrever (Saviani, 2012). Em primeiro lugar, a denominada pedagogia socialista possui um caráter reformista e social-democrata. Já a pedagogia comunista, parte das concepções de Marx e Engels, considera o socialismo e a pedagogia socialista como uma transição entre o capitalismo e o comunismo (Saviani, 2012).

De acordo com Saviani,

Nessa fase, os trabalhadores assumiriam o controle da sociedade e se utilizariam do Estado como instrumento para socializar os meios de produção e eliminar as diferenças de classe. Na medida em que essa nova forma de sociedade viesse a se consolidar com a abolição das classes, o Estado já não seria mais necessário. Teríamos, assim, uma sociedade sem classes na qual toda a produção estaria voltada para o bem comum, configurando-se, portanto, o comunismo. Assim, nesse contexto teórico a pedagogia socialista seria uma pedagogia da fase de transição, enquanto a pedagogia comunista corresponderia ao advento da nova sociedade, a sociedade comunista com a qual emergiria um novo homem, o homem plenamente desenvolvido (Saviani, 2012, pp. 151-152).

Na pedagogia libertária, vinculado ao movimento anarquista, a educação desempenha uma posição central no seu conjunto de ideias, expressando um duplo e simultâneo movimento. Esse movimento se caracteriza pela crítica à educação burguesa e a formulação de outra teoria pedagógica alternativa, concretizada na criação de escolas autônomas e autogeridas (Saviani, 2012). Segundo Saviani, a pedagogia libertária em seu aspecto crítico,

denuncia-se o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos. No aspecto propositivo, estudam-se os autores libertários extraíndo deles os principais conceitos educacionais como o de “educação integral” e “ensino racionalista”. Mas os libertários não ficam apenas no estudo das ideias. Buscam praticá-las por meio da criação de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas. Em especial as denominadas Escolas Modernas proliferaram após a morte de Francisco Ferrer, inspirador do método racionalista, executado em 1909 pelo governo espanhol, pelo crime de professar ideias libertárias (Saviani, 2012, p. 163)

As ideias libertárias, inspiraram outras propostas pedagógicas alinhadas a esses princípios (Saviani, 2019). Essas pedagogias ficaram conhecidas como “pedagogias da prática” (Saviani, 2019). Conforme destacado por Saviani, nas pedagogias da prática,

O saber “gerado na prática social” é relegado pela escola, mas é exatamente esse saber que “deve ser valorizado e constituir a matéria-prima do processo de ensino” (Santos, 1985a, p. 23). Em um primeiro momento, esse saber se manifesta de forma imediata como prática individual. Cabe, pois, num segundo momento, ultrapassar essa aparência e captar sua natureza própria como “síntese de múltiplas determinações” que, “em última instância é social, é de classe” (p. 23). Segue-se que “o ato pedagógico é, também, um ato político” (p. 23). Desloca-se o eixo da questão pedagógica do interior da escola para a prática social. Visando a atingir objetivos fixados livremente por “produtores associados”, “instaura-se um aprendizado autogestionário; não espontaneísta, mas voltado para uma necessidade prática (p. 23) (Saviani, 2019, p. 25).

As pedagogias da prática realizam uma crítica à escola devido à sua excessiva ênfase na transmissão do conhecimento, defendendo a necessidade de alterar esse eixo. Advoga-se que os sujeitos envolvidos, sejam eles alunos ou professores, rompam com a atual forma de organizar o processo do trabalho pedagógico (Saviani, 2019). Nesse contexto, para esse conjunto de pedagogias, o trabalho pedagógico deveria estruturado em novas relações sociais, buscando operar sob a forma de “produtores associados”. Segundo Saviani (2019), cada escola seria transformada em uma unidade dedicada à produção e distribuição de conhecimentos alinhados aos reais interesses de grande parte da população brasileira.

Já a pedagogia libertadora, refere-se à concepção pedagógica cuja fundamentação teórica remete-se às ideias de Paulo Freire (Saviani, 2012). A inspiração filosófica dessa teoria pedagógica concentra-se no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. No entanto, ela se insere na concepção humanista moderna de filosofia da educação, mantendo, em vários aspectos, conexões com as correntes renovadoras (Saviani, 2012).

Na pedagogia libertadora, valoriza-se também o interesse e a iniciativa dos alunos, priorizando temas e problemas próximos à vivência dos educandos sobre os conhecimentos historicamente acumulados (Saviani, 2012). Porém, diferentemente do movimento da escola nova, a pedagogia libertadora coloca no centro de seu trabalho, temas e problemas de ordem político e social. Nessa perspectiva, o papel da educação é, essencialmente, abrir caminhos para a libertação dos oprimidos (Saviani, 2012).

De acordo com essa concepção, o método da pedagogia libertadora tem como ponto de partida “a vivência dos alunos da situação popular (1º passo), de modo que identifique seus principais problemas e opere a escolha dos “temas geradores” (2º passo), cuja problematização

(3º passo) levaria à conscientização (4º passo) que, por sua vez, redundaria na ação social e política (5º passo)” (Saviani, 2012, p. 162).

A concepção libertadora inspirou outras propostas que geralmente se inseriam no âmbito da “educação popular” e defendiam uma organização educacional, dentro dos movimentos populares, promovendo uma educação “do povo” e “pelo povo”, “para o povo” e “com o povo” (Saviani, 2019). Isso se contrapunha à educação dominante, caracterizada por ser da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo (Saviani, 2019). Segundo a análise de Saviani, as pedagogias da “educação popular”

Manejam, portanto, a categoria “povo” em lugar de “classe” e tendiam a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, mas seria decorrente, por assim dizer, de uma virtude intrínseca aos homens do povo; sua fonte primeira residiria numa dimensão transcendente designada por Mounier como “a eminente dignidade” das pessoas unidas em uma “comunidade dos destinos” (Mounier, 1970, p. 125-150). Embora tal visão acentuasse a autonomia pedagógica dos movimentos populares diante do Estado e da escola, postulando que a educação verdadeiramente libertadora se daria fora dessas instituições, quando o PT assumiu o governo de algumas prefeituras, a referida concepção trasladou-se para a esfera estatal e escolar (Saviani, 2019, p. 24).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos, embora tenha sua orientação teórica fundamentada no marxismo, mantém, conforme afirmado por Saviani (2019), referências à visão liberal. Essa teoria acaba por interpretar o marxismo apenas por meio da crítica das desigualdades sociais e da busca pela igualdade de acesso e permanência nas escolas, que, por sua vez, seriam organizadas com o mesmo padrão de qualidade.

A teoria pedagógica em questão, formulada por José Carlos Libâneo, é apresentada no livro “*Democratização da escola pública*”, e sua denominação inspira-se diretamente no pensamento do marxista Georges Snyders. Essa pedagogia sustenta a ideia da primazia dos conteúdos como critério para distinguir as teorias pedagogias entre si. Especificamente, refere-se às distinções entre pedagogias progressistas ou de esquerda e as pedagogias conservadoras, reacionárias e/ou fascista (Saviani, 2019).

Segundo Saviani (2019),

inspirando-se em um autor marxista, Libâneo sinaliza para o horizonte teórico do marxismo; no entanto, nessa obra, a mencionada referência teórica não chega a ser aprofundada, alimentando, antes, o objetivo da democratização da escola pública como sintomaticamente se expressa no próprio título do livro. Desse modo, permanecia em aberto a questão relativa ao grau em que a proposta mantém-se ainda nos limites da concepção liberal (Saviani, 2019, p. 27).

Para a pedagogia crítico-social dos conteúdos, o objetivo da escola é transmitir os conteúdos culturais universais que constituem o patrimônio da humanidade em geral. Esses

conteúdos são vivos, concretos e impossíveis de serem dissociados da realidade histórico-social dos sujeitos (Saviani, 2019). Desse modo, de acordo com Saviani,

decorre que a “postura da pedagogia dos conteúdos” implica que ao professor, cabe, de um lado, garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajuda-los a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana (ruptura). Consequentemente, os métodos de ensino estarão, logicamente, subordinados à questão do acesso aos conhecimentos sistematizados. Assim sendo, os métodos não partem de um saber artificial nem do saber espontâneo, mas se empenham em relacionar a prática dos alunos com os conteúdos propostos pelo professor. Segue-se, pois, que a relação pedagógica entre professor e aluno acentuará as trocas em que o aluno entra com sua experiência imediata e o professor com conteúdos e modelos que permitam compreender e ultrapassar a experiência imediata. Eis, pois, os pressupostos da aprendizagem sobre os quais se assenta essa proposta pedagógica: a aprendizagem do conhecimento supõe uma estrutura cognitiva já existente na qual possa apoiar-se; caso esse requisito não esteja dado, cabe ao professor provê-lo. A aprendizagem significativa deve partir do que o aluno já sabe, caminhando em direção à síntese na qual o aluno atinge uma visão mais clara e unificada. No que se refere às manifestações na prática escolar, o esforço se concentrará na proposição de modelos de ensino que permitam estabelecer a relação conteúdos-realidades sociais, visando à articulação entre o político e o pedagógico como forma de colocar a educação a serviço da transformação social (Saviani, 2012, p. 154).

No entanto, a pedagogia histórico-crítica, cujo principal formulador é o autor em que nos fundamentamos para discutir as teorias pedagógicas, ou seja, Dermeval Saviani, diferencia-se das demais teorias situadas no quadro tanto das tendências “críticas” como “não críticas” da educação.

De acordo com Saviani (2013b),

As ideias que vieram a constituir a proposta contra-hegemônica denominada “pedagogia histórico-crítica” remontam às discussões travadas na primeira turma de doutorado em educação da PUC-SP em 1979. A primeira tentativa de sistematização deu-se no artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado no número 3 da *Revista da Ande*, em 1982, que, em 1983, veio a integrar o livro *Escola e democracia*. Esse livro, conforme foi assinalado no prefácio à 35ª edição (Saviani, 2006a), redigido em agosto de 2002, pode ser lido como o manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984 (Saviani, 2013b, pp. 420-421).

A estrutura deste manifesto é a seguinte:

O primeiro capítulo apresenta o diagnóstico das principais teorias pedagógicas. Mostra as contribuições e os limites de cada uma delas. E termina com o anúncio da necessidade de uma nova teoria.

O capítulo segundo é o momento de denúncia. Pela via da polêmica com a Escola Nova, procura-se demonstrar as visões que se acreditavam progressistas de modo que abra caminho para a formulação de uma alternativa superadora.

O capítulo terceiro apresenta as características básicas e o encaminhamento metodológico da nova teoria, esclarecendo-se, no capítulo quarto, as condições de sua produção e operação em sociedades como a nossa, marcadas pelo primado da política sobre a educação (Saviani, 2013b, p. 421).

Conforme relatado por Saviani,

Na sequência foram sendo publicados alguns trabalhos que, em 1991, foram reunidos no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (Saviani, 2005b). Trata-se de “Sobre a natureza e especificidade da educação”, publicado no periódico *Em Aberto*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1983; “Competência política e compromisso técnico”, divulgado pela Revista *Educação & Sociedade* em 1983; “A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”, estampado na *Revista da Ande* em 1986; e “A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar”, publicado no livro *Pensando a educação*, editado pela Editora da Unesp em 1989. Por ocasião da 8ª edição, em 2003, foram acrescentados os textos “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica” e “Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica” (Saviani, 2013b, p. 421).

Assim, de acordo com o exposto pelo autor, a primeira edição do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações* reunia textos publicados originalmente na década de 1980 e, a partir da 8ª edição, foram incluídos dois textos publicados na década de 1990. Como o próprio subtítulo do livro indica, a intenção do autor foi a de apresentar primeiras aproximações a essa teoria pedagógica. Isso se deve ao fato de que o processo de elaboração dessa pedagogia não estava concluído, primeiro devido ao próprio movimento histórico e, segundo, pela contribuição em curso de diversos estudiosos que vinham realizando os esforços na elaboração dessa concepção pedagógica (Saviani, 2013b).

Em uma síntese breve, que exploraremos mais detalhadamente no capítulo terceiro,

pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elemento integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (Saviani, 2013b, pp. 421-422).

Segundo Saviani,

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual denominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx,

nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (Saviani, 213b, p. 422).

Nesse contexto, a teoria pedagógica histórico-crítica, em contraposição às teorias “não críticas” e “crítico-reprodutivistas” anunciadas até aqui, compreende que a educação não possui poderes ilimitados em face da sociedade. Ou seja, a educação não molda a sociedade de acordo com as ideias e com aquilo que queremos que a sociedade seja, mas, por outro lado, a educação não é impotente em relação ao que ocorre na sociedade. A educação não só pode, como deve, posicionar-se em relação às lutas e conflitos existentes na sociedade, contribuindo assim para a transformação social. É importante destacar que a educação, por si só, não gerará a transformação da sociedade, sendo esta o resultado de uma série de fatores. No entanto, a educação pode contribuir para a luta histórico-social de transformação da ordem vigente.

Duarte (2010) destaca que a educação, entendida como mediação no seio da prática social (Saviani, 2013b; 2013c), deve realizar a mediação entre a vida cotidiana das pessoas e as produções humanas nas esferas não cotidianas, como as ciências, as artes e a filosofia. Essa mediação entre o cotidiano e o não cotidiano é uma tarefa da escola de extrema importância no sentido de contribuir para a superação dessa sociedade configurada como profundamente desigual. A pedagogia histórico-crítica formula essa concepção como sendo a tarefa da escola, o papel de socialização do saber sistematizado (Saviani, 2013c).

Nesse contexto, cabe à escola socializar o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, seja os conhecimentos da natureza, da sociedade, das artes, da filosofia, etc. A socialização do conhecimento significa, de maneira simples, levar o conhecimento historicamente produzido e sistematizado pelo conjunto de homens e mulheres, incorporando-o à vida e à atividade social de todos os seres humanos (Saviani, 2013c). Essa tarefa defendida pela pedagogia histórico-crítica é o papel que a educação pode e deve concretizar por meio do trabalho pedagógico, que, por si só, como afirmamos anteriormente, não carrega o poder de revolucionar a sociedade, mas pode, sim, contribuir para o processo revolucionário de modificação e transformação das estruturas sociais.

Apesar dos esforços contra-hegemônicos na crítica às pedagogias hegemônicas, que se desenvolveram com formulações nas décadas de 1970 e 1980, impulsionadas por diversas propostas pedagógicas, como a pedagogia da “educação popular”; as “pedagogias da prática”; a pedagogia “libertadora”; a pedagogia “crítico-social dos conteúdos”, etc., esses ensaios,

conforme ressaltado por Saviani (2019, p. 118), “não tiveram força suficiente para se impor à estrutura de dominação que caracteriza a sociedade brasileira”.

Nesse contexto, observamos que a educação burguesa foi se transformando ao longo do tempo para perpetuar a sua hegemonia e servir aos seus próprios interesses. Isso ocorreu na pedagogia nova, oriunda do movimento renovador da educação que se contrapôs à pedagogia tradicional, advogando uma suposta educação revolucionária, quando, na verdade, mantinha-se dentro campo burguês. Da mesma forma, a pedagogia tecnicista, embora sob a hegemonia do ideário escolanovista, também serviu aos interesses da burguesia durante o período da ditadura militar na década de 1970, introduzindo na concepção educacional a visão produtivista.

Na contemporaneidade, em um contexto ideológico neoliberal e pós-moderno, emergem também “novas” ideias pedagógicas a serviço da classe dominante. Essas teorias pedagógicas, baseadas naquilo que Duarte (2001) denominou de pedagogias do “aprender a aprender”, caracterizam-se por deter a hegemonia no debate educacional nas últimas três décadas. Nesse cenário, as teorias pedagógicas pertencentes a esse grupo incluem: a pedagogia construtivista, a pedagogia do conhecimento tácito, a pedagogia dos projetos, a pedagogia das competências e a pedagogia multiculturalista (Duarte, 2010).

Abordaremos agora, de forma sucinta, essas teorias pedagógicas, buscando introduzir algumas das características específicas de cada uma. Descreveremos esquematicamente o que é a pedagogia construtivista, a pedagogia do conhecimento tácito, a pedagogia dos projetos, a pedagogia das competências e a pedagogia multiculturalista com base nas análises de Duarte (2010). Estamos cientes que a expressão dessas teorias e suas elaborações teóricas são muito mais amplas do que cabe nesta dissertação de mestrado, e cientes também que no interior dessas pedagogias, por vezes, não há consenso entre os autores, representando diversas variações dentro de cada corrente pedagógica, como é o caso do construtivismo. No entanto, apesar dos riscos de tratarmos essas pedagogias de maneira esquemática e simplificada, consideramos de extrema importância proporcionar ao leitor uma primeira aproximação das características gerais dessas pedagogias, dada a hegemonia dessas concepções na contemporaneidade.

A começar pelo construtivismo, segundo Duarte (2010), essa pedagogia

tem como referência central a epistemologia genética de Jean Piaget. Nessa epistemologia a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano são promovidos pelo esforço de adaptação do organismo ao meio ambiente. Os esquemas de ação e de pensamento, bem como as estruturas da inteligência desenvolvem-se movidos pela ação recíproca e complementar entre, por um lado, o esforço feito pelo sujeito cognoscente na direção da assimilação do objeto de conhecimento às suas estruturas e esquemas mentais e, por outro, a resistência que o objeto pode oferecer a essa assimilação, gerando a necessidade de reorganização espontânea dessas estruturas e esquemas mentais para que eles se acomodem às características do objeto.

Do ponto de vista pedagógico, isso significa que as atividades de maior valor educativo serão aquelas que promovam esse processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento. Nessa perspectiva não importa o que o aluno venha a saber por meio da educação escolar, mas sim o processo ativo de reinvenção do conhecimento. Aprender o conteúdo não é um fim, mas apenas um meio para a aquisição ativa e espontânea de um método de construção do conhecimento (Duarte, 2010, pp. 39-40).

O construtivismo tornou-se a pedagogia hegemônica desde meados da década de 1980 mantendo-se bastante influente até hoje, mas não em uma forma pura e sim ecleticamente misturado a outras pedagogias. Já na década de 1990 o construtivismo havia sido incorporado aos documentos oficiais da educação brasileira, como foi o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

No entanto, embora o construtivismo seja uma teoria pedagógica distinta do escolanovismo, assim como as demais pedagogias do “aprender a aprender”, a defesa do “aprender a aprender” por parte de Jean Piaget estava em completa sintonia tanto com o método de aprender fazendo de John Dewey quanto com a educação funcional de Édouard Claparéd (Duarte, 2010).

Dentro desse movimento, destaca-se a concepção eclética do construtivismo (Duarte, 2011), que será abordada mais detalhadamente no segundo capítulo desta dissertação. Retomaremos alguns dos fundamentos dessa teoria pedagógica, cujo principal representante é César Coll Salvador.

No âmbito das pedagogias hegemônicas, temos também a pedagogia dos projetos. Segundo Duarte (2010), essa teoria pedagógica é totalmente compatível com as ideias de Jean Piaget sobre a valoração positiva dos métodos de pesquisa em relação à vida dos alunos, em comparação com os conhecimentos transmitidos pelos professores. De acordo com Duarte,

o método de ensino por projetos surgiu inicialmente com William Heard Kilpatrick, colega e colaborador de John Dewey. Embora na atualidade seja utilizada a expressão pedagogia de projetos, o mais correto seria considerar o método de projetos como um dos métodos escolanovistas, o qual foi revitalizado e incorporado ao universo pedagógico contemporâneo (Duarte, 2010, p. 41).

Conforme analisado pelo autor (Duarte, 2010), a essência desse método reside na ideia de que o conhecimento deve ser buscado e adquirido pelo sujeito a partir de suas necessidades reais, em oposição ao conhecimento organizado em uma sequência lógica e temporal preestabelecida pelos currículos. Por fim, Duarte (2010) destaca que o pragmatismo de Dewey constitui a base filosófica da pedagogia dos projetos, na qual o desenvolvimento de uma atitude investigativa e o pensamento científico autônomo são fundamentais e indispensáveis para a cidadania na democracia liberal burguesa.

No campo da formação de professores, essa mesma perspectiva é adotada pela pedagogia do conhecimento tácito, especialmente em relação às ideias escolanovistas e acerca do princípio e da centralidade do conhecimento tácito (Duarte, 2010).

A pedagogia do conhecimento tácito, também conhecida como: pedagogia do professor reflexivo, epistemologia da prática docente ou pedagogia da prática reflexiva, tem como principal referência o pedagogo norte-americano Donald Alan Schön, que, apoiando-se nas ideias de John Dewey e Michael Polanyi, propõe um “novo” modelo de formação de professores – e mais amplamente, de formação profissional em geral –, no qual a formação dos indivíduos é orientada pelo conhecimento tácito, baseado na prática, ou, como o autor se refere em seus textos, no “conhecer na ação” e na “reflexão sobre a ação” (Schön, 1992; 2000). Nessa perspectiva,

se as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, então a formação dos professores também deve seguir essa diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores. E o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo (Duarte, 2010, pp. 41-42).

A pedagogia das competências, por sua vez, segue na mesma direção, onde o fundamental é aprender fazendo e resolver problemas com um espírito pragmático (Duarte, 2010). Conforme analisado pelo autor, “O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto de avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos” (Duarte, 2010, p. 42).

Nessa mesma linha de análise crítica da pedagogia das competências, Marise Nogueira Ramos mostra que essa pedagogia emergiu no contexto internacional de crise do capital nas últimas décadas do século XX e consequente reconstrução das relações entre capital e trabalho. Em termos epistemológicos, trata-se de uma pedagogia em que o conhecimento não é visto como representação da realidade, mas como instrumento de resolução de problemas das práticas cotidianas:

O processo de construção do conhecimento pelo indivíduo, por sua vez, seria o próprio processo de adaptação ao meio material e social. Nesses termos, o conhecimento não resultaria de um esforço social e historicamente determinado de compreensão da realidade para, então, transformá-la, mas sim, das percepções e concepções subjetivas

que os indivíduos extraem do seu mundo experiencial. O conhecimento ficaria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio material e social, não tendo qualquer pretensão de ser reconhecido como representação da realidade objetiva ou como verdadeiro (Ramos, 2009, p. 6).

Por fim, temos a pedagogia multiculturalista que, apesar de seus vínculos com o universo pedagógico hegemônico não serem tão evidentes, guarda, em sua essência, relações estreitas com as ideias defendidas pelas demais concepções (Duarte, 2010). Segundo o autor,

[...] A pedagogia multiculturalista acrescenta ao aprender a aprender a defesa do princípio da diversidade cultural e do respeito às diferenças. Questões como gênero, etnicidade, religiosidade, sexualidade, estilos de vida, entre outras, fazem parte de uma pedagogia multiculturalista. Assim como no caso do escolanovismo e do construtivismo, também no multiculturalismo existem distintas vertentes, cujas diferenças não abordarei aqui. Para meus objetivos neste texto, é suficiente assinalar que os impactos mais fortes e negativos da pedagogia multiculturalista são visíveis no campo das discussões sobre o currículo escolar. O multiculturalismo tem desempenhado o papel do cavalo de Troia que trouxe para dentro da educação escolar o pós-modernismo com toda sua carga de irracionalismo e anticientificismo (Duarte, 2010, p. 43).

Essas teorias pedagógicas representam, em suma, a hegemonia educacional da contemporaneidade. Apesar das particularidades de cada uma dessas pedagogias, Duarte (2010, p. 33) afirma que todas elas podem ser consideradas pedagogias negativas, posto que “aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar”. Segundo Duarte (2010), essa rejeição das formas clássicas de educação escolar não é um fenômeno recente, remontando aos movimentos renovadores da educação nos séculos XIX e XX. O alinhamento das pedagogias contemporâneas com as ideias da escola nova, conforme explicitado pelo autor, não deve ser considerado um anacronismo das teorias hegemônicas atuais;

Elas estão inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo. As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quanto têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal (Duarte, 2010, p. 34).

Dessa forma, Duarte proporciona uma síntese das teorias pedagógicas hegemônicas que dá algumas pistas para a análise crítica do fenômeno do ecletismo em educação em sua vinculação com o universo ideológico neoliberal e pós-moderno.

Nesse contexto, destacaremos algumas ideias expostas por Duarte, que já anunciamos anteriormente e que são compartilhadas pelas pedagogias dominantes na atualidade.

Um primeiro aspecto em comum entre essas pedagogias é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista (Duarte, 2010). Embora algumas das pedagogias que integram o cenário hegemônico da educação contemporâneas critiquem características específicas do capitalismo, essas concepções não propõem a superação radical do sistema

vigente, mesmo diante de todos os problemas gerados e impulsionados por esse modo de produção e organização da vida humana. Longe disso, para conservar as atuais condições de produção e reprodução do capital, criam-se mecanismos que oferecem soluções ilusórias para os problemas sociais inerentes e estruturais da própria lógica capitalista (Duarte, 2010).

Um segundo aspecto presente nessas pedagogias é a negação da categoria de totalidade (Duarte, 2010), direcionando o foco para as micro-relações e para o cotidiano do indivíduo. Nesse contexto, essa negação da perspectiva de totalidade tem como princípio a ideia de que a realidade seria um conjunto de fragmentos e esses fragmentos “se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Segundo essa perspectiva, seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação” (Duarte, 2010, p. 35).

Diante dessa negação da perspectiva de totalidade, surge outra característica comum às pedagogias hegemônicas na atualidade: o relativismo epistemológico e cultural. O relativismo epistemológico nega a objetividade do conhecimento, argumentando que o conhecimento depende de cada indivíduo e de sua posição no mundo, sendo, portanto, sempre subjetivo e individual. Ao mesmo tempo, o relativismo é cultural, uma vez que a verdade, os valores e os conhecimentos são vistos como dependentes da cultura em que o indivíduo está inserido. Em outras palavras, o conhecimento considerado válido e verdadeiro em uma determinada cultura pode não ser o mesmo em outra cultura (Duarte, 2010).

Perante o exposto,

[...] não é de se estranhar que outra ideia muito difundida pelas pedagogias contemporâneas seja a de que o cotidiano do aluno deve ser referência central para as atividades escolares. Ou melhor, são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana [...]. Nessa perspectiva, o conhecimento é visto como uma ferramenta na resolução de problemas, e a prática cotidiana determinaria a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares. Atualmente essa ideia é denominada como aprendizagem significativa ou conteúdo contextualizados. Ensinar conteúdos que não tenham utilidade no cotidiano do aluno tornou-se uma atitude antipedagógica. É cabível, porém, o seguinte questionamento: qual aplicação a teoria da evolução das espécies tem no cotidiano do aluno? Ou então, qual a utilidade, para a prática cotidiana, de se aprender na escola que não é o Sol que gira em volta da Terra e que a impressão que temos em nosso cotidiano de que o Sol se moveria em volta da Terra é causada pelo fato de a Terra girar em torno de seu próprio eixo? Uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades (Duarte, 2010, p. 37).

Não só nas atividades escolares, mas o cotidiano se torna uma referência central na formação de professores e nas atividades desenvolvidas nas universidades. Nesse sentido, conforme afirmado Duarte (2003; 2010) ao se referir aos conteúdos escolares na educação básica, os conteúdos que passam a ser valorizados e considerados significativos nas universidades e na formação de professores são aqueles que, de certa forma, possuem alguma utilidade prática na atividade do educador, possibilitando seu emprego na resolução dos problemas do cotidiano.

A supervalorização do cotidiano, conforme expressa Duarte (2010), conduz a supervalorização do conhecimento tácito. Nas palavras do autor,

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (Duarte, 2010, p. 38).

Todos esses elementos compõem ideias, conceitos e valores disseminados pelas pedagogias hegemônicas na contemporaneidade, as quais, por sua vez, fazem parte daquilo que foi denominado, com base nas formulações de Duarte (2008; 2010; 2011), de pedagogias do “aprender a aprender”.

O lema “aprender a aprender” (Duarte, 2008; 2010; 2011), como mencionamos ao longo desta dissertação, representa um emblema adotado por um conjunto de teorias pedagógicas que, apesar de suas diferenças, peculiaridades e discrepâncias, compartilham um núcleo comum. Esse núcleo, em última instância, remete-se aos ideários pedagógicos amplamente difundidos pelo escolanovismo no final do século XIX e início do século XX.

Segundo Duarte (2011), para além de um lema, o “aprender a aprender” tem sido considerado por muitos intelectuais aquilo que há de mais avançado, inovador e progressista no campo da educação. Entretanto, em consonância com o autor, compreendemos que as pedagogias do “aprender a aprender” são expressões explícitas das concepções educacionais que se tornaram hegemônicas e que estão em plena sintonia com o universo ideológico neoliberal e pós-moderno (Duarte, 2011).

Todavia, para além daquilo que é explícito no “aprender a aprender” e que, por sua vez, o título nos sugere em sua aparência, isto é, um processo inteiramente positivo que leve a criança “aprender a aprender”, poderíamos formular a seguinte pergunta: o que de fato defendem as teorias pedagógicas do “aprender a aprender”? O que é o “aprender a aprender” para além de suas aparências fenomênicas e superficiais? Quais são os posicionamentos sobre

o conhecimento, a sociedade, a educação, o professor e o processo de ensino-aprendizagem que essas pedagogias defendem? O que é considerado positivo e negativo por essas teorias pedagógicas? Com isso, para respondermos essas questões, recorreremos à síntese feita por Duarte (2008; 2011)⁴⁰ ao definir os quatro princípios valorativos contidos no lema “aprender a aprender”, evidenciando aquilo que não pode ser observado na superfície deste lema, mas sim, aquilo que está em sua essência. Dessa forma, passamos então para análise dos quatro posicionamentos valorativos do “aprender a aprender”:

O primeiro princípio valorativo contido nas pedagogias do “aprender a aprender” reside na afirmação de que

as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma” (Duarte, 2011, p. 39).

Em outras palavras, para as teorias pedagógicas do “aprender a aprender”, o ato de ensinar é considerado algo negativo⁴¹, que deve ser evitado ao longo de todo o processo de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, quanto mais os alunos aprenderem a construir os conhecimentos por si próprios, sem a interferência de um adulto, melhor será para eles, na medida em que essa atitude contribuirá para o desenvolvimento de uma autonomia e uma criatividade intelectual do indivíduo, que não seria possível ser conquistada por estes alunos no processo de transmissão do conhecimento mediante outra pessoa (Duarte, 1998; 2008; 2011).

Ao afirmarmos o nosso posicionamento perante este primeiro princípio valorativo,

[...] não discordamos [...] de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Nosso ponto de discordância reside na valoração, contida no “aprender a aprender”, das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas. Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos (Duarte, 2011, p. 40).

Além disso, devemos considerar a transmissão do conhecimento como algo fundamental na história da humanidade, sem a qual o gênero humano não teria alcançado o atual estágio de desenvolvimento. Ao afirmarmos isso, estamos evidenciando a importância do acúmulo e da transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente assimilados pelas

⁴⁰ Essa análise foi publicada pela primeira vez no ano 2000, na primeira edição do livro *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana (DUARTE, 2011).

⁴¹ Ver Duarte (1998): *Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar*.

novas gerações no percurso da história humana, assim como a importância e a conquista histórica que se deu o desenvolvimento de uma instituição que seja responsável por ensinar e promover a aprendizagem dos conhecimentos históricos, filosóficos e artísticos que melhor a humanidade produziu ao longo do tempo e que não se reduz à experiência individual, ao conhecimento tácito, espontâneo das práticas cotidianas, como é defendido pelas pedagogias hegemônicas.

O segundo princípio valorativo contido no lema “aprender a aprender” pode ser compreendido da seguinte forma:

[...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente [...] (Duarte, 2011, p. 40).

Em consonância com esse argumento, Saviani (2018) formula a tese de que, diferentemente da pedagogia tradicional, os métodos preconizados pela escola nova teriam um caráter pseudocientífico. Nas palavras de Saviani (2018, p. 37) o que a “[...] Escola Nova fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência. Em outros termos, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa”.

Dessa forma, de acordo com as análises de Saviani (2018) e Duarte (2011), para as pedagogias do “aprender a aprender”, baseadas nos pressupostos escolanovistas, adquirir os métodos de produção do conhecimento e aprender como – supostamente – se faz ciência, é mais importante do que aprender o conhecimento que já foi acumulado pela humanidade; do conhecimento científico que já foi produzido pelos seres humanos ao longo do tempo. Nessa perspectiva, o processo de produção do conhecimento, as formas e as técnicas de pesquisa são consideradas mais valiosas e desejáveis do que o produto resultante desse processo, ou seja, o próprio conhecimento científico.

Nesse sentido, assim como o nosso posicionamento em relação ao primeiro princípio valorativo, caracterizado por Duarte (2011), não se trata aqui de discordarmos da importância contida na atividade de produção do conhecimento, assim como não discordamos da necessidade de dominar os métodos científicos, os processos de produção de conhecimento etc. Trata-se, na verdade, trata-se de evidenciar a importância do conhecimento científico como produto, como atividade humana condensada (Duarte, 2013) que foi produzida historicamente pelos seres humanos e, como afirma Duarte (2016), se constitui como um conhecimento que não está morto, pelo contrário, são produções humanas que representam aquilo que de melhor

a humanidade produziu com o passar do tempo, são produções humanas cheias de vida, de atividades, de processos e de movimentos.

Nessa etapa, podemos observar como esses posicionamentos se relacionam e se complementam. Se no primeiro posicionamento valorativo as pedagogias do “aprender a aprender” se opõem ao ensino, cabendo o professor evitar o ato de ensinar ao máximo possível, no segundo posicionamento valorativo, essas pedagogias se opõem ao conhecimento acumulado, preocupando-se em fazer com que os alunos dominem os métodos de investigação ao invés de dominarem o conhecimento científico. Conforme afirma Duarte (2008, p. 9),

São, portanto, duas ideias intimamente associadas: 1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende por meio da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente.

O terceiro posicionamento valorativo contido no lema ‘aprender a aprender’

seria o de que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. A diferença entre esse terceiro posicionamento valorativo e os dois primeiros consiste em ressaltar que, além do aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno (Duarte, 2008, pp. 9-10).

Nessa perspectiva, as atividades que não são desencadeadas e dirigidas pelas necessidades e pelos interesses espontâneos dos alunos não são consideradas aprendizagens significativas. Portanto, não possuem valor educativo. Em outras palavras, para que uma atividade seja considerada significativa e verdadeiramente educativa do ponto de vista pedagógico, é necessário que a atividade realizada na escola parta dos alunos e responda às questões contidas no cotidiano das crianças, atendendo às necessidades espontâneas desses indivíduos.

Para as pedagogias do “aprender a aprender”, quanto menos aquilo que é desenvolvido na escola for determinado pelos professores e mais for determinado pelos alunos a partir do cotidiano em que estão inseridos, melhores e mais significativas serão essas aprendizagens.

Cabe ressaltarmos que, ao criticarmos esse posicionamento, não estamos afirmando que a escola deva se voltar contra as necessidades que existem no cotidiano das pessoas. Trata-se, no entanto, de defender que a educação escolar não deva se limitar ao cotidiano e às necessidades imediatas que o indivíduo manifesta no ato de produção e reprodução da sua vida. Compreendemos que a educação escolar deve ser capaz de produzir novas necessidades (Duarte, 2010; 2013; 2016). Caso contrário, a educação escolar não será capaz de produzir o

desenvolvimento integral dos seres humanos, mantendo os indivíduos cerceados pelo cotidiano alienado.

Por fim, o quarto princípio valorativo contido nas pedagogias do “aprender a aprender” é o da adaptação dos indivíduos na sociedade capitalista.

Conforme expressa Duarte:

O quarto posicionamento valorativo contido no lema ‘aprender a aprender’ é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança [...], a educação [...] deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (Duarte, 2011, pp. 47-48).

Ora, a partir deste quarto posicionamento valorativo, fica claro o que seria considerado uma boa escola e uma boa educação nessa perspectiva. Em síntese, para as pedagogias do “aprender a aprender”, uma boa escola seria aquela que, segundo os seus princípios educativos, formaria os indivíduos para a adaptação ao que está posto na sociedade contemporânea. Uma boa educação seria aquela que adapta os indivíduos para servir o mercado e acompanhar as demandas que estão em constante mudança, perpetuando assim o atual sistema vigente.

Entretanto, ao formular esses princípios, cabe ressaltar que não se trata de uma adaptação passiva, mas sim de uma adaptação considerada “dinâmica” e “ativa”. Cabe ao sujeito em formação desenvolver os mecanismos de sua própria adaptação, isto é, “aprendendo a aprender” e “aprendendo a se adaptar” (Duarte, 2011). Em suma,

O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o ‘aprender a aprender’ como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital (Duarte, 2011, p. 49).

Não é difícil perceber as íntimas relações que se estabelecem entre as pedagogias hegemônicas na atualidade e o universo ideológico contemporâneo, onde predominam os elementos do neoliberalismo e do pós-modernismo (Duarte, 2011). De um lado, temos o pragmatismo neoliberal; outro, o relativismo epistemológico e cultural instigado pelo pós-modernismo. Em ambos os casos, observa-se uma radical e profunda desvalorização do conhecimento teórico na prática e na formação do professor.

Embora tenhamos mencionado em alguns momentos o pensamento de Philippe Perrenoud e a desvalorização do conhecimento teórico instigado por este autor, juntamente com Maurice Tardif e outros, cabe fazermos uma última consideração, a título de introdução, das ideias contidas no livro que abordaremos mais aprofundadamente no próximo capítulo. Essas ideias relacionam-se com a defesa de uma teoria que desvaloriza o pensamento teórico no trabalho e na formação dos professores, somando-se, assim, às ideias neoliberais e pós-modernas de educação.

Philippe Perrenoud, em seu livro intitulado *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* (1993), posiciona-se a partir do assim chamado “realismo inovador”, em contraposição a um realismo conservador e um idealismo ingênuo. Nesse sentido, ele propõe “Ver a prática, *tal como ela é*, mantendo as distâncias em relação às idealizações, pressupõe uma *teoria*” (Perrenoud, 1993, p. 20). Compreendendo a prática divorciada da teoria, sendo a teoria idealizações distanciadas da prática, o autor volta-se no primeiro capítulo do livro, para a análise de *três facetas* da prática pedagógica: *I. A prática entre rotina e improvisação regulada; II. A transposição didáctica entre epistemologia e bricolagem; III. O tratamento das diferenças entre indiferença e diferenciação.*

O autor argumenta que

- a partir do momento em que os formadores e os responsáveis pela formação tomam em consideração o inconsciente e o não racional, deixam de agir como se todos os aspectos da profissão pudessem ser controlados no plano das representações;
- a partir do momento em que admitem que os saberes têm um estatuto específico nas situações didáticas, deixam de fazer separação entre formação académica e formação pedagógica; (Perrenoud, 1993, p. 20)

No primeiro tópico, *I. Entre a rotina e improvisação regulada*, Perrenoud afirma que

Uma boa parte das actos de ensino não estão, deixaram de estar ou nunca estiveram sob o controlo da razão e da escolha deliberada. Por um lado, a profissão é composta por rotinas que o docente põe em acção de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu carácter arbitrário, logo sem as escolher e controlar verdadeiramente. É parte de reprodução, de tradição colectiva retomada por conta própria ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo. Outros momentos da prática são a expressão do *habitus*, sistema de esquemas de percepção e de acção que não está total e constantemente sob o controlo da consciência. Tendo em consideração a urgência e o carácter inconfessável ou impensável da prática, o professor realiza coisas que desconhece ou que prefere não ver (PERRENOUD, 1993, p. 21).

Segundo o Perrenoud, a prática pedagógica não é tão consciente, racional e controlada como muitas vezes se presume. Ao não reconhecê-la como uma ação espontânea improvisada, corre-se o risco de não desenvolver uma compreensão verdadeira sobre o que determina uma boa parte das ações profissionais (Perrenoud, 1993). O autor argumenta que, em face da

urgência e de situações complexas ou ambíguas, é necessário que o professor improvise, tomando decisões sem ter tempo ou os meios de fundamentá-las de maneira racional. Nesse contexto “o professor serve-se da sua personalidade, do seu *habitus*, mais do que do raciocínio ou de modelos” (Perrenoud, 1993, p. 23)

Não estamos negando que haja determinadas situações em que o profissional se depara com algo inusitado, exigindo uma ação imediata e determinado improviso. Não entraremos no mérito de discutir a improvisação em suas múltiplas determinações, mas é relevante pontuarmos que a improvisação contém, de maneira geral, um aspecto positivo e um aspecto negativo.

A improvisação, em seu aspecto positivo, reside no domínio dos fundamentos em um nível mais elevado, com domínio da área com conhecimentos, experiências e recursos. Ao dominar a técnica e apropriar-se da cultura humana, que inclui o conhecimento que foi produzido por outros autores, o profissional concentra-se em sua atividade uma grande riqueza de conhecimento, possibilitando uma improvisação consciente. No entanto, existe um outro tipo de improvisação, mais próxima daquela que Perrenoud reivindica, que carrega um aspecto negativo em sua atividade. Caracterizada por ser uma improvisação precária, com poucos recursos e conhecimentos, essa improvisação se assemelha à tentativa e erro, recorrendo à emergência do que não está sob o controle da consciência e da intencionalidade do professor.

É nesse sentido, ao segmentar a prática da teoria e desvalorizar o conhecimento acumulado, que Perrenoud defende uma ação espontânea improvisada. Nesse ponto, dirigimos a nossa crítica, em tratar a improvisação como um eixo norteador e como aspecto central da profissão docente e da prática pedagógica, abrindo brechas para a marginalização do pensamento teórico e para uma formação precária do professor.

Dessa maneira, não podemos perder de vista que a ideia de complexidade e imprevisibilidade se relaciona com os pressupostos ideológicos pós-modernos e neoliberais, a partir da concepção de que a realidade é caótica, complexa e impossível de ser conhecida pela racionalidade humana. Nesse contexto, o conhecimento não é algo que diz o que é a realidade, mas sim recursos empregados na ação dos indivíduos para a solução de situações específicas.

Carcanholo e Baruco (2009) demonstram que essa ideologia, pós-moderna e neoliberal

passa para a negação de toda perspectiva totalizante e para a afirmação da efemeridade e da fragmentação, do descontínuo e do caótico. O pós-modernismo aceita por isso (i) a instrução de Foucault de rejeitar os sistemas, as unidades, a uniformidade, afirmando os arranjos móveis, os fluxos, a diferença, o múltiplo, e, (ii) a ênfase no caráter caótico da vida (pós) moderna, ao mesmo tempo em que se torna impossível trata-lo a partir do pensamento racional – herança do pensamento de Nietzsche. Daí a repulsa do pós-modernismo a qualquer prática e/ou teoria totalizante (Carcanholo, Baruco, 2009, p. 134).

Nesse contexto ideológico, o ecletismo acaba se aliando e sendo compatível com uma visão de mundo neoliberal e pós-moderna, uma vez que nega a perspectiva de totalidade e relativiza o conhecimento sistematizado. Além da busca pela preparação do indivíduo para o mercado de trabalho e a já citada resolução de problemas do cotidiano, fundamenta-se na ideia pragmática de utilizar recursos para atingir seus objetivos, incluindo conceitos e teorias distintas, compreendendo-as como ferramentas instrumentais para resolver os problemas interpostos na vida e na atividade profissional do sujeito.

Contudo, vale ressaltar que esses problemas a serem solucionados pelos professores, pelos alunos e demais sujeitos, independentemente dos recursos e das teorias, estão circunscritos dentro de contextos específicos, que, por sua vez, estão na ordem do capital. Este pressuposto nunca pode ser questionado e nem abre margens para uma tomada de consciência dos indivíduos ou de transformação das estruturas sociais. No entanto, cabe ao sujeito em sua atividade ser criativo e improvisar para resolver problemas que contribuam para o avanço do capitalismo e que o adaptem à ordem vigente, e para tal, é necessário a pluralidade, é necessário o ecletismo.

Esta dissertação de mestrado propõe estudar o ecletismo à luz de um posicionamento explícito das relações entre teoria e prática, assim como um evidente posicionamento das relações entre educação e sociedade. Demarcamos isso, pois deixamos claro que a nossa posição neste debate não é neutra. Nos posicionamos em defesa de uma determinação concepção de mundo, de sociedade, de conhecimento e também de educação. Ou seja, esta pesquisa de mestrado está posicionada a partir de uma defesa da Pedagogia Histórico-Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético. Dito isso, evidenciamos o nosso posicionamento com base em uma análise marxista das relações entre teoria-prática e educação-sociedade. Portanto, o estudo do ecletismo será feito em uma perspectiva de análise crítica de como a educação e as teorias pedagógicas se insere na luta de classes e, conseqüentemente na luta ideológica, isto é, na luta entre concepções de mundo, sociedade, ser humano, educação, etc., diferentes, divergentes e antagônicas.

3. CAPÍTULO 2: O ECLETISMO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Para uma compreensão adequada do ecletismo na educação, sobretudo na educação contemporânea, torna-se necessário explicitar a carga semântica com a qual estamos trabalhando para evitar confusões e equívocos em nossas análises, ou seja, diante da prejudicialidade do ecletismo no campo das ciências e da filosofia, julgamos ser crucial tornar evidente o que estamos compreendendo como o ecletismo, de maneira geral, e o ecletismo na educação de maneira particular, para que, assim, nossas críticas sejam plenamente compreendidas pelo leitor.

Deste modo, embora já tenhamos abordado alguns aspectos, ainda que de forma geral, do que estamos compreendendo como ecletismo em relação às teorias pedagógicas, neste capítulo trataremos do significado do termo, o qual é frequentemente utilizado de maneira positiva no cotidiano. Em seguida, faremos uma breve incursão histórica, explorando o ecletismo não apenas como uma escola filosófica, mas também como uma maneira de pensar e investigar a realidade social e educacional.

Portanto, começaremos esse trajeto expositivo, analisando as definições do termo ecletismo nos dicionários que, embora suas definições sejam limitadas e restritas à determinados contextos, é possível termos um ponto de partida para a compreensão do termo em seus diversos usos. Em seguida, buscaremos expor, brevemente, a expressão do ecletismo na filosofia, ganhando um corpo conceitual e constituindo como um movimento filosófico e pedagógico no Brasil, passando, antes, pelas suas expressões na consolidação da sociedade burguesa no poder e a ascensão de sua *decadência ideológica*, até chegarmos nas particularidades do Ecletismo e suas manifestações na educação contemporânea.

3.1 O ECLETISMO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Conforme definido no dicionário Aurélio, o ecletismo é entendido muitas vezes como

[Do fr. *Éclectisme*.] **S. m. 1. Filos.** Reunião de elementos doutrinário de origens diversas que não chegam a se articular em uma unidade sistemática consistente. [Cf. *sincretismo* (1).] **2. P. ext.** Posição intelectual ou moral caracterizada pela escolha, entre diversas formas de conduta ou opinião, das que parecem melhores, sem observância duma linha rígida de pensamento [...] (Ferreira, 2010a, pp. 750-751).

De acordo com o Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras, o ecletismo é definido como uma “[...] Postura intelectual, moral ou estética caracterizada pela escolha de determinada conduta entre várias posições consagradas, sem rigidez ou compromisso com nenhuma delas” (Bechara, 2011. p, 462). Há também dicionários que se voltam especificamente

para uma definição particular do ecletismo, como é o caso do dicionário *Scottini*, que considera o ecletismo como uma “escola filosófica que busca enfaixar várias correntes em uma única” (Scottini, 2009, p. 219). Todavia, há definições que compreendem o ecletismo, genericamente, como “[...] qualquer teoria ou prática que escolhe o que parece melhor entre várias doutrinas, métodos ou estilos” (Houaiss, 2004, p. 263).

Por mais que haja algumas diferenças e discrepâncias na definição do ecletismo, todos esses dicionários apontam para um significado parecido; seja nas artes, na arquitetura, na filosofia ou nas ciências, o ecletismo se refere à mistura de elementos, teorias ou práticas essencialmente diferentes. Essa junção é feita pelo sujeito a partir de suas próprias referências e gostos, isto é, juntando aquilo que melhor convém para o indivíduo. Deste modo, a mistura eclética, muitas vezes arbitrária, não exige o compromisso ou a articulação unitária e sistemática dos elementos que estão sendo juntados, mesmo que esses elementos, além de diferentes, sejam antagônicos.

Conforme mencionamos anteriormente, essa definição do ecletismo constitui apenas uma primeira aproximação, e é necessário ter alguns cuidados ao buscar definições de palavras em excertos contidos em dicionários. Isso se faz necessário, visto que definir, delimitar e expor o conceito de maneira reduzida e finalizada, assim como é feito nos dicionários, acaba estabelecendo limitações e contradições para a própria compreensão do conceito. Muitas vezes a definição exposta acaba reduzindo o próprio conceito a uma definição estanque, não levando em conta, necessariamente, o uso contextualizado do termo em diferentes âmbitos e em diferentes épocas históricas, bem como a dinâmica do seu movimento e as suas transformações.

Nesse sentido, por um lado, não apresentaremos meras definições estáticas e fixas sobre o ecletismo. Por outro lado, da mesma maneira que não é nosso objetivo apresentar uma definição de forma detalhada e aprofundada do conceito do ecletismo em seus diferentes contextos, tampouco explicar como esse termo vem sendo usado de maneira positiva ou negativa desde suas origens até os dias atuais. Entretanto, uma vez que o ecletismo é nosso objeto de análise, não poderemos deixar de explicitar aquilo que estamos compreendendo como o nosso objeto de forma geral, e mais especificamente como ele se constitui no âmbito da educação.

Dessa forma, em seu sentido amplo, compreendemos o ecletismo como o ato de selecionar, escolher e misturar elementos essencialmente diferentes, seja na música, na arquitetura, nas artes, na filosofia, nas ciências ou na educação. Essa atitude eclética escolhe aquilo que se julga ser o melhor de cada teoria ou prática, integrando um mesmo arcabouço teórico-prático, concepções e ações diferentes, divergentes e até mesmo antagônicas.

Dito isso, passemos para a análise histórico-filosófica do termo ecletismo:

3.2 O ECLETISMO E SUAS RAÍZES HISTÓRICO-SOCIAIS

3.2.1 O Ecletismo na Antiguidade Clássica

O ecletismo, conforme descrito pelo filósofo italiano, Giovanni Reale (2015, p. 183), é um termo “derivado do grego *ek-leghein* (ἐκλέγειν) que significa *selecionar* e *reunir* de várias partes”. Na filosofia, o ecletismo, além de um método e uma atitude, também se constitui como uma escola de pensamento do período helenístico, isto é, uma “tendência que, a partir do século II a.C., mostra-se mais forte, até se tornar dominante no século I a.C.” (Reale, 2015, p. 183).

A escolha do termo “ecletismo” para caracterizar essa escola filosófica, segundo Reale (2015), é inteiramente pertinente, pois esse termo indica precisamente o traço característico dessa tendência, que buscou conciliar as diferentes concepções e escolas de pensamento daquela época.

Apesar do ecletismo ter se consolidado como uma escola de pensamento a partir do século II a.C., a ideia de selecionar e misturar conceitos de várias partes é anterior. O filósofo Pótamon de Alexandria, que viveu aproximadamente no século III a.C., reuniu teorias e discursos que lhe pareciam mais verdadeiros para compor a sua filosofia, integrando aquilo que considerava o melhor de Aristóteles e Platão. Com isso, surgiu aquilo que foi cunhado pela primeira vez por Diógenes Laércio (200-250 a.C.) como sendo o “Ecletismo” (Santos, 2010).

O filósofo italiano Nicola Abbagnano afirma que o Estoicismo, Epicurismo e Ceticismo expressavam as três grandes escolas filosóficas no período pós-aristotélicas, e apesar de suas diferenças nos pressupostos teóricos, apresentavam uma concordância nas suas conclusões práticas. Ou seja, todas essas três correntes de pensamento acreditavam que o fim do homem é a felicidade, a qual era caracterizada pela ausência de perturbação e na extinção das paixões (Abbagnano, 1969).

O autor argumenta que essa concordância no âmbito prático entre essas três correntes de pensamento deveria, necessariamente, limar as diferenças e os antagonismos presentes em suas perspectivas teóricas. Dessa forma, seria possível encontrar um terreno comum no qual as três concepções filosóficas pudessem conciliar-se e fundir-se em uma única, representando precisamente o ecletismo (Abbagnano, 1969).

O Ecletismo influenciou em grande parte todas as escolas de pensamento de sua época, acentuando-se no Estoicismo, profundamente na Academia, e também marginalmente no Epicurismo (Reale, 2015). As razões pelas quais o Ecletismo ganhou forças a partir do século

II a.C. e tornou-se dominante no século I a.C., foram diversas. Conforme descreve Abbagnano (1969), as condições históricas daquele tempo favoreceram o movimento eclético.

Após a conquista da região da Macedônia pelo Império Romano (por volta do ano de 186 a.C.), a Grécia tornou-se parte do Império Romano como uma província. Com isso, Roma passou a acolher e cultivar a filosofia grega, tornando-a um elemento indispensável da cultura romana (Abbagnano, 1969). A filosofia grega também foi gradualmente se adaptando ao pensamento romano; no entanto, não conseguiu superar as divergências teóricas, surgindo assim uma diferença na conduta prática (Abbagnano, 1969). Portanto, o ecletismo ganhou validade também para os romanos, na medida em que se buscava conciliar em um único corpo teórico as doutrinas e o pensamentos das várias filosofias da época.

Nesse contexto, ao examinar de maneira analítica as causas que produziram o fenômeno do ecletismo, Reale (2015, p. 183) destaca, além da introdução e difusão da filosofia grega em Roma, “a exaustão da carga vital das escolas, a unilateral polarização da sua problemática, a erosão das muitas barreiras teóricas operada pelo ceticismo, o probabilismo difundido pela Academia [...] e a revalorização do senso comum”.

Ainda sobre o ecletismo na filosofia grega e romana, Reale (2015) afirma que

em Roma, a filosofia foi acolhida só na medida em que podia ser suscetível de aplicações práticas e educativas, isto é, na medida em que podia completar a cultura e a formação espiritual do homem. Em vista desse objetivo, evidentemente, uma filosofia que unificasse (ou, pelo menos, acreditasse unificar) as instâncias das várias escolas, apresentava-se como o *optimum*. E, com efeito, Panécio, [...] introduziu no Pórtico aberturas ecléticas, desenvolveu grande parte da sua atividade em Roma. Em Roma, como veremos, Filo de Lárisa muda a orientação da Academia, com um escrito que provoca indignação até no seu discípulo Antíoco de Áscalon, já decididamente voltado para o dogmatismo ecletizante. E em Roma nasce a que se pode considerar a forma mais típica do ecletismo, vale dizer, a filosofia de Cícero (Reale, 2015, pp. 185-186).

Filo de Lárisa e Antíoco de Áscalon foram os maiores representantes do ecletismo na Grécia (Santos, 2010). Filo de Lárisa (158-86 a.C.) elaborou aquilo que foi chamado de ecletismo dogmático⁴², enquanto Antíoco de Áscalon (150-68 a.C.), discípulo de Filo, desenvolveu um ecletismo “precavido e moderadamente ceticizante” (Santos, 2010, p. 7).

Já em Roma, Cícero (103-43 a.C.) foi um dos principais representantes do ecletismo.

Por haver frequentado durante sua vida várias correntes filosóficas - *Epicurista* com Fedro e Zenão, *Estóica* com Diótodo, Panécio e Possidônio, *Peripatética* com Filo de Lárisa, ainda ouviu lições de Antíoco de Áscalon e leu sobre Platão, Xenofonte,

⁴² O “ecletismo dogmático” da “Escola de Larissa” refere-se à combinação de elementos de várias tradições filosóficas que a antecederam, como, por exemplo, o estoicismo, o platonismo, etc. O termo “dogmático” nessa corrente filosófica, por mais que possa parecer contraditório, refere-se ao fato de que essa escola não adotava arbitrariamente as ideias de outras teorias, mas as incorporava e as defendia como verdades dentro de um conjunto coerente, sistemático e absoluto (Santos, 2010; Reale, 2015).

Aristóteles e outros filósofos da antiga *Academia* – ele não deu contribuições significativas para a filosofia, pois apesar de fundir as diferentes correntes filosóficas que teve influência, buscando confirmações sobre determinados problemas, esse tipo de fusão já tivera sido realizada pelos mestres que ele ouviu, coube a ele apenas propô-la em termos latinos e ampliá-la (Santos, 2010, p. 7).

Contudo, conforme afirma Chauí (2010), apesar de Cícero ser considerado um pensador pouco original e eclético, cuja contribuição se restringe aos tratados de eloquência, “Cícero foi um filósofo que deixou marcas profundas no pensamento político ocidental, pois [...], foi o único que refletiu filosoficamente sobre a política republicana, escrevendo *Sobre a república* e *Sobre as leis*” (Chauí, 2010, p. 221). No que concerne ao ecletismo como “método”, os tratados filosóficos de Cícero, segundo Chauí (2010), estão escritos em forma de diálogo, e essa escolha, conforme afirma Milton Valente⁴³, exprime o ecletismo acadêmico de Cícero. No entanto, Chauí explicita que o ecletismo ao qual se refere não é aquele que habitualmente compreendemos. Ela afirma que

Estamos habituados a tomar o ecletismo como a mistura um tanto desordenada de opiniões e formas de conduta vindas de diferentes origens e nem sempre concordantes. Não é o caso. O termo grego *eklegein* significa selecionar e reunir as partes selecionadas. O ecletismo é um *método* que seleciona e escolhe teses oriundas de sistemas diversos reunindo-as num todo novo e original. Cícero é um eclético, mas, como explica Milton Valente, um eclético *acadêmico*, ou seja, inspirado no probabilismo razoável de Carnéades – isto é, o método do pró e contra – e na dialética socrática. Examina teses de diferentes procedências, busca o ponto em que se contradizem e em que concordam, determina qual delas é superior à outra e a adota, modificando seu sentido inicial graças à sua articulação com outra, de origem diferente, também escolhida como a melhor. O confronto das opiniões não leva à suspensão do juízo, mas à descoberta do provável e do verossímil, que podem ser aceitos sem risco de dogmatismo. Cícero trabalha sobre o dissenso para chegar ao consenso. É esse procedimento metódico que vem se exprimir sob a forma do diálogo (Chauí, 2010, p. 227).

Não aprofundaremos nossa discordância em relação à afirmação de Chauí, na qual partimos da ideia de que a escolha de “teses oriundas de sistemas diversos”, mesmo que examinando e buscando “o ponto em que se contradizem e em que concordam”, no qual “determina qual delas é superior à outra e adota”, não seja tão diferente do ecletismo como uma “mistura um tanto desordenada de opiniões e formas de conduta vindas de diferentes origens e nem sempre concordantes”. Levando em consideração o contexto histórico-social de desenvolvimento do pensamento, das ideias e das teorizações na antiguidade clássica e nos dias atuais, compreendemos que no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas e no modo como produzimos ciência na contemporaneidade, essa mistura ou seleção pode ser mais consciente ou menos consciente, mais sistemática ou menos sistemática, mais articulada ou

⁴³ Chauí (2010) se refere a obra: *A ética estoica em Cícero*, de Milton Valente, publicada em Caxias do Sul, pela editora Educs, em 1984.

menos articulada. Entretanto, em essência, o ato de selecionar ou misturar teses que possuem concepções de mundo, concepções de ser humano, concepções de sociedade diferentes, é uma atitude problemática, que não considera a importância das concepções que estão por trás dos conceitos ou das teses que foram retiradas desses sistemas teóricos. Dessa forma, além do caráter meramente utilitário e pragmático do conhecimento na contemporaneidade, essa atitude também traz grandes consequências para a produção teórica e para a atividade prática dos indivíduos.

De acordo com Rocha (2005),

As causas da difusão do Ecletismo de Cícero, na Roma Antiga, são devidas a fatores sócio-políticos e culturais. A cultura da Era Helenística remonta a civilização grega sob a dominação do Império Romano em plena expansão. Diante da decadência da Polis, a agregação “consensual” entre a cultura filosófica grega em crise (cuja expressão é o domínio do ceticismo de idéias entre as outras escolas gregas, o epicurismo e o estoicismo) e a filosofia “mais prática que especulativa” dos romanos foi realizado por Cícero. O método de Cícero era pautado no “probabilismo” (Rocha, 2005, pp. 56-57).

Conforme explica Reale,

Cícero adota o método da discussão do pró e do contra sobre qualquer questão. Esse método oferece-lhe grandes vantagens: em primeiro lugar, oferece-lhe a possibilidade de dar a conhecer as várias posições dos filósofos a respeito do problema, fazendo grande exibição da sua erudição; em segundo lugar, oferece-lhe a possibilidade de avaliar a consistência das teses postas; em terceiro lugar, o confronto oferece-lhe a possibilidade de escolher a solução mais provável; e, enfim, como bom orador e advogado, vê que esse método constitui um perfeito exercício de eloquência (Reale, 2015, pp. 199-200).

O ecletismo não se constitui apenas como um sistema teórico falho ou como uma frágil mistura de ideias diferentes, mas também se configura como uma análise arbitrária da realidade, sobretudo “por possuir como critério de verdade a formalidade do método, da argumentação retórica, do discurso, da aparência de verdade entrevista pelo sujeito. Constituindo-se, assim, em uma visão subjetivista da realidade, mistifica-se esse real postulando um falso consenso de idéias” (Rocha, 2005, p. 57). Nesse contexto, o ecletismo apresenta uma aparente harmonia, expressando uma natureza (pseudo) consensual (Rocha, 2005).

Segundo Rocha,

Do ponto de vista ontológico, a historicidade dessas idéias e as suas contradições internas, expressas pela luta de classes no âmbito do pensamento filosófico, são desconsideradas para o Ecletismo. O consenso eclético esconde essas contradições de classes não por acaso. Ele, enquanto posicionamento filosófico, atende a interesses de dominação de classe apenas entrevistados por uma análise ontológica do assunto (Rocha, 2005, pp. 57-58).

No entanto, embora o germe do surgimento e desenvolvimento inicial do ecletismo aponte para o período de decadência da antiguidade clássica, configurando-se como um elemento concreto do desenvolvimento da filosofia antiga, em grande parte, devido às relações com o contexto histórico-social daquele momento, o ecletismo não se limitou a existir somente na antiguidade. Ele perdurou ao longo do tempo e se constituiu como um importante elemento no desenvolvimento da burguesia, contribuindo para a expansão e consolidação do sistema capitalista.

Deste modo, em comum acordo com a autora (Rocha, 2005), para evidenciar a fragilidade da atitude eclética na educação contemporânea, consideramos necessário desvelar sua origem e seu desenvolvimento histórico, bem como sua função ideológica e política na sociedade; no nosso caso, na sociedade capitalista.

3.2.2 O Ecletismo na Modernidade

Buscaremos neste item, abordar o Ecletismo a partir da análise histórico-filosófica da sociedade moderna, haja vista que conforme afirma Lukács,

A história da filosofia, o mesmo que a da arte e da literatura não é como crêem os historiadores burgueses – simplesmente a história das idéias filosóficas ou das personalidades que as sustentam. É o desenvolvimento das forças produtivas, o desenvolvimento social, o desenvolvimento das lutas de classes que delineia os problemas à filosofia e assinala a esta as direções para a sua solução e os contornos fundamentais e decisivos de uma filosofia, qualquer que seja ela, não podem colocar em relevo senão a base do conhecimento destas forças motrizes de ordem primária (Lukács, 1960, p. 03, apud Rocha, 2005, p. 62).

Deste modo, considerando a indissociabilidade histórico-social da filosofia, das ciências e da arte com a materialidade do real, iniciamos nossa reflexão com a seguinte pergunta: Qual a origem do Ecletismo na história da filosofia burguesa? Quais as relações estabelecidas entre o pensamento eclético e o desenvolvimento da sociedade moderna? Com isso, passamos para a análise do Ecletismo na França do século XIX e, posteriormente, para o Brasil neste mesmo período, buscando investigar as origens do Ecletismo na modernidade e a sua influência na educação brasileira, entre outras manifestações.

3.2.2.1 O Ecletismo na França do século XIX: conciliação e decadência

Almejando encontrar respostas para as indagações realizadas anteriormente, com base no estudo de Rocha (2005), podemos afirmar que as raízes sócio-históricas do Ecletismo na filosofia moderna remontam ao Ecletismo francês do século XIX, acompanhado pelo

movimento espiritualista francês⁴⁴, destacando-se como uma expressão do Ecletismo em meio à diversidade dessa corrente. Conforme assinala Rocha,

O espiritualismo francês do século XIX, por sua vez, tem suas raízes atreladas à formação do pensamento filosófico burguês, como também, da própria racionalidade capitalista moderna. Esse movimento coloca-se como uma [...] reação da classe burguesa em maturação enquanto classe dominante. Sua função era conciliar as necessidades da burguesia aos interesses da alta aristocracia francesa presa aos resquícios do Absolutismo e, ainda, apaziguar os movimentos de contestação operária que, embrionários, já começavam a irromper em solo francês (Rocha, 2005, pp. 60-61).

Este movimento, conforme destacado pela autora (Rocha, 2005), teve suas origens no período de 1830 a 1848, durante o qual foi instaurada pela Monarquia Constitucional de Luis Filipe a política “consensual”. Assim como o Ecletismo, de maneira geral, “este governo é eminentemente contraditório já que tinha como objetivo ‘restaurar’ a ordem absolutista feudal”, mas, no entanto, esse governo “representava a aliança da burguesia às forças políticas reacionárias francesas no sentido da garantia do expansionismo capitalista europeu” (Rocha, 2005, p. 61). Neste contexto, o Ecletismo, assim outras correntes filosóficas da época, integrava o movimento espiritualista francês, constituindo reações conservadoras que decorreram da crise instaurada no pensamento burguês do século XIX, afastando, deste modo, os princípios emancipatórios da burguesia deflagrados com a Revolução Francesa (Rocha, 2005).

Este momento histórico caracteriza o fundamento da atitude eclética na modernidade, sendo este um contexto em que a França pós-revolução se encontra restaurada e em pleno processo de desenvolvimento e industrialização capitalista (Rocha, 2005). Conforme evidencia a autora (Rocha, 2005, pp. 62-63), “o Ecletismo espiritualista é a doutrina mais difundida na época da Restauração Monárquica Francesa (1830-1848)”, tornando-se a filosofia “oficial” do país, com Victor Cousin (1792-1867) como uma de suas principais referências filosóficas e políticas.

Victor Cousin nasceu em Paris, na França, em 28 de novembro de 1792 e faleceu em Cannes, no dia 14 de janeiro de 1867. Considerado um dos principais representantes do ecletismo, foi professor de filosofia na Escola Normal de Paris, tornando-se, posteriormente, “uma espécie de filósofo oficial quando chegou a ser reitor da universidade e ministro da Instrução Pública” (Saviani, 2013b, p. 118).

⁴⁴ O movimento espiritualista francês do século XIX foi um movimento que teve origem na própria França daquela época. Caracterizou-se por ser um movimento intelectual e filosófico influenciado por várias correntes científicas, filosóficas e religiosas daquele tempo, incluindo o idealismo alemão, o romantismo, entre outros. Sendo essencialmente idealista, o espiritualismo francês opõe-se ao materialismo, tendo como crença central a existência de uma realidade espiritual para além do mundo (Rocha, 2005).

O sistema filosófico de Cousin ficou conhecido como “ecletismo espiritualista” e parte do princípio de que as concepções filosóficas são expressões parciais de uma única e ampla verdade, e a mistura desses sistemas se dá pela escolha daquilo que julga verdadeiro em cada filosofia. Essa filosofia não apenas foi o referencial dominante no ensino universitário francês, mas foi também foi a referência política do Estado (Rocha, 2005).

Nesse contexto, Segundo Verdenal (1983, p. 40, apud Rocha, 2005, p. 63),

[...] A formação do espiritualismo tem lugar numa situação política que comanda a degradação da filosofia em ideologia conservadora. O ecletismo foi encarregado de realizar essa degradação da filosofia em ideologia neutra para imunizar os espíritos contra a tentação dos extremos. Victor Cousin não se embaraçou com as hipóteses especulativas da filosofia: o essencial foi fabricar quotidianamente uma doutrina oficial, combinando fragmentos, eles próprios repetições de cursos, de esboços, de prefácios sem falar dos retoques e das correções que as contingências do momento tornaram necessárias.

Conforme assinala Rocha (2005), a atitude eclética é caracterizada como uma maneira de pensar “consensual”, em face aos conflitos intelectuais e políticos que surgiram na época. O ecletismo é tomado como um sistema filosófico que busca uma verdade pura, estando acima das diferenças entre as correntes filosóficas que surgiram ao longo dos séculos (Rocha, 2005). O ecletismo seria, então, uma verdade superior, que conciliaria e seria resultado dos acertos e dos erros das outras escolas filosóficas.

Ferrater Mora, ao buscar o sentido do termo “ecletismo” em Cousin, observa que

para Cousin o Ecletismo é ao mesmo tempo uma posição filosófica e uma determinada fase na história da filosofia. A posição filosófica consiste na adoção de um critério segundo o qual são selecionadas as doutrinas do passado. Por isso Cousin escreveu: “Não aconselho, certamente, esse cego sincretismo que fez com que a escola de Alexandria se perdesse e que tentava aproximar por meio da força sistemas contrários. O que recomendo é um ecletismo ilustrado que, julgando com equidade e inclusive com benevolência todas as escolas, lhes peça emprestado o que elas têm de verdadeiro e elimine o que têm de falso. Já que o espírito de partido deu-nos tantos maus resultados até o presente, tentemos o espírito de conciliação” (*Du Vrai, du Beau, du Bien*, Discurso preliminar). O ecletismo, segundo Cousin, não dissolve a filosofia em sua história. Ao contrário, “a crítica dos sistemas exige quase um sistema, e a história da filosofia vê-se obrigada a pedir emprestada, provisoriamente, da filosofia a luz que deve ser devolvida oportunamente com acréscimos” (*loc. cit.*). Pode-se ver que o ecletismo de Cousin é resultado de uma “atitude” conciliadora, tolerante e essencialmente “moderada”. Por meio dessa atitude tenta-se “salvar” o passado, não restituí-lo integralmente (Ferrater Mora, 2005, p. 793)

Em seu sistema filosófico, Cousin recebeu a influência de diversos autores como: Marie-François-Pierre Gonthier de Biran (1766-1824), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), Thomas Reid (1710-1796), Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling (1775-1854) e Immanuel Kant (1724-1804). No entanto, sem considerar as diferenças entre esses pensadores, Victor Cousin buscou “harmonizar” as ideias filosóficas em um único “sistema de verdade” e

consensualidade (Rocha, 2005). Porém, na realidade, o “consenso era existente só para Cousin e para os que utilizavam o Ecletismo como estratégia de dominação classista” (Rocha, 2005, p. 67).

De acordo com Rocha (2005), o movimento espiritualista francês e a filosofia eclética de Cousin não podem ser dissociadas dos avanços e retrocessos do pensamento filosófico burguês. Este reflete a crise do pensamento burguês que já não mais difundia os valores emancipatórios da Revolução, mas se apresentava como uma filosofia decadente.

O pensamento filosófico passa a exprimir a necessidade de controle e de manutenção da ordem burguesa no movimento de consolidação do capital em sua fase imperialista. Busca-se, então, “aliar” ou “conciliar” os pilares da tradição aristocrática, da monarquia e da religião católica do Antigo Regime aos postulados de uma filosofia, fracamente liberal, oriunda de uma facção burguesa que se ampliava com o desenvolvimento industrial e comercial na França (Rocha, 2005, pp. 68-69).

Considerando os objetivos desta dissertação de mestrado, voltada, dentre outras coisas, para a compreensão do Ecletismo como um elemento importante na sociedade moderna, a serviço da burguesia, optamos por não adentrar na análise minuciosa da Restauração da Monarquia Absolutista na França, embora tenha desempenhado um papel crucial para o desenvolvimento da atitude eclética. Recomendamos, no entanto, a leitura de Rocha (2005, pp. 62-82) para um aprofundamento nesse processo histórico e suas relações com o Ecletismo espiritualista, que foi a filosofia oficial da época.

Contudo, é importante ressaltar que nesse período histórico ocorreu um empobrecimento filosófico, marcado pela tentativa de consenso entre a burguesia industrial e a aristocracia, recorrendo ao ecletismo como meio de controlar as manifestações sociais dos operários que estavam em ascensão (Rocha, 2005). De acordo com Rocha (2005), é nessa fase que há uma maior difusão das ideias filosóficas espiritualistas, surgindo como uma alternativa para apaziguar as tensões políticas da época.

Conforme afirma a autora,

Esse momento histórico na França pode ser caracterizado por enormes turbulências político-ideológicas verificáveis a partir do esforço do governo de Luis Filipe I em aliar ou conciliar as forças vinculadas ao absolutismo e ao capital industrial, além de estabelecer o controle do operariado e das idéias socialistas. O pensamento filosófico é constituído a partir destes embates de classes. A recusa aos ideais iluministas e do seu empiricismo é a tônica da filosofia francesa na terceira fase da Restauração Monárquica (1830-1848). A filosofia deveria ser, então, reconstituída pela via do “consenso” (Rocha, 2005, p. 77).

O suposto consenso seria tributário da atitude eclética, que é constitutiva da filosofia espiritualista. Assim, já nessa fase reacionária da burguesia, temos o sistema eclético espiritualista advindo de Victor Cousin, sendo estabelecido como a filosofia oficial da

Restauração Monárquica na França no intuito de minimizar os conflitos de classe e estabelecer o consenso a partir dos interesses da burguesia (Rocha, 2005).

Deste modo,

A “reação” espiritualista na França não surge propriamente como respostas às correntes empiricistas difundidas pelos “ideólogos”. Foi, antes de mais nada, uma “reação” aos ideais progressistas que, em sua fase ascendente, a burguesia propagou. A “restauração” do pensamento filosófico pela via do espiritualismo e, especificamente do Ecletismo, acompanha o movimento do capital de estabelecer novos parâmetros de controle societário (Rocha, 2005, pp. 77-78).

O período de 1830 a 1848 prefigura uma fase histórica em que a burguesia, pouco a pouco, abandona os princípios constitutivos que haviam servido à sua Revolução. Como observado anteriormente, o Ecletismo contemporâneo tem as suas raízes histórico-sociais nesse processo de amadurecimento e consolidação da sociedade burguesa. Nesse sentido, com base nas contribuições de Rocha (2005) e considerando a França do século XIX durante a Restauração Monárquica, podemos enxergar o Ecletismo como uma filosofia que atendeu aos interesses do capital, especialmente naquela época, serviu aos interesses da burguesia aristocrática francesa, estabelecendo-se como a filosofia oficial do governo de Luís Filipe (Rocha, 2005).

Este período (1830-1848), marcado pelo avanço de uma filosofia eclética, também representa o processo de decadência ideológica e cultural da burguesia mencionado no primeiro capítulo. Neste movimento, a burguesia passa de uma classe revolucionária para uma classe reacionária, abandonando, entre outros aspectos, os princípios da razão moderna.

Segundo Lukács, uma expressão dessa decadência pode ser encontrada em Guizot.

Logo após a Revolução de 1848, Marx e Engels criticam um opúsculo de Guizot sobre as diferenças entre a revolução inglesa e a francesa. Antes de 1848, Guizot é um daqueles notáveis historiadores franceses, que descobriram cientificamente a função da luta de classes na história das origens da sociedade burguesa. Após 1848, Guizot pretende demonstrar a todo custo que a manutenção da monarquia de Luís Filipe, estabelecida pela revolução de julho de 1830, é um imperativo da razão histórica e que 1848 foi nada mais do que um grande equívoco (Lukács, 2010, pp. 52-53).

Nesse contexto, sob a influência da Revolução ocorrida em 1848, Guizot, um dos fundadores da ciência histórica moderna, conforme apontado por Lukács (2010), tornou-se um apologista do compromisso da burguesia com os vestígios do feudalismo, justificando sua posição teórica por meio de mistificações. Nota-se, portanto, um abandono da busca pela compreensão da realidade e das forças motrizes da sociedade, preferindo-se inventar misticismos em vez de enfrentar a realidade e encarar a luta de classes entre burguesia e

proletariado, compreendendo cientificamente aquilo que causa e a essência dessa luta (Lukács, 2010). Conforme afirma Lukács,

Metodologicamente, essa mudança de orientação manifesta-se no fato de que, como já vimos em Guizot, os teóricos evitam cada vez mais entrar em contato diretamente com a própria realidade, colocando no centro de suas considerações, ao contrário, as disputas formais e verbais com as doutrinas precedentes.

O exame crítico dos percursores, naturalmente, desempenha uma importante função em toda ciência, e teve uma grande importância inclusive nos clássicos da economia e da filosofia. Mas, para eles, um tal exame era tão somente *um* meio entre outros para uma aproximação, profunda e multilateral, à própria realidade. Apenas nos ecléticos, que exaltam a sociedade constituída, a doutrina científica se afasta da vida que deveria refletir; e se afasta tanto mais quanto mais forte for o impulso dos apologetas a falsificar a realidade (Lukács, 2010, p. 54).

Segundo o autor (Lukács, 2010), esse afastamento da vida social, ocorrido com o fenômeno de decadência ideológica e cultural da burguesia, é característico de uma pseudociência eclética, que transforma as afirmações da ciência em meras frases vazias.

A ascensão das pseudociências, como o ecletismo, configura-se como um aspecto da decadência ideológica da burguesia. A revolução burguesa, que anteriormente havia colocado a ciência e a razão para o centro das discussões, agora recorre às pseudociências para mistificar a realidade. A ideologia burguesa que no seu período revolucionário se baseava na razão como princípio do progresso, ao consolidar-se no poder e intensificar as lutas de classe, promove uma reviravolta na ideologia que estava em ascensão, obstruindo e mitigando todos os esforços de compreender as contradições do sistema. De acordo com Lukács,

A filosofia da defesa do progresso burguês já havia sido, há algum tempo, ingloriamente destronada na Inglaterra. (Na Alemanha, essa etapa é assinalada pela dissolução da filosofia hegeliana.) Hobbes e Locke, Helvétius e Holbach foram os representantes grandiosos e corajosos da filosofia burguesa do progresso. Decerto, é verdade que traduziram em sistema filosófico as ilusões a respeito do progresso; todavia, dado que essas ilusões eram historicamente necessárias, sua expressão filosófica podia e devia conduzir à descoberta, numa forma profunda e genial, de momentos importantes do desenvolvimento histórico real. A defesa do progresso histórico realizado pelo capitalismo é inseparavelmente acompanhada, neles e em seus seguidores, por um corajoso desmascaramento de todas as contradições e horrores da sociedade burguesa que podiam perceber (Lukács, 2010, p. 59).

O chamado “desmascaramento de todas as contradições”, citado por Lukács (2010, p. 59), foi substituído por uma análise superficial da realidade, distorcendo e mascarando as contradições da sociedade burguesa. Dessa forma, como Lukács aponta,

A forma científica na qual se manifesta este espírito da pequena burguesia capitalista é o ecletismo, a tentativa de erigir como “método” científico o “por um lado ... e por outro”, tão caro ao pequeno burguês; de negar as contradições da vida ou, o que é a mesma coisa, de contrapor entre si, de maneira superficial, rígida e carente de mediações, determinações contraditórias. Ademais, este ecletismo se veste com roupagens tanto mais suntuosas quanto mais for vazio. Quando mais se mascara de

“crítico” e “revolucionário”, tanto maior é o perigo que representa para as massas trabalhadoras cuja revolta é ainda confusa (Lukács, 2010, p. 60).

E continua:

Na época da grande crise da ideologia burguesa, Marx criticou, exaustiva e definitivamente, essa mudança de orientação em todos os campos: na história, na economia, na sociologia e na filosofia. A decadência posterior, e ainda mais avançada, foi considerada por Marx e Engels digna de uma profunda análise tão somente em casos excepcionais (por exemplo, no *Anti-Dühring*). Em geral, eles se referem corretamente, com desprezo sumário, às sopas ecléticas que são agora preparadas na cozinha da imbecilização ideológica das massas. Os gênios do oportunismo e os adversários do materialismo dialético rebelaram-se contra a condenação sumária – e reprovaram em Engels a ignorância dos mais recentes desenvolvimentos da ciência, por não ter ele entrado em discussão, digamos, com Riehl ou com Cohen. Ainda se escutam hoje, às vezes, reprovações similares a respeito de Nietzsche ou Bergson, de Husserl ou de Heidegger. Reprovações tão pouco justificadas quanto as de 30 anos atrás, refutadas com brilhante ironia no *Materialismo e empiriocriticismo* de Lenin (Lukács, 2010, pp. 60-61).

Em seguida, concluindo esta seção de seu texto, Lukács (2010, p. 61) afirma que “Se o leitor meditar sobre a crítica marxista da ideologia decadente, encontrará sem esforço, na mistura eclética de imediatismo e escolástica que constatamos em Mill, a chave para uma verdadeira compreensão de muitos pensadores modernos que passam por profundos”.

Diante do contexto filosófico, político e histórico-cultural que delineamos até aqui, em síntese, observamos que com o acirramento da luta de classes entre burguesia e proletário, a burguesia abandona os valores progressistas e universais que lhe deram sustentação enquanto estes serviam aos seus interesses. Em meio ao cenário em que se encontrava em 1848, a burguesia reage adotando uma filosofia irracionalista e uma lógica formal-positivista (Rocha, 2005).

A decadência ideológica, de acordo com Lukács (2010), não representou algo substancialmente novo, mas, foi, no entanto, uma decorrente de uma necessidade social.

Suas questões fundamentais são, tanto quanto aquelas do período clássico da ideologia burguesa, respostas aos problemas colocados pelo desenvolvimento social do capitalismo. A diferença reside “apenas” em que os ideólogos anteriores forneceram uma resposta sincera e científica, mesmo se incompleta e contraditória, ao passo que a decadência foge covardemente da expressão da realidade e mascara a fuga mediante o recurso ao “espírito científico objetivo” ou a ornamentos românticos. Em ambos os casos, é essencialmente acrítica, não vai além da superfície dos fenômenos, permanece no imediatismo e cata ao mesmo tempo migalhas contraditórias de pensamento, unidas pelo laço do ecletismo (Lukács, 2010, p. 61).

Conforme afirma Rocha (2005), o espiritualismo eclético de Cousin, relaciona-se com o movimento de reação da burguesia à razão moderna e progressista adotada anteriormente. A autora afirma que

Por considerar que a realidade está fundada nas formas da consciência, da intuição e do senso comum [...], o Ecletismo acaba por mistificar as contradições inerentes à sociedade capitalista. Não partindo da concretude da realidade e, sim, das formas de pensamento e da imediatividade do cotidiano, essa corrente não supera a superficialidade dos “fatos”, visualizando-os isolados, fragmentados. E, por isso, reproduz a ordem do capital e seus antagonismos de classe (Rocha, 2005, p. 100).

É precisamente nos anos de 1830 a 1848 que constitui o período de maior ascensão do Ecletismo francês em contraposição à decadência da filosofia clássica. Nesse momento, segundo Rocha (2005, p. 100), “tanto a busca por uma visão filosófica deslocada da totalidade do real, como a tentativa de desvalorizar a teoria materialista dialética e o comunismo, dão a tônica da fase decadente em que o teor conservador da burguesia ganha os espaços acadêmicos e institucionais”.

Com o avanço do capitalismo, especialmente na fase mais avançada da decadência ideológica, durante a segunda metade do século XIX, a luta contra os movimentos proletários se torna mais agressiva (Rocha, 2005). Dessa forma, a luta contra o socialismo é articulada com discursos ideológicos que pregam: “nem capitalismo, nem socialismo”, ambos não correspondem as verdadeiras aspirações da humanidade (Rocha, 2005, p. 102).

Essa defesa é encoberta pela saída consensual entre socialismo e capitalismo – uma “terceira via”, segundo Lukács (1960, p. 48) – uma forma de sociedade que esteja no limite dessas duas ordens societárias. O anticapitalismo romântico também é uma de suas “saídas” para fugir da realidade. A negação das desigualdades de classes e da barbarização da vida social no capitalismo é feita pela defesa de um retorno ao passado, a uma sociedade pré-capitalista (Rocha, 2005, p. 102).

A busca pelo consenso por meio do Ecletismo não apenas se revela incapaz de desvelar as contradições que constituem a realidade (Rocha, 2005), mas também emerge como um instrumento a serviço do capital para mascarar a luta ideológica entre a classe trabalhadora e a burguesia. Conforme afirma Rocha (2005, p. 102), é por este motivo, do ponto de vista político-ideológico, que a atitude eclética corresponde a uma função de controle utilizado pelas classes dominantes, tornando os ecléticos, mesmo que de maneira indireta ou inconsciente, defensores dos interesses da sociedade capitalista.

Nesse contexto, além da defesa dos interesses do capital, o Ecletismo se configura como uma corrente idealista e subjetivista, buscando a verdade com base no próprio sujeito, valorizando uma análise intuitiva e subjetiva da realidade (Rocha, 2005). Esse posicionamento se mostra também idealista, pois a investigação, segundo essa atitude, se fundamenta na intuição e na arbitrariedade do sujeito perante as teorias, não partindo da realidade propriamente dita, que vale ressaltar, existe independentemente do sujeito e de suas vontades (Duarte, 2022).

Por fim, o que gostaríamos de enfatizar neste item referente ao Ecletismo e suas origens histórico-sociais na sociedade moderna é que essa atitude, desde o século XIX, atendeu aos interesses particulares da classe burguesa, favorecendo ideologicamente o fortalecimento da sociedade capitalista. No entanto, o Ecletismo também chegou ao Brasil e influenciou a educação brasileira entre o século XIX e XX, como veremos adiante.

3.2.2.2 O Ecletismo no Brasil do século XIX: breve análise das repercussões educacionais

Conforme destacado na seção anterior, o Ecletismo não se limitou a existir somente na Antiguidade Clássica e na Europa do século XIX; essa atitude resistiu ao tempo e também se estabeleceu como a primeira corrente filosófica plenamente estruturada no Brasil, conforme aponta o filósofo liberal Antonio Paim (1927-2021). Dessa forma, se livrando das correntes da religião e da política no Brasil República, o Ecletismo inaugura no país a busca pelo “verdadeiro sentido da filosofia” (Paim, 1999; 2020).

Nesse processo, tendo em vista o Brasil na condição de país que havia deixado de ser colônia de Portugal, dois filósofos desempenharam papel grande importância na constituição e disseminação do Ecletismo no Brasil: o já mencionado francês Victor Cousin (1792-1867) e o português Silvestre Pinheiro de Ferreira (1769-1846).

Como mencionamos anteriormente, Victor Cousin destacou-se como um dos principais representantes do Ecletismo no século XIX, tornando-se um “filósofo oficial” da monarquia francesa da época. O Ecletismo espiritualista de Cousin foi adotado também como filosofia oficial do Colégio Pedro II e, conseqüentemente, tornou-se obrigatório nas instituições de ensino secundário e nos cursos anexos de faculdades, conquistando a adesão de professores e intelectuais renomados e de grande importância no campo intelectual, como Mont’Alverne e Gonçalves de Magalhães no Rio de Janeiro, Eduardo Ferreira França na Bahia e Antonio Pedro de Figueiredo no Pernambuco (Saviani, 2013b).

Por outro lado, temos também um outro sujeito importante para o Ecletismo brasileiro: Silvestre Pinheiro de Ferreira. Pinheiro Ferreira nasceu em Lisboa, Portugal, em 31 de dezembro de 1769 e faleceu no dia 1 de julho de 1846. Foi um filósofo e político português que desempenhou um papel fundamental de conciliação no Brasil do século XIX. Conforme aponta Silva (1990), Silvestre Pinheiro de Ferreira emergiu no cenário brasileiro somente no início do século XIX, com a chegada da família real no Brasil. Em 1813, começou a ministrar o curso de filosofia no Real Colégio de São Joaquim, no Rio de Janeiro, elaborando na época as suas “*Preleções Filosóficas*”.

Segundo a autora, essas preleções filosóficas continham o desenvolvimento sistemático do seu pensamento filosófico e tinham como objetivo preparar os seus ouvintes para a compreensão de uma temática considerada mais complexa, visando preparar nos “espíritos brasileiros, uma fundamentação orientadora da cultura nacional” (Silva, 1990, p. 14).

A filosofia de Silvestre Pinheiro Ferreira representou o momento de transição que o Brasil atravessava, entre o *empirismo mitigado*⁴⁵ e o Ecletismo que viria a se instaurar. Nesse sentido,

O objectivo primordial do eminente português foi o de incorporar, ao pensamento lusitano, as ideias que se disseminaram na Europa, ao longo do período moderno. Propõe-se então conceber um sistema filosófico que, além de superar as deficiências da tradição empirista portuguesa, transportasse a filosofia ao lugar que lhe cabia por direito (Silva, 1990, p. 14).

Observamos, com base em Silva (1990) e Paim (2020), que a obra filosófica de Pinheiro Ferreira é voltada, principalmente, para um objetivo: sistematizar os conhecimentos da tradição empirista portuguesa e unificá-la em um todo coerente. No intento dessa coerência e unidade, Pinheiro Ferreira busca sistematizar e inaugurar um novo pensamento na filosofia e na política, o que veio a ser chamado por Visconde de Uruguai de *Ecletismo Esclarecido* (Silva, 1990; Paim, 2020).

Dermeval Saviani, ao abordar em seu livro: *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2013b), a coexistências entre as vertentes religiosa e laica da pedagogia tradicional, trata especificamente do desenvolvimento das ideias pedagógicas do Ecletismo, do Liberalismo e do Positivismo, entre os anos de 1827 e 1932 (Saviani, 2013b). Com base no livro: *História das ideias filosóficas no Brasil*, de Antônio Paim (2020), Saviani afirma que a obra filosófica do português Pinheiro Ferreira busca conciliar Aristóteles com o pensamento moderno, principalmente com o empirismo. Dessa forma, seus escritos representam a busca por conciliação entre o pensamento de Aristóteles e Locke (Saviani, 2013b; Paim, 2020).

Segundo Paim, Pinheiro Ferreira

Lançou-se a uma reformulação tomando como ponto de partida as idéias consolidadas pela tradição. Reinterpreta Aristóteles segundo cânones empiristas e situa a Locke e Condillac como seu desdobramento natural. Pretende harmonizá-los num sistema que tenha a grandiosidade da Escolástica, preserve as conquistas de Verney e lhes assegure desenvolvimento coerente no plano ético. Enfim, não deseja interromper o diálogo com o passado nem apresentar a modernidade como algo de chocante e inusitado (Paim, 2020, pp. 317-318).

⁴⁵ O empirismo mitigado é uma filosofia que combina elementos do empirismo com outras teorias. Recebe este nome por ser uma forma moderada de filosofia empirista, isto é, mitigado. Conforme aponta Maia (2014), esse empirismo, desenvolvido pelo pensamento luso-brasileiro durante o século XVIII, não é um empirismo original. Seus postulados teórico-filosóficos sofreram adaptações à realidade de Portugal e do Brasil.

Já nas palavras de Saviani

Silvestre Pinheiro Ferreira, além de filósofo e filósofo político, foi também político, tendo se tornado figura eminente na fase final da permanência de Dom João VI no Brasil, quando ocupou as pastas do Exterior e da Guerra. Visando a contribuir para completar as reformas iniciadas por Pombal, ele buscava encontrar um lugar para o liberalismo político num sistema filosófico coerente que se harmonizasse com o pensamento tradicional incorporado à cultura portuguesa. Manifestando clara preferência pela monarquia constitucional sobre o regime republicano e conhecendo a necessidade da reforma das instituições, afastava a via revolucionária, optando pela transição sem lutas nem rupturas. Político reformista guiado pela estratégia da conciliação, pode-se concluir que Silvestre Pinheiro Ferreira se definia, em filosofia política, por um liberalismo moderado e, em filosofia, encaminhava-se para o ecletismo (Saviani, 2013b, p. 117).

Novamente, a ideia de conciliação desempenhou um papel fundamental nesse período, sendo utilizada como estratégia política para a manutenção da ordem e da disciplina. A base filosófica por trás dessa política de conciliação não é outra senão aquela identificada no Ecletismo (Saviani, 2013b). Conforme afirma Saviani:

[...] as reflexões filosóficas associadas à prática docente e política de Silvestre Pinheiro Ferreira prepararam o advento formal dessa corrente filosófica que se estrutura nas décadas de 1830 e 1840 e se torna dominante na década de 1850, encontrando, no sistema proposto por Victor Cousin, sua formulação mais acabada (Saviani, 2013b, p. 118).

Em síntese, segundo Paim, nas décadas de 30 e 40 o Ecletismo brasileiro:

contribuiu, sobretudo, para impedir que o debate apaixonante acerca das instituições políticas não se esgotasse nesse plano e abrangesse a própria filosofia. A ideia de que embora devesse ser superado, ulteriormente, seria imperativa a constituição de um sistema, apto a exprimir o seu tempo, não poderia deixar de ser cara à elite brasileira, em face da larga tradição sistemática do pensamento português. De igual modo, o esforço de Silvestre Pinheiro Ferreira cifrava-se, como vimos, na elaboração de um novo sistema que tivesse a grandiosidade de seu predecessor escolástico. Assim, os argumentos encontrados na obra de Cousin e que permitiram, através do método psicológico, a incorporação do empirismo e a exaltação da ciência, com que todos simpatizavam, integrando-os num sistema – que tinha ainda a vantagem adicional de negar o materialismo – asseguraram que seus partidários brasileiros rapidamente derrotassem tanto os remanescentes do empirismo mitigado como os partidários do espiritualismo diretamente inspirado pelos dogmas da Igreja, mas sem maior fundamentação doutrinária (Paim, 2020, p. 351).

Assim como na antiguidade, as causas do ecletismo no Brasil são diversas. Além da influência de Silvestre Pinheiro Ferreira e de Victor Cousin, a ascendência do ecletismo se deve, sobretudo, ao ambiente político nacional que se encontrava naquela época (Paim, 2020). No final da década de 1840 e início da década de 1850, o ecletismo se tornou uma doutrina vitoriosa e aceita pela elite intelectual, que considerava ter encontrado em um sistema filosófico a conciliação política que a experiência histórica havia aconselhado a adotar (Paim, 2020).

Como temos observado até agora, o empenho pela conciliação e a busca pela coerência são aspectos frequentemente mencionados ao tratarmos do ecletismo. Essa atitude, que busca a conciliação e uma suposta coerência, pressupõe que os elementos convergentes entre as teorias superam e eliminam os elementos divergentes. Na área da Educação não é diferente. Em muitos casos, professores e pesquisadores buscam aproximar teorias pedagógicas que são distintas, divergentes e até mesmo antagônicas. Seja na elaboração teórica, na formulação de currículos ou na prática pedagógica, há uma busca pela conciliação das teorias que acaba mascarando a luta de classes que permeia a sociedade, promovendo um discurso supostamente pluralista para justificar o Ecletismo.

Deste modo, uma vez realizado esse preâmbulo, analisando alguns dos pressupostos que julgamos serem necessários para a compreensão do Ecletismo e suas raízes histórico-sociais na antiguidade, na modernidade e no Brasil dos séculos XIX e XX, chegamos aos dias atuais entendendo o Ecletismo como a junção de teorias filosóficas, psicológicas e/ou pedagógicas, que possuem elementos distintos e antagônicos em sua essência, tanto no plano fundamentalmente teórico quanto no plano prático da ação pedagógica. Embora essa atitude possa ser considerada por muitos como algo positivo, expressando um pluralismo de ideias e uma postura antidogmática, consideramos o ecletismo como uma atitude prejudicial para a produção teórica e/ou para a ação prática. Nesse sentido, avançaremos agora para a análise do ecletismo no campo da educação propriamente dito.

3.3 O ECLETISMO NA EDUCAÇÃO

Conforme mencionado anteriormente, o trabalho educativo na contemporaneidade é frequentemente considerado, tanto no senso comum pedagógico quanto em alguns ambientes acadêmicos, como uma atividade essencialmente prática no seu sentido técnico-instrumental. Nessa perspectiva, muitos acreditam que o fazer pedagógico dos professores dispensa as teorizações, entendendo que o trabalho docente deveria ser predominantemente prático, baseado em um conjunto de saberes adquiridos diretamente na prática, enquanto a teoria desempenharia, no máximo, um papel trivial ou secundário.

No entanto, essa concepção, defendida por autores como Tardif, Schön e Perrenoud, entende a prática de maneira fundamentalmente pragmática, secundarizando e desvalorizando a elaboração teórica no processo de formação e atuação profissional. Essa visão vincula-se a uma concepção de prática utilitária e cotidiana, desconsiderando outras formas da prática social humana. Sob essa perspectiva, a teoria não é considerada algo importante para a atividade

docente, alimentando a ideia de que o trabalho pedagógico dos professores não precisa estar fundamentado ou ter coerência com as teorias pedagógicas.

Dessa forma, ao adotar uma perspectiva fundamentalmente pragmática na orientação do trabalho pedagógico do professor, este pragmatismo tende a se beneficiar de um ecletismo teórico, no qual ideias e conceitos são selecionados de diferentes autores e teorias para resolver os problemas práticos do cotidiano. No entanto, como veremos mais adiante, esse ecletismo educacional muitas vezes é resultado de apropriações superficiais das ideias e conceitos de diversas pedagogias.

Nota-se também que, por um lado, o Ecletismo beneficia a ideologia neoliberal, que valoriza a produtividade do trabalho em detrimento do desenvolvimento de uma atividade que proporcione uma apropriação do conhecimento em suas formas mais sólidas e desenvolvidas. Por outro lado, o Ecletismo também interessa à ideologia pós-moderna, que, por meio dessa atitude, legitima tanto o relativismo cultural quanto relativismo epistemológico (Duarte, 2010). Isso ocorre, por exemplo, ao considerar as teorias pedagógicas como meros fragmentos da realidade educacional, nos quais a validade das ideias depende tanto do sujeito que investiga e da cultura em que ele está inserido, quanto das finalidades em que o conhecimento será empregado na resolução dos problemas cotidianos.

Diante deste contexto, predominado por uma ideologia neoliberal e pós-moderna, em que se considera que a realidade não pode ser conhecida, em grande medida por ela ser complexa e caótica, o mais importante é resolução de problemas, independentemente dos recursos e das teorias utilizadas, esses problemas estarão sempre circunscritos dentro de contextos específicos, que por sua vez, estão dentro da ordem do capital. Portanto, para resolver os problemas do cotidiano, além da improvisação e da criatividade, faz-se necessário uma atitude eclética diante das teorias pedagógicas e dos problemas apresentados na prática.

Neste contexto, tendo como pressuposto a ausência de necessidade de coerência entre a prática pedagógica e a teoria educacional, e tendo como único objetivo o enfrentamento de problemas práticos que estão circunscritos em contextos específicos, os professores deverão recorrer aos recursos que estiverem disponíveis e que sejam considerados úteis para solucionar esses problemas. Esses recursos poderão ser oriundos de conceitos das mais diversas teorias pedagógicas, ideias construídas pelos educadores por meio do seu trabalho cotidiano, ideias adquiridas através da socialização de professores mais experientes ou ideias que foram herdadas pelo próprio docente em seu processo de escolarização.

Segundo Tardif (2000), os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, ou seja,

[...] eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício do professor (Tardif, 2000, p. 14)

Mas não apenas por isso o trabalho do professor é considerado plural e heterogêneo. Isso se deve também ao fato de que os saberes profissionais

[...] não formam um repertório de conhecimentos unificados, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (Tardif, 2000, p. 14)

Embora, segundo essa concepção, não haja uma unidade teórica ou conceitual, Tardif (2000) afirma que os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade pragmática. Dessa forma, assim

[...] como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, por que o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é, portanto, pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão. Ocorre o mesmo com os saberes profissionais dos professores: eles estão a serviço da ação [...] e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade (Tardif, 2000, p. 15).

Segundo essa perspectiva, as teorias educacionais não teriam implicações nas práticas pedagógicas dos professores no seu cotidiano. A prática docente seria, assim, constituída por um saber eclético que não expressaria uma concepção teórica unitária e coerente (Tardi, 2000). Em outras palavras, a prática pedagógica não seria o resultado de uma única teoria educacional, mas sim uma mistura de teorias e saberes que se relacionam de maneira plural e heterogênea na atividade docente.

Diante dessas considerações, é importante destacar algumas reflexões sobre as teorias educacionais e sua relação com a prática pedagógica dos professores:

Em primeiro lugar, é fundamental compreender que a prática pedagógica dos professores não pode ser reduzida a uma simples aplicação de teorias educacionais predefinidas. A atividade docente não segue um roteiro que é definido previamente por uma teoria pedagógica, ou seja, o trabalho do professor não se constitui como um passo a passo para

alcançar uma determinada finalidade, como é feito, por exemplo, em receitas culinárias. No entanto, mesmo reconhecendo essa premissa, compreendemos que a prática pedagógica é influenciada pelas teorias educacionais, e essa influência é exercida mesmo que dela não estejam conscientes os professores ou não compreendam as teorias pedagógicas.

Além disso, é importante considerar que a prática pedagógica, na maioria das vezes, pode não se mostrar totalmente fiel a uma única teoria. Os professores podem incorporar, muitas vezes de forma inconsciente e acrítica, conceitos e elementos de várias teorias pedagógicas. Contudo, a coerência entre a prática pedagógica e a teoria educacional depende de diversos fatores, sejam eles objetivos ou subjetivos, como, por exemplo, as condições de trabalho do professor e o seu domínio da teoria adotada (Duarte, 2012).

Todavia, reconhecer que a prática pedagógica não é a concretização de teorias, não implica concordar com a ideia de que a teoria educacional não tenha relações com a prática pedagógica e que, por sua vez, a teoria educacional não influencie a atividade docente. Embora o professor possa incorporar acriticamente elementos de várias teorias distintas, há necessidade de problematização dessa atitude, pois ela pode ter consequências negativas, tanto em termos de coerência do trabalho pedagógico, como em termos da qualidade desse trabalho.

3.3.1 O ECLETISMO NA EDUCAÇÃO: O QUE NOS DIZEM ALGUMAS PESQUISAS

Diante das reflexões realizadas, por mais que, aparentemente, haja a possibilidade de adotarmos uma atitude eclética em relação às teorias pedagógicas, ou seja, mesmo que superficialmente seja possível misturar ideias de autores diferentes, juntando conceitos e perspectivas que discordam umas das outras, compreendemos que essa atitude não é algo simples, muito menos algo desejável, conforme buscamos anunciar anteriormente.

Neste contexto, podemos observar que diversas pesquisas já foram realizadas com o intuito de investigar a compreensão dos professores sobre suas concepções de educação. Um exemplo é o estudo conduzido por Leonardo e Silva (2013), que, por meio de uma pesquisa empírica, realizaram entrevistas com 14 professores do Ensino Fundamental de um município localizado no interior do Estado do Paraná, buscando investigar a compreensão que esses professores tinham acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano.

Segundo as autoras,

A importância de investigarmos a compreensão dos professores acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento no processo de ensino está na influência que essa concepção exerce no trabalho do professor. Conforme afirma Facci (2007), a forma como o professor compreende a aprendizagem e o desenvolvimento infantil é

que norteará suas ações pedagógicas, mesmo que ele não tenha consciência de sua própria compreensão (Leonardo e Silva, 2013, p. 313).

Além disso, as autoras afirmam que, em uma análise geral das respostas apresentadas pelos participantes acerca de sua compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano, foi observada uma variedade de respostas, demonstrando que os professores entendiam essa relação de formas diferentes (Leonardo e Silva, 2013).

Nesse sentido, por mais difuso que seja a compreensão dos professores acerca dessa relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano, os docentes entrevistados, em sua maioria, não conseguiram verbalizar e responder como compreendem esse processo. Ora reconhecendo ser sua função promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, ora atribuindo à família, aos métodos e ao desenvolvimento biológico da criança o seu fracasso. Deste modo, as autoras apontam uma apropriação frágil de conceitos importantes para o exercício da profissão docente (Leonardo e Silva, 2013).

No entanto, além de investigar como os professores compreendem a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano, as autoras buscaram também compreender qual era o referencial teórico que norteia a prática pedagógica dos docentes entrevistados. Nesse aspecto, as autoras constataram que, em “relação as teorias pedagógicas que embasam o trabalho dos participantes em sala de aula, predominou a categoria *O construtivismo combinado com a pedagogia tradicional*, com 44,4% das respostas” (Leonardo e Silva, 2013, p. 314). As autoras afirmaram que a “crença dos educadores na mesclagem de teorias com fundamentações tão opostas nos indica uma apropriação frágil, superficial, e a desvalorização do conhecimento teórico enquanto ferramenta importante para um adequado exercício da prática pedagógica” (Leonardo e Silva, 2013, p. 314).

Diante das limitações desta dissertação, não realizaremos uma análise comparativa entre a pedagogia tradicional e a pedagogia construtivista. No entanto, como discutido no primeiro capítulo, para a pedagogia construtivista, fundamentada principalmente na epistemologia genética de Jean Piaget, a aprendizagem decorre da interação do sujeito com o meio ambiente, ou seja, o desenvolvimento humano ocorre por meio da adaptação do indivíduo ao meio. Segundo essa concepção, o aluno é aquele que direciona e constrói o conhecimento em seu contato com o mundo, enquanto o professor atua como facilitador desse processo, incentivando e propondo questionamentos para que os alunos desenvolvam seus próprios conhecimentos do mundo (Leonardo e Silva, 2013). Por outro lado, na pedagogia tradicional, o conhecimento científico, acumulado historicamente, juntamente com o papel do professor, são valorizados e reconhecidos como aspectos centrais na educação. O professor desempenha um papel

fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável por direcionar a aprendizagem dos alunos e ensinar o conhecimento científico do mundo (Leonardo e Silva, 2013).

Embora a caracterização anterior possa ser um tanto quanto esquemática e arbitrária, inculcando diversos riscos e limites para a compreensão da teoria pedagógica, nosso objetivo é mostrar que essas pedagogias compreendem o papel do professor e a aprendizagem do aluno, bem como o conteúdo a ser trabalhado, de maneiras diferentes, além de muitos outros aspectos que as distanciam. Contudo, essas “propostas são associadas, mesmo com aspectos tão divergentes” (Leonardo e Silva, 2013) e, conforme afirmam as autoras,

Os docentes demonstraram acreditar que essa mesclagem teórica é positiva para o processo de aprendizagem. Os aspectos em que mais se ressaltam as divergências entre as teorias são especialmente as concepções de desenvolvimento e aprendizagem e o papel do professor. Neste sentido os docentes realizam a combinação de diversas teorias sem se apropriar mais profundamente de nenhuma delas, o que, em nosso entendimento, prejudica a fundamentação do trabalho docente (Leonardo e Silva, 2013).

Em meio os discursos proclamados pelos docentes que foram entrevistados, as autoras destacam o fragmento que exporemos a seguir, mostrando como ecletismo pode estar presente nos discursos dos professores:

Eu uso muito Piaget, Vigotski, que são os que a gente mais estuda Emilia Ferreiro, porque aqui é o construtivismo, então são esses que mais nos dão base. Tem uma parte do construtivismo que eu não sou a favor e uma parte que eu sou contra, igual quando era o ensino tradicional, tinha a parte boa e a parte ruim. Então agora a gente não fica só no construtivismo, a gente, usa outros métodos também, o que a gente vê que não dá certo, a gente procura outro método. Eu acho que tem coisas que a criança tem que aprender no tradicional, como uma tabuada, trabalhar a memória, mas tem coisa que o construtivismo é excelente. (P3) (Leonardo e Silva, 2013, p. 314).

O fragmento exposto acima ilustra o que buscamos explicitar ao longo desta dissertação, isto é, o uso pragmático das teorias pedagógicas no trabalho do professor. Essa concepção identifica quase exclusivamente as teorias pedagógicas com os métodos e as técnicas utilizadas pelos professores no cotidiano e na prática docente.

Diante disso, é importante observar um aspecto do ecletismo nas pedagogias do “aprender a aprender”: a atitude eclética não se dispõe a incluir um pouco de todas as teorias, mas busca incluir aquelas que melhor se adequam às ideias hegemônicas. A atitude eclética pregada pelo “aprender a aprender” não se dispõe a fazer conciliações com o marxismo, por exemplo. O esforço de uma suposta superação das teorias críticas pelo discurso pedagógico hegemônico acaba levando a um ecletismo por falta, inclusive, de uma análise crítica e sistemática.

De acordo com a pesquisa mencionada, além dos que aderiram ao ecletismo, alguns professores investigados pelas autoras não responderam ou não souberam responder qual era a teoria educacional que norteava a sua prática pedagógica, representando 22,2% das repostas coletadas. Deste modo,

podemos afirmar que um número significativo de docentes não mostrou clareza a respeito da fundamentação teórica que norteia o seu trabalho. Quanto a isto, Facci (2007) contribui ao expor que a não definição de uma teoria é uma característica que se faz muito presente em nossa sociedade, com a valorização do ecletismo e da prática sem conexão com uma teoria (Leonardo e Silva, 2013, p. 315).

A propósito dessa categoria, Silva, Facci e Silva (2008), ao realizarem uma análise das teorias psicológicas que têm contribuído para a compreensão do trabalho do professor em periódicos de Psicologia e Educação, puderam concluir, com base nos artigos lidos e analisados, que foram poucos os autores que explicitaram a concepção teórica que fundamenta as suas compreensões do trabalho do professor. As autoras também constataram que há “um ecletismo em relação aos fundamentos filosóficos que guiam as várias correntes da Psicologia, provando um descaso com fundamentos teóricos consistentes, um ‘recuo da teoria’, como explicita Moraes (2003), recuo que dá lugar a uma elevada valorização da experiência” (Silva, Facci, e Silva, 2008, p. 84).

De acordo com Leonardo e Silva (2013),

Como se trata de uma condição apregoada pela sociedade atual, esse esvaziamento teórico e a valorização da prática em si manifestam-se substancialmente na formação dos professores, desde sua graduação até aos cursos posteriores, como os de formação continuada e de especialização; porém atualmente não se pode mais conceber que a formação de professores restrinja-se a uma questão de técnicas para a solução de problemas previamente formulados. Os aspectos técnicos, embora necessários ao exercício da profissão docente, não são suficientes para a compreensão da realidade educacional (Leonardo e Silva, 2013, p. 315).

Por fim, uma terceira categoria foi assinalada por Leonardo e Silva é que: 11,2% dos entrevistados destacaram que seu referencial teórico era constituído por um “*construtivismo combinado com outros métodos*”. Conforme nos mostram as autoras, ao misturar as teorias pedagógicas, os educadores acreditam estar adotando uma boa atitude para prover um conhecimento aos seus alunos. No entanto, no que se refere ao ecletismo de teorias e métodos na prática pedagógica, com base em Miguel (2008), as autoras afirmam que

o ecletismo na educação significa se apropriar de algumas abordagens pedagógicas que são adjacentes, mas tal tarefa não é algo simples, é uma prática quase insustentável. Combinar diversas referências teóricas e a partir delas obter uma metodologia para ensinar não é tarefa coerente e representa um esfacelamento na formação do professor, resultando no seu despreparo profissional (Leonardo e Silva, 2013, p. 315).

Em suas considerações finais, Leonardo e Silva (2013) afirmam que os resultados da pesquisa mostraram o quão frágil tem sido a formação dos professores nas últimas décadas, bem como a desvalorização que a profissão e o conhecimento teórico têm enfrentado há algum tempo. Além disso, segundo as autoras,

A pesquisa nos possibilitou conhecer um pouco mais a realidade educacional no Brasil e nos mostrou que o conhecimento científico e o aprofundamento teórico vêm sendo desconsiderado, pois os docentes não apresentam uma compreensão consistente no que concerne à relação entre desenvolvimento e aprendizagem e ao modo como ocorrem estes processos (Leonardo e Silva, 2013, pp. 315-316).

Deste modo,

verificamos que, em sua maioria, os professores não souberam definir qual a teoria que adotam em seu trabalho, ou mencionaram a mesclagem de teorias e métodos em sua prática, por acreditarem que tal combinação é algo positivo para o processo ensino-aprendizagem. Isto nos evidenciou quão difusa e pouco consistente se encontra a formação do professor na atualidade. Tal constatação nos preocupa, pois acreditamos que a prática não fundamentada em uma teoria sólida resulta em esvaziamento e alienação do trabalho do professor, justamente por ser o referencial teórico a principal ferramenta de trabalho dos profissionais da educação (Leonardo e Silva, 2013, p. 316).

Contudo, podemos observar que essa análise, realizada por Leonardo e Silva (2013), não é a única que identifica o ecletismo na educação e nos discursos dos professores. Alves, Furlan e Silva (2013), por exemplo, investigaram as concepções pedagógicas presentes nos discursos de alguns educadores do interior de São Paulo e chegaram à conclusão que, de modo geral, todos os professores entrevistados mostraram-se ecléticos em relação às diversas teorias educacionais.

De acordo com os autores, identifica-se nos discursos dos educadores a afirmação de que, no senso comum,

o importante está no resgate do que há de melhor em cada teórico da educação, independentemente de suas diferenças em relação aos objetivos político-pedagógicos da educação. Apesar das divergências filosóficas existentes entre as teorias críticas e não críticas [...], muitos educadores assumem um discurso em que a fundamentação de suas práticas se dá a partir da tentativa de combinação de concepções educacionais antagônicas [...] realizando assim certo ecletismo pedagógico [...], ou seja, tem suas práticas fundamentadas em princípios pedagógicos oriundos de distintas bases teórico-filosóficas que, muitas vezes, defendem interesses antagônicos e metodologias divergentes (Alves, Furlan e Silva, 2013, pp. 70-71).

A respeito de metodologias divergentes, Vilaça (2008) assinala que, por muito tempo, buscou-se no ensino de línguas estrangeiras o “método perfeito” e essa “incansável busca pelo método perfeito [...] foi comparada por diversos autores [...] ao movimento de um pêndulo, uma vez que, em geral, cada método novo busca, de certa forma, romper radicalmente com o anterior”. Nesse sentido, cada “nova metodologia de ensino era defendida como uma revolução

que pretendia corrigir todos os erros das anteriores”. Assim, “[...] os defensores e adeptos de um método novo ‘negavam a validade’ dos métodos anteriores” (Vilaça, 2008, pp. 73-74).

Embora neste momento estejamos discutindo métodos de ensino em vez de pedagogias, os quais são considerados elementos da pedagogia, é comum observarmos uma simplificação das pedagogias aos métodos de ensino, tratando-os como sinônimos. Esse movimento frequentemente favorece uma concepção praticista de educação, que, por sua vez, reduz a pedagogia à mera prática do professor, negligenciando os fundamentos teórico-filosóficos subjacentes aos métodos e as metodologias de ensino-aprendizagem.

Deste modo, se faz necessário um cuidado especial para não confundirmos e identificarmos os instrumentos pedagógicos utilizados pelos professores, com a teoria pedagógica de base, ou seja, o que faz a pedagogia tradicional ser a pedagogia tradicional, não são, necessariamente, as aulas expositivas, a disposição das carteiras, etc. Embora isso contribua para a caracterização da pedagogia tradicional, por exemplo, não são esses elementos que a definem. Sabemos que não é simples a discussão sobre as relações entre a teoria pedagógica, o método didático, as técnicas e procedimentos de ensino, os recursos didáticos, etc. Frequentemente esses conceitos são tratados de maneira imprecisa, levando uma falta de diferenciação entre eles e a um tratamento superficial das questões educacionais. Quando postulamos a necessidade de coerência do pensamento e da prática com uma teoria pedagógica, não estamos desconsiderando o fato de que o trabalho numa determinada perspectiva teórica pode lançar mão do uso de diferentes técnicas e procedimentos didáticos. Como explica Duarte (2015, p. 18):

Não existe “a” forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza.

Isso, porém, não caracteriza uma atitude eclética da pedagogia histórico-crítica em relação à questão das formas de se ensinar. Trata-se apenas de se reconhecer que essas formas não valem por si mesmas.

No entanto, há autores que defendem esse ecletismo no ensino, como é o caso de Vilaça (2008). O autor configura o atual momento histórico como uma “era pós-método”, em que o ecletismo no ensino é considerado algo positivo e desejável para o trabalho pedagógico do professor. Segundo o autor:

Ao contrário do que se imaginava e tanto desejava, o desenvolvimento de novos métodos de ensino de línguas estrangeiras não significou o fim de problemas e

obstáculos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem. Motivados por essa constatação e por um consequente descontentamento com o próprio conceito de método, alguns autores e pesquisadores passaram a defender a impossibilidade de existência de um método perfeito (Vilaça, 2008, pp. 81-82).

De acordo com seus estudos, Vilaça (2008) afirma que a busca pelo “método perfeito”, transformou-se na busca pelo “método mais adequado”. Nesse contexto, não importa mais um método específico e seus fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos. Importa em achar qual o método, a pedagogia, a teoria educacional que é adequada ou não para essa situação, para este aluno, para essa tarefa. O autor afirma que essa “conclusão conduziu, de certa forma, à defesa do ecletismo [...] como forma de liberdade e flexibilidade metodológicas. Deseja-se com isso estabelecer um rompimento com a rigidez imposta por muitos métodos e a valorização dos professores, dos alunos e dos contextos de aprendizagem” (Vilaça, 2008, p. 82).

Em termos gerais, o ecletismo visa a possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino/aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente. Isto representa, em outros termos, um rompimento com procedimentos metodológicos que, na maioria das vezes, forma planejados para salas de aula padronizadas e idealizadas, desconsiderando diferenças contextuais e individuais de naturezas variadas (Vilaça, 2008, p. 82).

No entanto, o ecletismo defendido por Vilaça é um ecletismo dito moderado, ou seja, configura-se como um ecletismo não levado às suas últimas consequências. Segundo o autor, a atitude eclética é considerada como uma “flexibilidade e não como ausência metodológica” (Vilaça, 2008, p. 82). Para os defensores dessa perspectiva, o ecletismo

deve conduzir a uma prática *coerente* e plural no ensino [...], onde grande variedade de atividades possa ser empregada de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino. Os autores e pesquisadores apontam que este ecletismo deve ser guiado por princípios (Vilaça, 2008, p. 82).

Embora o ecletismo seja frequentemente descrito como uma atitude, um método ou uma postura teórico-prática plural e flexível, há momentos em que essa caracterização se mostra completamente equivocada. O ecletismo também pode se manifestar de maneira seletiva, como é o caso quando nos referimos ao marxismo. É notável que raramente se adota uma abordagem eclética e relativista em relação aos clássicos do marxismo. Não estamos negando a existência de autores que adotem uma atitude eclética e que se baseiem em alguns conceitos marxistas, juntamente com outros teóricos avessos ao marxismo. No entanto, quando isso acontece, é comum que se omitam as bases marxistas dos autores, como ocorreu com a Escola de Vigotski, que muitas vezes é associado a outros pensadores, mas sem levar em conta suas bases marxistas.

Um exemplo disso pode ser encontrado no artigo de Aragão, Ferreira e Prezotto (2012), intitulado: *É possível convidar Schön e Vygotski para um mesmo jantar? Fundamentos da*

Teoria Histórico-Cultural para a reflexividade docente. As autoras buscam estabelecer um diálogo entre a Escola de Vigotski e os fundamentos da “reflexividade profissional”, especialmente as proposições realizadas por Vigotski e Donald Schön. De acordo com as autoras, o entrelaçamento de ideias não só é possível, como também é inteiramente pertinente para ao desenvolvimento dos professores (Aragão, Ferreira e Prezotto, 2012). Nesse contexto, as pesquisadoras abordam de maneira superficial os fundamentos de ambas as teorias, buscando demonstrar as supostas convergências nas ideias desses dois autores.

Embora busquem integrar essas duas teorias e trazer contribuições de Vigotski para pensar a prática reflexiva proposta por Schön, as autoras entendem que

Diante da recorrente discussão de alguns autores acerca das possíveis convergências e polaridades entre o conceito de reflexividade e a teoria histórico-cultural, sabendo dos ecos de pesquisadores que compreendem ser tão diversos e distantes os pressupostos teóricos e epistemológicos dos referidos autores, o presente artigo busca contribuir com este debate, compartilhando as interlocuções alinhavadas acerca dos pressupostos teóricos que norteiam essa investigação (Aragão, Ferreira e Prezotto, 2012, pp. 1-2).

Em outras palavras, por mais que haja uma discussão sobre o que converge e diverge entre a teoria histórico-cultural e o conceito de reflexividade docente proposto por Schön, as autoras discordam daqueles pesquisadores que consideram tão diversos os pressupostos teóricos e epistemológicos dos referidos autores, argumentando que há mais aproximações do que distanciamentos entre Vigotski e Schön.

Em seguida, elas afirmam:

Tendo como base as contribuições das concepções de Vygotsky, por meio da teoria histórico-cultural e de Schön, que discute a formação do profissional reflexivo, apontamos que há convergências importantes no trabalho dos autores referidos em diversas dimensões, sendo ressaltada, especialmente, a preocupação com o uso social do conhecimento e a convicção de que o conhecimento é instrumento de transformação: o sujeito que conhece e de sua ação sobre os outros e sobre os contextos (Aragão, Ferreira e Prezotto, 2012, p. 2).

Ressaltado o que supostamente converge em ambos os autores, Aragón, Ferreira e Prezotto (2012) passam para a exposição de um panorama geral de ambas as teorias, trazendo suas impressões acerca de Vigotski, especialmente a partir de comentadores e autores que abordaram algumas concepções sobre o psicólogo Bielorruso. Além disso, as autoras abordaram também uma caracterização geral dos conceitos de Schön, com base em citações do próprio autor e de outros, como Alarcão e Valadares.

Após essa exposição geral de ambas as teorias, Aragón, Ferreira e Prezotto (2012) afirmam que parece haver, no Brasil – e segundo as autoras, somente aqui –,

uma discussão sobre uma possível incompatibilidade teórica entre os autores vinculados à reflexividade e à teoria histórico-cultural e seus respectivos seguidores. Ainda que existisse, ainda que eles fossem profundamente distantes, seria interessante poder conhecer como é que cada uma destas abordagens interpreta o desenvolvimento profissional docente. É evidente que eles não têm o mesmo quadro de compreensão epistemológica. Primeiro, porque se constituíram como investigadores e como sujeitos pensadores em contextos profundamente diferentes, quer do ponto de vista cultural, quer, sobretudo, do ponto de vista histórico e temporal. Pertencem, portanto, a espaços e a tempos historicamente diferenciados não podendo, por isto, ter uma visão semelhante (Aragão, Ferreira, Prezotto, 2012, p. 11).

Concordamos com as autoras acerca da necessidade de conhecer ambas as teorias e como elas interpretam o desenvolvimento profissional docente, bem como as demais categorias e conceitos que integram o seu corpo teórico e as proposições práticas. Contudo, as incompatibilidades teóricas e suas divergências, que de fato existem, são importantes e devem ser levadas em consideração no estudo comparativo e integrativo entre os autores. Apesar de Vigotski e Schön terem vivido em contextos histórico-culturais distintos e em períodos diferentes, isso não anula as contradições teóricas existentes entre eles, nem legitima a possibilidade de realizar um ecletismo entre ambos. Embora defendemos o estudo sistematizado das teorias pedagógicas e psicológicas no campo da educação, e reconheçamos a existência de divergências teóricas essenciais entre esses autores, isso não significa que estejamos sendo anacrônicos ou dogmáticos ao afirmar a impossibilidade de realizarmos uma mistura de ideias ecléticas entre Vigotski e Schön. Em outras palavras, o que nos leva a não realizar um ecletismo entre esses autores não é o fato de terem vivido em tempos histórico e culturais diferentes, mas sim, a diferença substancial em seus conceitos.

Dessa forma, para que dois autores divergentes possam caber em um mesmo quadro teórico, amplia-se ou se distorce o significado de determinados conceitos, recorrendo-se a conceitos muito amplos e gerando, nos dois casos, um esvaziamento do conteúdo dos conceitos.

No entanto, para Aragão, Ferreira e Prezotto (2012), Schön e Vigotski se aproximam muito mais do que se distanciam, e isso se deve, segundo elas, à preocupação com o social e à dimensão “interacional”, constituindo teóricos reconhecidos pelo profundo compromisso com a sociedade.

Nesse contexto, retomando a colocação feita no título do artigo, as autoras afirmam:

podemos sim, convidar para uma mesma mesa Vygotsky e Schön, pois em ambos há a preocupação com o uso social do conhecimento, com as suas finalidades e, portanto, com a possibilidade do conhecimento ser utilizado como instrumento de transformação, em primeiro, da pessoa que conhece, em segundo, da sua ação sobre os autores e dos outros sobre os contextos (Aragão, Ferreira e Prezotto, 2012, p. 12).

Embora as autoras cometam equívocos na compreensão tanto de Vigotski quanto de Schön, como, por exemplo, ao atribuir a Schön uma suposta importância à fundamentação

teórica para a atividade docente, sendo substancialmente diferente do posicionamento de Vigotski sobre essa mesma importância, não conseguiremos aprofundar nas especificidades de ambos os autores, destacando em quais pontos esses autores se diferem e a relevância dessas diferenças para a atividade docente. Além disso, é importante ressaltar que a justificativa das autoras para a associação entre Vigotski e Schön é frágil, uma vez que consideram que o que aproximaria essas teorias seria a “enorme preocupação pelo social, pela dimensão interacional, sendo conhecidos como teóricos profundamente compromissados com a sociedade” (Aragão, Ferreira, Prezotto, 2012, p. 11).

Nesse contexto, o ecletismo é reiterado quando as autoras mostram que

Quando Schön afirma a importância de se buscar a fundamentação teórica nas ações realizadas, não há uma indicação de qual deva ser esta teoria. Se aquela que busca a reflexão a fizer baseando-se em autores comportamentalistas ou histórico-culturais, não deixará de realizar reflexão. Chegará, sem dúvida, a discussões diversas, pois diferentes são os pressupostos fundamentais de análise, mas não deixará de ser reflexivo (Aragão, Ferreira e Prezotto, 2012, p. 12).

Essa importância supostamente dada por Schön à fundamentação teórica é passível de ser questionada, haja vista que o próprio autor em seu texto (Schön, 2000) desvaloriza o conhecimento teórico. Todavia, para as autoras, mesmo com as divergências epistemológicas, “Não há dificuldades de trazer para o processo reflexivo que Schön propõe as contribuições advindas de Vygotsky” (Aragão, Ferreira e Prezotto, 2012, p. 12), pois, se forem analisadas as contribuições que ambos os autores legaram para a formação de professores,

pode-se dizer que eles reconhecem a importância do conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela, o que efetivamente dá um reconhecimento ao professor como sujeito pensante, capaz de tomar decisões sobre, e não apenas, as suas ações na formação de outros, mas, sobretudo, no desenvolvimento de si próprio e lhe dá instrumentos para isto (Aragão, Ferreira e Prezotto, 2012, p. 12).

O artigo publicado pelas autoras em 2012 não levou em consideração e nem sequer citou a análise realizada por Newton Duarte em 2003, que, já naquela época, criticou a defesa existente entre a suposta complementariedade de Schön e a Escola de Vigotski. Duarte (2003), em seu texto intitulado: *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria*, analisou os autores da chamada Pedagogia do Conhecimento Tácito, incluindo Tardif, Perrenoud e, principalmente, Donald Schön, apresentando o pensamento desses autores e analisando criticamente as ideias centrais defendidas por eles. O autor argumenta que, embora Schön cite explicitamente Luria em seu texto, ele na verdade não compreendeu o psicólogo soviético. Igualmente, as autoras não mencionam em seu artigo o livro de Marilda Facci (2004) intitulado *Valorização ou*

Esvaziamento do Trabalho do Professor: um estudo crítico da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Ao sequer mencionar o artigo de Duarte e o livro de Facci, o artigo em pauta revela a fragilidade de seu argumento central.

Donald Schön foi um pesquisador norte-americano, autor de artigos e livros reconhecidos internacionalmente. Seu livro mais conhecido no Brasil, *“Educando o profissional reflexivo - um novo design para o ensino e a aprendizagem”* (2000) propôs uma concepção para a formação profissional, estendendo suas reflexões também à formação de professores. Schön, em seus textos (1995; 2000), questiona o tipo de formação oferecida pelas universidades, afirmando, como demonstra Duarte (2003), a centralidade de um tipo de conhecimento pouco relevante para a prática profissional. Duarte (2003, p. 602) mostra que “Schön adota uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico”.

Apesar do artigo de Duarte tenha sido escrito no final de 2002 e publicado no início de 2003, mais de 20 anos se passaram desde sua publicação, e a desvalorização do conhecimento teórico na formação de professores apenas se aprofundou, exacerbando o problema já existente no início do século. No entanto, esse problema não se limitou à formação de professores, mas, sim, à formação profissional como um todo, gerando uma tendência generalizada nos cursos de graduação e pós-graduação.

Duarte (2003) divide o seu texto em três partes, analisando primeiro a desvalorização do conhecimento teórico, que estava naquele momento no centro do debate da formação de professores e continua até hoje, partindo dos textos de Tardif, Perrenoud e outros autores. No segundo item, a análise se volta especificamente para as ideias centrais de Donald Schön, e, por fim, no terceiro item, Duarte analisa por que Donald Schön não entendeu Luria.

Devido à análise que já realizamos no capítulo anterior sobre a desvalorização do conhecimento teórico e a hipervalorização do conhecimento tácito na contemporaneidade, tendo como base a análise realizada por Duarte, abordaremos neste momento especificamente o segundo e terceiro tópico do seu artigo, com o objetivo de mostrar a incompatibilidade das ideias da Psicologia Histórico-Cultural com as ideias de Donald Schön. Diferentemente do que é defendido por Aragão, Ferreira e Prezotto (2012), que argumentam uma suposta complementariedade das ideias da Psicologia Histórico-Cultural e da Reflexividade Docente baseado em Donald Schön, realizando um ecletismo dessas teorias.

Para Schön (2000), existe um nível do pensamento que é tácito, automático, não explicitado e não verbalizado. A ação do indivíduo é executada, mas quando questionado sobre

o que foi feito, o sujeito demonstra dificuldades em explicar. No entanto, a ação é realizada com sucesso em muitos casos, apesar do sujeito encontrar dificuldades em explicar.

Conforme sintetizado por Duarte (2003, pp. 613-614), Schön “diferencia o que chama de ‘conhecer-na-ação’ do que chama de ‘reflexão-na-ação’. O ‘conhecer-na-ação’ é mais automático, rotineiro, espontâneo, isto é, tácito. A ‘reflexão-na-ação’ surgiria a partir de resultados inesperados e de surpresas produzidas pela ação”. Contudo, de acordo com Duarte (2003), Schön ressalta que a distinção entre esses dois processos, conhecer-na-ação e a reflexão-na-ação, pode ser sutil, podendo ambos dispensar a formulação em palavras. Segundo Schön,

Assim como o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo. Improvisadores habilidosos ficam, muitas vezes, sem palavras ou dão descrições inadequadas quando se lhes pergunta o que fazem. É claro que, sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante (Schön, 2000, p. 23).

Com base nessa citação, para Duarte,

Se a reflexão-na-ação não exige palavras, ela se enquadra na categoria de conhecimento tácito. Para que um conhecimento deixe de ser tácito, precisa, antes de tudo, ser expresso por meio da linguagem. Nesse sentido, embora a reflexão-na-ação seja, para Schön, mais consciente do que o conhecer-na-ação, a distinção entre ambos no que se refere ao grau de consciência não é tão significativa que os impeça de ser considerados tácitos (Duarte, 2003, p. 614).

Entretanto, mais importante do que essa distinção entre o processo de “conhecer-na-ação” e de “reflexão-na-ação”, está a oposição entre o conhecimento tácito e o conhecimento escolar (Duarte, 2003).

Schön (1995) destaca, assim como Tardif (2000; 2014), que há uma crise na confiança do conhecimento profissional e que, diante dessa crise, torna-se necessário busca uma nova epistemologia da prática profissional. Segundo Schön (1995), na educação, essa crise está centrada no conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos.

Duarte (2003, p. 615) afirma que esse “conflito epistemológico entre o conhecimento escolar e a ‘reflexão-na-ação’ (ou conhecimento tácito) é analisado por Schön no que diz respeito tanto à formação do professor como às maneiras por meio das quais a escola trabalha com o conhecimento que os alunos construiriam em seu cotidiano não escolar”.

Nesse sentido, conforme demonstrado por Duarte (2003), Schön estabelece uma ligação entre o conhecimento tácito que o aluno traz do seu cotidiano para a escola e o conhecimento tácito que o professor constrói ao se voltar para os processos de conhecimento e pensamento de seus alunos na reflexão-na-ação. Em outras palavras, ao chegarem à escola, tanto os alunos

quanto o professor trazem consigo um conhecimento tácito, advindo do seu cotidiano e se deparam, na escola, com o saber escolar. Portanto, nessa relação, há dois tipos de conhecimento: o conhecimento tácito construído na prática cotidiana e o conhecimento escolar, teórico, científico.

Para Schön, em vez de o professor se ater ao conhecimento escolar e às teorias, como supostamente estaria sendo feito ao longo dos anos, ele deveria se preocupar em observar como os seus alunos pensam no cotidiano, quais ideias, conhecimentos, experiências esses sujeitos trazem de suas vidas. O professor, ao observar e ouvir os seus alunos, estaria construindo seu próprio conhecimento, que, por sua vez, seria um conhecimento também tácito, cotidiano, realizado por meio de sua reflexão-na-ação.

O conhecimento escolar, de acordo com Schön, seria

um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como fator e teorias aceites, como proposições estabelecidas sequencias de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado (Schön, 1995, p. 81).

Na sequência, Duarte (2003) se refere uma citação de um texto de Perez Gómez em que o autor espanhol afirma que

Na vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são susceptíveis de ser analisada pelo processo clássico de investigação científica. Na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e reagir. A criação e construção de uma nova realidade obrigam a ir além das regras, gatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis: “Na base dessa perspectiva, que confirma o processo de reflexão na ação do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta” (Schön). Não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula. As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um fator decisivo na orientação desse processo de construção da realidade educativa (Pérez Gómez, 1997, p. 110, apud Duarte, 2003, p. 612).

Segundo Duarte (2003, p. 616), Pérez Gómez “critica a ideia de uma realidade objetiva que possa ser conhecida pela ciência”. No texto de Schön, “o autor norte-americano critica a ideia de que o saber escolar seja transmitido ao aluno como ‘fatos e teorias aceites’”. Conforme nos mostra Duarte (2003, p. 616), em ambos os casos, ressalta-se o “relativismo e o subjetivismo típico do espírito anticientífico pós-moderno”. Além disso,

Schön também critica o que considera ser o caráter “molecular” do saber escolar, o qual seria constituído de “peças isoladas”. Assim caracterizado o saber escolar, quem sairia em sua defesa? Quem defenderia uma pedagogia na qual o professor é visto como alguém que transmite aos alunos peças isoladas? O raciocínio é bastante simples

e imediato: se o saber escolar é assim como o descreve Schön, então passemos a defender uma pedagogia que não esteja baseada no saber escolar (Duarte, 2003, p. 616).

Schön caracteriza também o conhecimento escolar como sendo “categorial” que, segundo Duarte (2003, pp. 616-617), como se sabe, é um conhecimento que “trabalha com estruturas lógicas classificatórias do tipo: uma rosa é uma flor, uma flor é uma planta, uma planta é um ser vivo”. Neste momento, ao analisar o saber escolar como um saber categorial, Schön menciona a pesquisa realizada pelo psicólogo soviético Alexander R. Luria (Duarte, 2003), integrante da chamada “tróika” da psicologia soviética, tendo como representantes, além de Luria, Vigotski e Leontiev. Segundo Schön,

[...] o saber escolar organiza-se em categorias. Como exemplo considerarmos o psicólogo russo Luria, que estudou o desenvolvimento cognitivo em camponeses no momento da coletivização da agricultura. Luria mostrava-lhes uma coleção de imagens de objetos e dizia: *Associem as coisas que têm a ver umas com as outras*. Uma dessas coleções continha uma serra, um martelo, um machado e um tronco. Quando Luria dizia: *Associem as coisas que têm a ver umas com as outras*, os camponeses afirmavam: *Bom, pode usar-se a serra para cortar a madeira para as fogueiras; pode usar-se o machado para cortar a madeira para as fogueiras; por isso é possível associar o tronco, o machado e a serra*. Então Luria retorquiu-lhes: *Eu tenho um amigo que diz que todos os utensílios estão associados*. A resposta dos camponeses foi pronta: *O seu amigo deve ter muita lenha para fazer fogueiras!*. Agrupar objetos de acordo com os contextos situacionais é muito diferente do que agrupá-los numa só categoria. Neste sentido, o saber escolar é categorial (Schön, 1995, p. 81).

Duarte (2003) afirma que, para Schön,

haveria uma importante consequência pedagógica dessa diferença psicológica entre “agrupar objetos de acordo com seus contextos situacionais” e “agrupá-los numa só categoria”. A primeira forma de agrupamento trabalharia com o que Schön chama de representações figurativas”, ao passo que a segunda forma de agrupamento trabalharia com “representações formais”. O professor reflexivo seria aquele que adota uma pedagogia não pautada no saber escolar e concentra sua ação nas “representações figurativas” contidas no conhecimento-na-ação dos alunos (o conhecimento cotidiano, tácito) (Duarte, 2003, p. 617).

De acordo com Duarte (2003), o professor que, por meio da sua ação pedagógica, fizesse com que os alunos passassem do conhecimento tácito e cotidiano ao conhecimento escolar, para Schön, não deveria ser considerada um progresso. Essa ação seria apenas uma “coordenação” ou uma “associação” de diferentes estratégias representativas, embora, para Schön, a forma de representação do saber escolar receba um tom negativo (Duarte, 2003). Por esse motivo,

Schön critica o caráter privilegiado que tradicionalmente tem sido atribuído ao saber escolar. Assim como Schön entende não haver progresso na passagem do saber cotidiano do aluno ao saber escolar, também não haveria progresso na passagem do saber prático do professor ao saber científico e filosófico sobre a educação. A formação de professores deveria, ao invés de concentrar-se no domínio de teorias científicas, voltar-se para o saber experiencial do professor (Duarte, 2003, p. 618).

O conhecimento escolar é visto por Schön como algo fragmentado, um conhecimento abstrato que retira a concretude da realidade. Assim, para que um conhecimento tenha valor para a vida dos indivíduos, para que seja considerado significativo, é necessário abandonar essa visão do conhecimento organizado em disciplinas e trabalhar a partir de um conhecimento que gira em torno do conhecimento tácito, da prática imediata e enfrenta os problemas do cotidiano.

Nesse contexto, para Schön, seria necessário mudar:

1) A concepção de conhecimento, passando da valorização do conhecimento escolar à valorização do conhecimento tácito, cotidiano, não-científico; 2) a pedagogia, passando de uma pedagogia centrada na transmissão do saber escolar para uma pedagógica centrada na atenção aos processos pelos quais os alunos constroem seu conhecimento; 3) a formação de professores, passando de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico para uma formação centrada na prática reflexiva, centrada na reflexão-na-ação. Nesta perspectiva, o lema “aprender fazendo” da pedagogia escolanovista de inspiração deweyana deveria ser adotado tanto em relação à educação das crianças e dos adolescentes como no que diz respeito à formação profissional, incluída a formação de professores (Duarte, 2003, p. 619).

Em suma, trata-se da mesma crítica feita desde o início do século XX pela Pedagogia Nova à Pedagogia Tradicional. É uma crítica repetida pelas teorias pedagógicas hegemônicas ao conhecimento teórico e ao saber sistematizado. O conhecimento valorizado por Schön é aquele que se constrói no cotidiano de trabalho, especificamente, o conhecimento tácito. Schön (1995; 2000), baseando-se em Michel Polanyi, defende que a maior parte do nosso conhecimento sobre as coisas não é sistematizado na forma de palavras, não se constitui como enunciados verbais, mas caracteriza-se como um conhecimento implícito ao agir dos seres humanos.

Deste modo, poderíamos dizer que os sujeitos agem, sabem como agir e desenvolvem maneiras de agir e de lidar com as situações do cotidiano, e que, por sua vez, desenvolvem conhecimentos sobre o que fazem. No entanto, não necessariamente precisam ter consciência desses conhecimentos, pois são implícitos, tácitos, empíricos, sendo conhecidos e aprendidos na prática, não por meio da leitura de livros ou do estudo de teorias, mas vivência da situação, pelo compartilhamento das experiências próprias ou, quando muito, da assimilação da experiência prática de seus pares.

Conforme afirma Duarte (2003)

A epistemologia e a pedagogia adotadas por Schön levam, portanto, assim como acontece com outros autores no campo da formação de professores, ao tema da alegada inadequação da universidade, tal como ela se encontra estruturada, no que diz respeito à tarefa de formar profissionais, entre eles os professores. Reafirmo o que já afirmei acima: de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que a formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de

professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”. Em um texto [...] com o título “Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar” (Duarte, 2008), afirmei que o escolanovismo e o construtivismo seriam concepções negativas sobre o ato de ensinar. Agora estendo a mesma afirmação aos estudos na linha da “epistemologia da prática”, do “professor reflexivo” e da “pedagogia das competências”, pois esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores (Duarte, 2003, pp. 619-620).

Diante do exposto até aqui, como poderíamos afirmar que Donald Schön valoriza o conhecimento teórico na atividade prática do professor, como, por exemplo, afirmam Aragão, Ferreira e Prezotto (2012)? Como colocarmos a reflexividade docente proposta por Schön em uma mesma “mesa de jantar”⁴⁶ com os autores da Teoria Histórico-Cultural?

Ainda que seja argumentado que esse diálogo seria possível, uma vez que o próprio Donald Schön cita Luria, um dos principais autores da Teoria Histórico-Cultural, em sua pesquisa para exemplificar a oposição entre o conhecimento tácito e o conhecimento escolar, poderíamos colocar a Epistemologia da Prática Profissional junto com a Psicologia Histórico-Cultural? Nesse sentido, ao fundamentar-se em Luria, Schön estaria negando a nossa tese sobre as incompatibilidades entre os autores mencionados e afirmando que a pesquisa de Luria reforça o seu argumento?

Conforme trataremos agora, por mais que Schön cite explicitamente a pesquisa realizada por Luria, com a contribuição de Vigotski, esse fato não autoriza a conclusão de que as ideias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de Schön encontrem respaldo na Psicologia Histórico-Cultural. Em vez disso, isso apenas evidenciaria que a compreensão que Schön teve de Luria foi equivocada, sugerindo que ele não compreendeu a pesquisa realizada pelos autores da Teoria Histórico-Cultural (Duarte, 2003).

Nesse contexto, segundo Duarte (2003),

Schön cita Luria como se a pesquisa realizada por este desse apoio à tese defendida por aquele, isto é, a tese de que o conhecimento escolar, por sua natureza formal e categorial, ficaria aquém do pensamento cotidiano, ou melhor, do conhecimento tácito, o qual estaria em melhores condições de lidar com a riqueza e a complexidade das situações práticas. Como se pode ver, Schön defende que a escola deve deslocar seu foco de atenção do conhecimento escolar para o conhecimento tácito (cotidiano),

⁴⁶ Assinalamos de passagem que a imagem empregada no título do artigo, em que dois autores são convidados para uma mesa de jantar mostra-se uma metáfora inadequada porque confunde duas coisas diferentes: uma coisa é a existência de situações de convívio social entre indivíduos, podendo ser ou não um convívio amistoso e outra, bem diferente, é a da análise de aspectos que aproximem ou distanciem teorias.

deve deixar de considerar o saber escolar superior ao saber cotidiano e deve valorizar as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana. Esse tipo de educação escolar é que deveria, segundo Schön, constituir o fundamento da formação do professor reflexivo. É por essa razão que o saber escolar (o saber acadêmico, teórico, científico) também deveria deixar de ser o fundamento dos cursos de formação de professores (Duarte, 2003, p. 620).

Sobre a investigação de Luria, Duarte (2003) nos mostra que o psicólogo russo,

ao relatar a pesquisa que planejou juntamente com Vigotski, é bastante explícito quanto à visão que tinha da educação e de seu papel na superação das limitações próprias do pensamento cotidiano. Essa superação decorreria, entre outras coisas, justamente do caráter categorial do saber escolar. Na pesquisa realizada por Luria e sua equipe, foram realizados vários tipos de “entrevistas clínicas” com pessoas em que diferentes níveis de acesso ao conhecimento escolar e vivendo em diferentes realidades sociais. Foram entrevistadas desde pessoas totalmente analfabetas que viviam e trabalhavam na zona rural, em uma situação de grande isolamento, até pessoas eu já tinham um certo grau de escolarização e participavam de formas mais socializadas de trabalho. Para explicar melhor o tipo de pressuposto psicológico com o qual essa pesquisa trabalhava, Luria menciona pesquisas anteriormente realizadas por Vigotski, nas quais se mostrou que, diferentemente das crianças que agrupam objetos de maneira gráfico-funcional (relacionando os objetos a uma situação prática do cotidiano), os adolescentes agrupam os objetos de maneira categorial, isto é, taxionômica, como, por exemplo, “uma rosa é uma flor, uma flor é uma planta, uma planta é parte do mundo orgânico” (Luria, 1988, p. 48) (Duarte, 2003, p. 621).

Luria, buscando explicar a diferença do pensamento entre os sujeitos, afirma que

A maior parte dos sujeitos classificou os objetos não de acordo com princípios verbais e lógicos, mas de acordo com esquemas práticos. Entretanto, esse pensamento concreto não é inato, nem genericamente determinado. Resulta do analfabetismo e dos tipos rudimentares de atividade predominantes na experiência cotidiana desses sujeitos. Quando muda o padrão de vida e se ampliam as dimensões da própria experiência, quando eles aprendem a ler e a escrever, a ser parte de uma cultura mais avançada, esta maior complexidade de sua atividade estimula novas idéias. Tais modificações, por sua vez, ocasionam uma reorganização radical de seus hábitos de pensamento, de modo que eles aprendem a usar e a compreender o valor de procedimentos teóricos que anteriormente pareciam irrelevantes. (Luria, 1990, p. 106-107, apud Duarte, 2003, p. 622).

Duarte (2003, p. 622) vai questionar “como Luria avaliava o fato de que o contexto social da vida das pessoas possa determinar que o pensamento se limite a operar de forma presa às situações cotidianas?”. Nesse sentido, para Luria,

Se as pessoas agrupam os objetos e definem palavras com base em experiências práticas, poder-se-ia esperar que tiram de uma premissa dada em um problema lógico dependeria também de sua experiência prática imediata. Isso dificultaria, e talvez até tornasse impossível, a aquisição de um novo conhecimento, de maneira discursiva e lógico-verbal. *Tal mudança representaria a transição da consciência sensível para a racional, fenômeno que os autores marxistas clássicos consideram um dos mais importantes da história humana.* (Luria, 1988, p. 52-53, apud Duarte, 2003, p. 622, grifos Duarte).

Portanto, para Luria, se a maneira das pessoas pensarem estiver aprisionada às experiências práticas, torna-se bastante difícil e, por vezes, quase impossível, a aquisição de

conhecimentos que não seja pela própria atividade prática, ou seja, formam-se obstáculos à aquisição de conhecimento pela via lógico-verbal. Nesse sentido, Luria é bastante taxativo em afirmar que essa passagem do conhecimento adquirido pela experiência prática imediata para o desenvolvimento do conhecimento adquirido de maneira lógico-verbal, é correlata à passagem da consciência sensível para a consciência racional, ou seja, é um desenvolvimento do pensamento; aumentando a capacidade do ser humano em conhecer a realidade, produzir conhecimento e transmiti-los sem que, necessariamente, cada ser humano singular tenha que fazer essas descobertas através da experiência prático-sensível.

Dessa forma, para Luria, o pensamento teórico, abstrato, ou como mencionado por Schön, o pensamento categorial, seria considerado superior em relação ao pensamento gráfico-funcional (Duarte, 2003). Segundo o psicólogo soviético,

O pensamento conceitual envolve uma enorme expansão das formas resultantes da atividade cognitiva. Uma pessoa capaz de pensamento abstrato reflete o mundo externo mais profunda e completamente e chega a conclusões e inferências a respeito do fenômeno percebido, tomando por base não só a sua experiência pessoal, mas também os esquemas de pensamento lógico que objetivamente se formam em um estágio avançado do desenvolvimento da atividade cognitiva. (Luria, 1990, p. 135, apud Duarte, 2003, p. 622).

Com isso, poderíamos perguntar: será que realmente são compatíveis as concepções de Schön e os autores da Teoria Histórico-Cultural? Será que é possível um ecletismo, tendo ideias tão divergentes sobre os fundamentos teóricos de ambos os autores? Nesse contexto, Duarte (2003) afirma o

Quão longe estão essas idéias defendidas por Luria daquelas defendidas por Schön! Quão opostas são as concepções de Schön e de Luria no que diz respeito ao valor do saber escolar, do saber teórico, abstrato, racional! Quão opostos são pressupostos epistemológicos de Donald Schön com relação aos pressupostos epistemológicos marxistas de Luria e Vigotski! E aqui chegamos à explicação de por que Donald Schön não entendeu Luria, por que o autor norte-americano não se deu conta de que o psicólogo soviético defendia exatamente uma posição oposta à sua. A resposta está no fato de que Schön extraiu da pesquisa de Luria um exemplo, sem contextualizar esse exemplo no conjunto dos pressupostos teórico-filosóficos da pesquisa realizada por Luria. Os pressupostos epistemológicos de Schön estão enraizados no pragmatismo de John Dewey, diferentemente dos pressupostos epistemológicos da pesquisa de Luria e Vigotski, os quais estão enraizados no marxismo. E, como mostrou George Novack (1978), em seu livro *Pragmatism versus Marxism*, há um conflito insuperável entre essas duas correntes filosóficas. Não se dando conta desse conflito, Schön não se deu conta da utilização indevida que fez da pesquisa de Luria (Duarte, 2003, pp. 622-623).

Devemos enfatizar, assim como Duarte (2003), que nosso intuito não é desqualificar Schön e seus estudos. Embora haja equívocos na compreensão de Schön acerca da pesquisa de Luria e Vigotski, consideramos inteiramente necessário o estudo sistemático das ideias de Schön, Perrenoud, Tardif e demais autores da Pedagogia do Conhecimento Tácito, assim como

as ideias das demais teorias pedagógicas e psicológicas. Nesse contexto, conforme é alertado por Duarte (2003, p. 623), concordamos que se faz necessário analisarmos rigorosamente “os fundamentos filosóficos dos autores que vêm sendo largamente adotados pela intelectualidade da educação brasileira”.

Vale notar que, embora tenham se passado mais de 20 anos da publicação deste texto de Duarte (2003), mostrando-nos a incompatibilidade das ideias de Donald Schön com as ideias dos autores da Teoria Histórico-Cultural, ainda hoje busca-se o ecletismo entre esses autores. Ainda hoje, essas ideias, essa visão negativa do conhecimento teórico e do saber escolar, não foram superadas e se constituem hegemônicas na atualidade, tanto na educação quanto em outras áreas do conhecimento.

O artigo de Aragão, Ferreira e Prezotto (2012) é ilustrativo do fato de que o ecletismo, na maioria das vezes, se apoia em análises superficiais das teorias e delas destaca termos e ideias que, ao serem desconectados do contexto teórico que lhes dava sentido, se descaracterizam parcial ou inteiramente. Essa descaracterização dos conceitos pela perda de suas conexões com os sistemas teóricos de origem facilita imensamente o trabalho de colagem eclética. No próximo item exploraremos dois exemplos desse procedimento, analisando o ecletismo do sociólogo suíço Phillippe Perrenoud e do psicólogo espanhol César Coll.

3.4. O ECLETISMO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

3.4.1 O Ecletismo na Educação contemporânea: dois exemplos

Antes de tudo, cabe mencionarmos que, em geral, as pedagogias do “aprender a aprender” concebem o ecletismo como algo positivo e desejável. A título de exemplo, vejamos dois autores dentro dessa linha que, por meio de seus escritos, demonstram uma valoração positiva e desejável em relação ao ecletismo na educação, seja por meio da ideia de bricolagem, seja pela mistura de autores divergentes da psicologia, como Piaget e Vigotski.

3.4.1.1 *Philippe Perrenoud e a bricolagem*

O primeiro deles refere-se ao sociólogo suíço Philippe Perrenoud, que em seu texto “*A prática pedagógica entre a improvisação regulada e o bricolage: Ensaio sobre os efeitos indirectos da investigação em educação*”, presente no livro “*Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*”, publicado pela editora portuguesa Dom Quixote em 1993, afirma que o trabalho do professor deve se pautar em uma espécie de *bricolagem*.

Ao tratar da “planificação da ação docente”, isto é, o planeamento do professor em sua ação pedagógica, Philippe Perrenoud (1993) admite a existência de uma variabilidade de maneiras para preparar e planejar as aulas e destaca as estreitas relações entre a preparação da aula e o tipo de pedagogia que fundamenta o planeamento. Nesse sentido, segundo Perrenoud, em uma pedagogia tradicional, por exemplo,

- a preparação organiza-se a partir de uma grelha horária fixada para o ano lectivo e de um plano de estudos estruturado, levando o professor:
- a escolher, por cada unidade horária, as noções que serão trabalhadas e o modo de trabalho (lições e/ou exercícios);
- a escrever a lição magistral ou o seu fio condutor;
- a escolher os exercícios e as fichas adequadas;
- a planificar a correspondente avaliação oral ou escrita (PERRENOUD, 1993, p. 46)

De acordo com o autor,

Esta preparação deixa pouco espaço à inovação. Se o professor se puder apoiar em meios de ensino e em metodologias que abranjam o conjunto do programa, a preparação limitar-se-á a identificar as informações pertinentes e a sua utilização. Pode pensar-se que este tipo de preparação articula uma disciplina bastante rigorosa e uma organização preestabelecida das actividades na aula. Este sistema é, certamente, como qualquer funcionamento burocrático, o que está mais apto a proteger o professor do imprevisto, venha este dos alunos ou da hierarquia. Garante, também, uma relação absolutamente “evidente” com a cultura escolar (Perrenoud, 1993, p. 47).

O tom negativo ao referenciar a Pedagogia Tradicional não é algo novo. Conforme mencionamos em outros momentos, essa crítica remonta ao movimento escolanovista, que se tornou fundamento e principal matriz teórico-pedagógica do “Aprender a Aprender” (Duarte, 2011). Nesse contexto, boa parte das teorias pedagógicas que se tornaram hegemônicas, realiza uma recorrente e requentada crítica à Pedagogia Tradicional.

Conforme analisado por Saviani (2018), na década de 1980, desde a disseminação e popularização do Escolanovismo, tornou-se senso comum “o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude” (Saviani, 2018, p. 10). Assim faz Perrenoud (1993) ao caracterizar o planeamento da aula sob a perspectiva tradicional, compreendendo-a simplesmente como uma preparação que “*articula uma disciplina bastante rigorosa e uma organização preestabelecida das actividades na aula*”, “*protegendo o professor do imprevisto*” e deixando “*pouco espaço à inovação*” que é desejável.

No sentido contrário da Pedagogia Tradicional e em direção a uma “Pedagogia Ativa”,

[...] o professor que trabalha por projectos, centros de interesse, inquéritos, actividades-quadros, pesquisas no meio ambiente, situações matemáticas, jogos, ateliers, ou trabalhos de equipa tem, necessariamente, não só outras atitudes, mas também *um sistema de trabalho mais aberto*. Para caracterizar o modo de preparação correspondente, compará-lo-ei ao “bricolage”. Mas atenção, não no sentido

vagamente pejorativo que lhe dá o dicionário. Lévi-Strauss propôs, em *La pensée Sauvage*, uma análise do pensamento mítico como um “bricolage intelectual”. Esta sua imagem consegue muito bem dar a ideia do trabalho de preparação do professor, que pratica uma *pedagogia activa*: “ O *bricoleur* está preparado para executar um grande número de tarefas diversificadas; mas, contrariamente ao engenheiro, não subordina cada uma delas à obtenção de matérias-primas e de instrumentos, pensados e concebidos à medida do seu projecto: o seu universo instrumental é fechado, e a regra do seu jogo é a de se desenvencilhar sempre com *o que está à mão*, isto é, com um conjunto a cada instante finito de utensílios e de materiais, porque a composição do conjunto não está em relação com o projecto do momento, nem com qualquer outro projecto particular, mas é o resultado contingente de todas as ocasiões que se apresentaram para renovar ou enriquecer o *stock*, ou para o melhorar graças aos resíduos de construções ou de destruições anteriores [...] os elementos são recolhidos ou conservados em virtude da existência do princípio de que *é algo que ainda pode vir a servir* (Lévi-Strauss, 1962, p.27) (Perrenoud, 1993, p. 47).

A citação, apesar de longa, consideramos inteiramente esclarecedora. Perrenoud, que, segundo Duarte (2001; 2008), já havia afirmado que a abordagem por competências guarda relações com as chamadas metodologias ativas, resgata de Lévi-Strauss a ideia de *Bricolagem*. O autor enfatiza que o termo usado por ele (*Bricolage*) para caracterizar o trabalho de planeamento do professor não corresponde ao sentido pejorativo contido no dicionário, mas sim, em um suposto sentido positivo, como aquele foi usado por Lévi-Strauss na análise do pensamento mítico. Por mais que não seja explicitado o que caracterizaria esse tipo de pensamento e se Perrenoud estaria afirmando que o pensamento do professor tem as mesmas características que o pensamento mítico, o autor partindo desse pano de fundo, entende que o professor “*bricoleur*”, isto é, aquele que não é tradicional, mas sim, adepto às “pedagogias ativas”, está “preparado para executar um grande número de tarefas diversificadas” (Perrenoud, 1993, p. 47). No entanto, as ferramentas, os instrumentos e a matéria-prima para lidar com cada uma das tarefas não são definidas “à medida do seu projecto”, não são anteriores à execução do projeto, pois, o universo instrumental com o qual o professor lida é fechado, “e a regra do seu jogo é a de se desenvencilhar sempre com *o que está à mão*”, ou seja, a finalidade é o conjunto a “cada instante finito de utensílios e de materiais”, sendo o resultado um “contingente de todas as ocasiões que se apresentaram para renovar ou enriquecer o *stock*” (Perrenoud, 1993, p. 47).

A ideia de criatividade, tão presente nos discursos do “aprender a aprender”, se volta como um elemento central no processo de aprendizagem dos alunos. Segundo Perrenoud (1993), o professor dedicado a uma “pedagogia ativa”

[...] cria, durante todo o ano, actividades, situações de aprendizagem, jogos, problemas, projectos, o que pressupõe sempre (ou quase sempre) a existência de materiais, regras, objetivos e de uma dinâmica de animação. Na *pedagogia activa*, contrariamente aos exercícios e fichas tradicionais, estas actividades só muito raramente são realizáveis a partir de um modelo e de materiais pré-concebidos (Perrenoud, 1993, p. 47).

Nesse contexto, o que leva o professor a uma perspectiva de *bricolage* não são as necessidades econômicas e as situações esporádicas que exigem sua improvisação, mas sim “o elemento criativo que ele proporciona, o desafio complementar que consiste no alcance dos objetivos graças aos meios disponíveis (Perrenoud, 1993, p. 48). Dentre esses meios disponíveis, Perrenoud menciona que um dos materiais possíveis de serem utilizados pelo professor para inventar uma atividade, ou um “projeto” de atividade, é um “conjunto dos textos e documentos das mais variadas naturezas, organizados pelos professores ou pelo centro de documentação (livros, publicações periódicas, ficheiros, mapas, cartazes, fotografias, etc.)” (Perrenoud, 1993, p. 49).

Nas palavras de Perrenoud (1993, p. 49), o “*bricolage* não se define pelo seu produto, mas sim pelo *modo de produção: trabalhar com os meios disponíveis*”. Essa ideia guarda íntimas relações com o ecletismo. Por mais que o *bricolage* se refira a tarefas cotidianas, a ideia de misturar e usar os mais variados recursos que estão disponíveis se relaciona com o professor, que diante das situações cotidianas, utiliza-se das mais variadas teorias pedagógicas que estão disponíveis, improvisando e sendo supostamente criativos em seu uso. Perrenoud acrescenta um tom valorativo inteiramente positivo a essa concepção de professor como uma atividade de *bricolagem*.

Na defesa daquilo que foi exposto até agora, o autor continua:

Esta forma particular de *bricolage* cultural com fins didáticos constitui uma fórmula privilegiada para a prática do professor. Não através das ideias gerais sobre tipos de actividades, nem através dos modelos de actividades prontos a serem utilizadas, tal como as refeições pré-cozinhadas. Deve pensar-se mais num contributo intermediário, próximo daqueles que oferecem as revistas do tipo “faça você mesmo”. Talvez o autêntico *bricoleur*, o purista, prescindia desses materiais que tornam o trabalho demasiado fácil, que o colocam ao alcance de qualquer um, fazendo com que deixe de haver mérito numa atividade que, de outro modo, exigiria um enorme talento dado o número limitado de meios disponíveis (Perrenoud, 1993, p. 50).

Em síntese, assim seria o trabalho do professor que, a partir do *Bricolage*, trabalharia com aquilo que está disponível, com ferramentas das mais variadas naturezas. Dessa forma, teorias distintas poderiam compor uma colcha de retalhos ou, como mencionado pelo autor, o seu “*stock*” ferramental, constituído por um grande e plural arcabouço teórico-prático.

É nesse sentido que, não raro, afirma-se que o trabalho do professor é algo descolado da teoria, algo essencialmente prático e que se faz necessário o uso da criatividade e da improvisação no cotidiano. Sendo ele prático e improvisado, tendo necessariamente o papel de resolver problemas, baseado em um ensino por projetos, o professor deverá escolher, tal como em uma prateleira de supermercado, aquilo que o ajude a resolver esses problemas que se interpõem em seu cotidiano. Esses produtos escolhidos pelo professor para resolver os

problemas poderão ser advindos de uma espécie de laboratório experimental, ou seja, aquilo que está contido em sua bagagem de experiências como professor, ou das teorias que são criadas e ensinadas nas universidades.

Por outro lado, há autores na linha do “aprender a aprender” que, supostamente, têm a pretensão de evitar o ecletismo, todavia, acabam sendo ecléticos, como o psicólogo espanhol César Coll. Apesar de não defender explicitamente o ecletismo, ele encaminha seus trabalhos para a mistura de teorias que não são só distintas, mas opostas, juntando-as na elaboração dos currículos escolares.

3.4.1.2 *César Coll e o Construtivismo Eclético*

No texto “*Um Marco Psicológico para o Currículo Escolar*”, apresentado em um simpósio sobre Educação e Desenvolvimento na Universidade Autônoma de Madri, em 1986, o autor afirma que é absolutamente imprescindível na elaboração de um currículo escolar, a utilização e integração de informações que provêm de fontes distintas (Salvador, 1994).

Nesse contexto, ao tratar das apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, Duarte (2011, p. 23) já havia apresentado a sua discordância em relação à César Coll, quando este último busca, no referido texto, definir como “marco psicológico para o currículo escolar”, “um conjunto eclético [...] e pragmático de princípios psicopedagógicos, mesclando conceitos das teorias de Piaget, Vigotski e Ausubel” etc.

César Coll, que assessorou na década de 1990, no Brasil, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), marcado fortemente pelos princípios e proposições pedagógicas alinhadas ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno, é considerado por Duarte (2011) como um construtivista eclético, justamente por mesclar distintas teorias, como a já mencionada teoria do biólogo suíço Jean Piaget e do psicólogo bielorrusso Liev Seminióvitch Vigotski.

Sobre as concepções de Piaget e Vigotski, Coll, Palacios e Marchesi (1995, p. 336, apud Duarte, 2011, p. 22) afirmam que

Não parece, portanto, que as duas perspectivas que consistem em destacar a importância da interação social ou da interação com os objetos, como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento, em que pese traduzirem proposições que diferem em muitos aspectos – representados na Psicologia Evolutiva por Vygotsky e por Piaget, respectivamente –, devam ser consideradas necessariamente incompatíveis, nem contraditórias entre si, do ponto de vista de suas implicações educativas [...].

Para esses autores que procuram uma possível complementariedade entre a teoria vigotskiana e a teoria piagetiana, afirmam, muitas vezes que

A teoria de Piaget não se oporia à de Vigotski pois enquanto o primeiro teria se ocupado dos processos universais de conhecimento, teria pesquisado a forma pela qual o ser humano conhece, o segundo teria se ocupado da influência, na formação psíquica dos indivíduos, dos conteúdos culturais particulares. Essa complementariedade entre as duas teorias seria favorecida tanto pelo modelo interacionista no qual estariam apoiadas ambas as teorias como também na defesa do caráter ativo, construtivo, do processo de conhecimento. Alguns defendem esse interacionismo construtivista para a aprendizagem dos alunos, outros para o processo de formação permanente dos professores. Mesmo entre os intérpretes de Vigotski que não preconizam uma aproximação da teoria vigotskiana à teoria piagetiana, não são poucos aqueles que acabam, sem que necessariamente se deem conta disso, aproximando as duas teorias por realizarem uma leitura da obra de Vigotski que, do ponto de vista filosófico, dirige-se para uma epistemologia relativista, que não deixa de secundarizar o conteúdo do pensamento ao privilegiar a linguagem e uma leitura que, do ponto de vista pedagógico, endossa o lema do “aprender a aprender” ao postular que a teoria de Vigotski dá fundamento para as propostas educacionais centradas no universo cultural (leia-se cotidiano) dos indivíduos, sejam eles alunos ou professores (Duarte, 2011, p. 65).

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) assessorados por Coll, carregam fortemente as marcas do ecletismo. No que concerne aos fundamentos do documento, no item sobre a tradição pedagógica no Brasil, explicita-se que: “As tendências que se firmam nas escolas brasileiras, públicas e privadas, na maioria dos casos não aparecem em forma pura, mas com características particulares, muitas vezes mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica” (Brasil, 1997, p. 30).

Compreendemos que a prática pedagógica do professor não realiza de forma pura uma teoria pedagógica, como já havíamos ressaltado anteriormente. O trabalho do professor e sua prática pedagógica, muitas vezes, podem se mostrar incoerentes com os conceitos e principais pressupostos da teoria pedagógica assumida por ele. Em seu trabalho, o docente pode assumir uma teoria como sendo a sua principal referência, mas incorporando, muitas vezes de maneira acrítica ou inconsciente, outras teorias pedagógicas (Duarte, 2012).

Nesse sentido, ao analisarmos a prática pedagógica de um determinado professor em uma escola, é provável que não encontremos a expressão pura de uma determinada teoria pedagógica específica, pois, além da prática social do professor conter diversos condicionantes e determinantes que influenciam seu trabalho, as relações estabelecidas entre teoria e prática e as suas mediações com o trabalho docente, não se constituem de maneira simples.

Dessa forma, diante das condições objetivas enfrentadas pelo professor em seu trabalho e em sua formação, é possível observar que a prática pedagógica de um determinado docente muitas vezes incorpora, de maneira acrítica e inconsciente, elementos de outras teorias pedagógicas. No entanto, não podemos considerar isso como uma regra geral, nem mesmo como uma atitude desejável, pois as ações pautadas em um ecletismo, além de serem limitantes

e essencialmente pragmáticas, acabam encaminhando o trabalho do professor para um terreno inconsistente e contraditório.

Em vista disso, após afirmar que muitas vezes as tendências firmadas nas escolas não se mostram de maneira pura, mas sim mescladas os aspectos de diferentes teorias pedagógicas, os redatores dos Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que

As tendências pedagógicas que marcam a tradição educacional brasileira [...] trazem, de maneira diferente, contribuições para uma proposta atual que busque recuperar aspectos positivos das práticas anteriores em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, realizando uma releitura dessas práticas à luz dos avanços ocorridos nas produções teóricas, nas investigações e em fatos que se tornaram observáveis nas experiências educativas mais recentes realizadas em diferentes Estados e Municípios do Brasil (Brasil, 1997, p. 32).

Com base nesse trecho, é necessário questionarmos umas das afirmações feitas no referido documento: todas as tendências que marcaram a chamada “tradição educacional brasileira”, trazem contribuições? Se assim for, quais são essas contribuições? Que contribuições a Pedagogia das Competências, por exemplo, alicerçadas na lógica capitalista do neoliberalismo, traz para a formação de um sujeito crítico? Além disso, o ecletismo que se apresenta em uma suposta pluralidade, aceita, de fato, que todas as tendências tragam contribuições?

Ao formularmos estes questionamentos, não estamos negando a importância de valorizar o acúmulo histórico do conhecimento criado e sistematizado pelos seres humanos e, no caso específico da educação, o conhecimento teórico-pedagógico formulado pelos professores, pesquisadores e intelectuais do campo educacional ao longo de sua história. No entanto, nosso questionamento dirige-se a outro ponto, isto é, o tom apaziguador de conciliação dado às diferenças e divergências entre as teorias pedagógicas. Nossa crítica reside no ocultamento da luta ideológica presente na sociedade, na educação e nas teorias pedagógicas ao realizarem o ecletismo de teorias que não são apenas distintas, mas contrapostas, antagônicas.

Nesse contexto, Duarte (2011) analisando a citação mencionada anteriormente, sintetiza o pensamento contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir do construtivismo eclético de César Coll da seguinte maneira:

Ou seja, abandonemos as polêmicas desnecessárias e improdutivas, não percamos tempo fazendo a crítica desta ou daquela corrente educacional. Busquemos o que cada uma possa trazer de contribuição para uma proposta atual. Destaque-se a constante utilização, nos PCN e no discurso de César Coll, de termos como releitura, ressignificação, reinterpretação, recontextualização. Esses termos traduzem, na verdade, o princípio metodológico básico de César Coll que, dito de forma clara, nada mais é do que a liberdade que esse autor concede a si mesmo, de extrair das várias

teorias o que lhe pareça mais útil, jogando fora o resto da teoria e interpretando como bem lhe aprouver a parte que foi recortada (Duarte, 2011, p. 67).

O uso do ecletismo como princípio metodológico no construtivismo de César Coll busca superar o confronto que se fazia presente no debate teórico no campo da educação, sobretudo na década de 1970, entre as concepções pedagógicas constituídas por um viés psicologizante e as concepções pedagógicas cujo seu viés era social e político (Duarte, 2011). Segundo Duarte (2011), essa suposta superação, consistiria

na utilização do já mencionado recurso da busca de um meio-termo, de um equilíbrio entre posições opostas ou entre dois polos de uma relação. Assim, de acordo com o estilo de César Coll, os PCN adotam como referencial teórico um construtivismo eclético, que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, fazendo-se passar por uma grande síntese e, dessa forma, seduzir educadores defensores das mais diversas ideias [...] (Duarte, 2011, p. 68).

Para elaborar sua concepção pedagógica e suas considerações no campo do currículo escolar e da psicologia da educação, César Coll recorre a diversas teorias psicológicas que, apesar de terem como eixo central Jean Piaget e a “psicologia genética”, acabam absorvendo uma parte da teoria vigotskiana, denominando-a de “sociointeracionismo”, e a teoria de Ausubel, acerca das “explicações da atividade significativa” (Duarte, 2011).

No já referido texto, “*Um Marco Psicológico para o Currículo Escolar*”, César Coll “já defendia que o currículo escolar fosse pensado a partir de um ‘marco de referências psicológicas’ e que o marco adotado por ele buscava integrar princípios extraídos de vários autores do campo da psicologia, entre eles Piaget, Vigotski e Ausubel” (Duarte, 2011, p. 70). César Coll traz em seus discursos um dos principais argumentos usados para defender o ecletismo. O autor afirma que

No momento atual, a psicologia da educação não dispõe ainda de um domínio teórico unificado e coerente que permita dar conta dos múltiplos e complexos aspectos implicados nos processos de desenvolvimento pessoal e da influência que a educação escolar exerce sobre eles. Não dispomos ainda de uma *Teoria Compreensiva da Instrução* com apoio empírico e teórico suficiente para ser utilizada como única fonte de informação na confecção do currículo escolar. Temos, isto sim, múltiplas teorias que proporcionam informações parciais pertinentes. O problema reside em que, em geral, estas contribuições não são de fácil integração, pois correspondem a concepções nitidamente distintas, quando não opostas, do funcionamento psicológico (Salvador, 1994, p. 118).

César Coll dá a entender, nessa passagem, que uma “Teoria Compreensiva da Instrução” seria uma teoria psicológica. Afirmar então que, dada a multiplicidade de teorias sobre o funcionamento psíquico, torna-se difícil integrar as contribuições parciais de cada uma. É um fato incontestável que a área da Psicologia da Educação se divide em correntes bastantes distintas, mas é discutível que uma teoria do ensino e da aprendizagem seja uma derivação de

concepções sobre o funcionamento psicológico. Por mais importantes que possam ser os fundamentos psicológicos da educação, eles não são suficientes para a construção de uma teoria pedagógica. Da mesma forma, as ideias oriundas da psicologia não são suficientes para a construção de currículos escolares.

Sendo assim, considerando o caráter parcial das informações proporcionadas pelas múltiplas teorias, o autor, em uma perspectiva totalmente pragmática, concede a si mesmo o direito de retirar de vários autores princípios e conceitos de diferentes sistemas teóricos. Ele justifica suas escolhas a partir do argumento que essas teorias constituem um fio condutor, com princípios comuns e compartilhados entre elas.

Entretanto, ao buscar formular uma concepção que preencha as lacunas que seriam impossíveis de serem preenchidas a partir de uma única teoria, mesclando várias concepções diferentes a partir daquilo que elas têm em comum e de suas diferentes contribuições, o autor acredita superar tanto um “ecletismo fácil” – que constituiria uma junção de práticas pedagógicas que não têm princípios em comuns e se mostram contraditórias – como também superar o chamado “purismo” – que se concentraria em uma única teoria, ignorando as contribuições que se julga serem substanciais e pertinentes para a investigação psico-educacional na contemporaneidade (Salvador, 1994).

Nesse sentido,

O nosso domínio de referência concreta é um conjunto de teorias e de explicações que, embora mantenham entre si discrepâncias importantes em inúmeros pontos, participam de uma série de princípios comuns ou, pelo menos, não-contraditórios. São estes princípios que impregnam o Modelo de Plano Curricular adotado e se refletem em sua estrutura. (Salvador, 1994, p. 118).

De acordo como o próprio autor, embora haja discrepâncias importantes entre essas teorias em inúmeros pontos e em diversos princípios, essas divergências não são consideradas importantes, ou seja, não constituem um problema. Isso acontece porque julga-se que, por essas teorias – supostamente – não serem contraditórias e por haver princípios em comum, poderiam integrar uma mesma concepção, ou seja, um mesmo arcabouço teórico.

Diante dessa afirmação, o questionamento que deve ser feito, conforme indaga Duarte (2011, p. 71) é: “o que unificaria os vários princípios recortados por César Coll de teorias tão distintas como as de Piaget, Vigotski e Ausubel?”. Certamente não são as concepções ontológicas, gnosiológicas e epistemológicas que esses autores têm, mas sim, segundo César Coll, a importância que esses autores atribuiriam à atividade construtiva do aluno nas aprendizagens escolares. Coll explicitará a atividade construtivista como elemento unificador

de teorias tão distintas como essas, em um texto em coautoria com Palacios e Marchesi. Segundo esses autores:

Diversas razões aconselham, entretanto, a enfrentar o desafio, tomando, isso sim, as precauções oportunas para diminuir os riscos. Talvez a mais importante seja a convergência que é possível detectar, relacionada a uma série de ideias, forças ou princípios explicativos básicos, entre pesquisadores e autores que se situam, em princípios, em enquadramentos teóricos distintos. O princípio mais amplamente compartilhado é, sem dúvida, o que se refere à importância da atividade construtivista do aluno na realização das aprendizagens escolares. Daí que seja habitual a utilização do termo construtivismo, para referir-se às tentativas de integração possibilitadas pela convergência assinalada (Coll, Palacios & Marchesi, 1996, pp. 390-391 apud Duarte, 2011, p. 71).

A caracterização feita por César Coll daquilo que vem a ser o construtivismo, assim como o enquadramento de Vigotski nesse bojo teórico, é um tanto quanto equivocada, a partir de critérios totalmente precários, como afirmará Duarte (2011). Em síntese, para Coll, o construtivismo seria constituído “[...] por um grupo de teorias psicológicas muito distintas e até conflitantes em pontos fundamentais, mas que possuiriam alguma coisa em comum, a defesa da ‘importância da atividade construtiva do aluno nas aprendizagens escolares’” (Duarte, 2011, p. 72). Nesse sentido,

Para César Coll, o princípio unificador de distintas correntes da psicologia educacional, que as tornaria todas integrantes do construtivismo, seria a defesa do papel construtivo do aluno. Além de estarmos girando em círculo, ainda descobrimos mais uma pergunta: o que efetivamente diferencia as proposições educacionais do construtivismo das ideias defendidas pelo movimento escolanovista? Parece que para o próprio Piaget essa diferença não existia. Seria o construtivismo apenas uma espécie de atualização da Escola Nova? De qualquer forma, se concordamos com Piaget que a defesa do caráter ativo do aluno é tão velha quanto os clássicos da pedagogia, e se a defesa desse princípio foi empregada por César Coll para definir o construtivismo, só nos resta perguntar então: quem não é construtivista? Ou, formulando a pergunta de outra forma: pode o construtivismo incorporar, em seu “marco teórico”, elementos da teoria de qualquer autor, desde que ele não defenda uma visão do aluno como um ser passivo, que se limite a copiar e repetir o que o professor escreveu no quadro-negro? Com um critério tão vago e impreciso, as portas estão escancaradas para todo tipo de ecletismo e o único critério para recortar esta ou aquela ideia deste ou daquele autor e depois formar uma grande colcha de retalhos é o pragmatismo que, como é sabido, tão bem caracteriza o ideário neoliberal e que [...] vem sendo utilizado como forma de despolitização da sociedade e de cooptação de setores progressistas [...] (DUARTE, 2011, p. 73).

O que não é levado em consideração por César Coll e outros autores que compartilham dessa perspectiva é que ao recortarmos os conceitos das suas teorias, de maneira pragmática e eclética, perde-se a essência contida nesse conceito. As ideias contidas nessas teorias não é algo que se separa dos demais pressupostos, elas existem na relação com os outros conceitos. Nesse sentido, ao recortarmos as ideias, conceitos e categorias das suas teorias, estaríamos, de certa

forma, distorcendo aquela ideia, conceito e/ou categoria que, na verdade, faz parte e se relaciona com os demais conceitos de um sistema teórico.

Dessa forma, considerando que para essas perspectivas, sobretudo aquelas alinhadas ao universo ideológico do capitalismo contemporâneo, a luta de classes não existe mais – se é que um dia existiu – e as teorias correspondem apenas a informações parciais sobre uma realidade complexa, a medida tomada por muitos autores ecléticos no intuito de constituir uma teoria que dê conta da realidade educacional, é a de incorporar ideias extraídas de diversas teorias que, supostamente, compartilhariam de algum princípio comum. No entanto, como argumentou Duarte (2011), no caso do construtivismo de César Coll, o princípio que seria compartilhado pelas diversas teorias psicológicas adotadas pelo autor seria apenas o do reconhecimento do caráter ativo do aluno, um princípio extremamente vago e impreciso. Com isso, ao contemplarmos as diversas correntes pedagógicas no campo teórico, segundo essa perspectiva, entramos em um consenso e evitamos as discussões consideradas por muitos autores como desnecessárias entre uma teoria e outra.

Nessa direção, um dos procedimentos adotados na divulgação do pensamento vigotskiano, sobretudo entre os educadores brasileiros, foi a difusão da ideia de que “estabelecer um confronto entre as teorias de Vigotski e Piaget e defender a interpretação de que exista um antagonismo fundamental entre essas duas teorias seria adotar uma postura dogmática, anticientífica [...]” (Duarte, 2011, p. 206). Em vista disso, o dogmático seria aquele que aceita os princípios de uma determinada teoria de maneira acrítica, considerando-a como uma verdade absoluta e inquestionável. Dessa forma, no que concerne ao professor e às teorias pedagógicas, uma postura dogmática seria assumir uma determinada pedagogia sem considerar as possíveis contribuições advindas de outras teorias pedagógicas, uma teoria inquestionável, não aberta aos questionamentos ou mudanças, isto é, já conclusa.

No geral, quando tratamos desse assunto, há uma falsa escolha no que se refere à adoção de teorias como fundamento teórico-prático, que seria a seguinte: ou se é eclético ou se é dogmático. Deste modo, uma vez que o dogmatismo é, sobretudo, anticientífico, a sua superação seria, principalmente para a concepção pós-moderna, por meio de um ecletismo.

Por mais que não seja possível nos determos em uma análise detalhada do dogmatismo neste momento, sendo necessários estudos futuros sobre essa questão e suas relações com o ecletismo, nesta dissertação de mestrado propomos um outro caminho para solucionar o problema presente na polarização entre o dogmatismo e o ecletismo.

Nossa proposição é aquilo que podemos chamar na concepção marxista de *superação por incorporação* (Saviani, 2018). Não se trata de uma incorporação acrítica das diversas

teorias no campo da educação, da psicologia ou da filosofia, como é feito, por exemplo, pelo ecletismo, mas sim de uma incorporação dialética, a partir de uma análise rigorosa dos fundamentos e conceitos que constituem cada uma das teorias.

Nesse sentido, compreendemos que a solução para o dogmatismo não seja o ecletismo, ou vice-versa, pois, em determinados momentos, essas duas concepções se constituem como dois lados da mesma moeda, representando duas concepções que favorecem a ideologia dominante. Trata-se de não cairmos na armadilha que seria optar pelo dogmatismo ou pelo ecletismo e sim de buscarmos a coerência teórica entre as concepções de mundo, de ser humano, de sociedade, de educação, de escola, etc. Dessa forma, ainda que o ecletismo se apresente como uma superação do dogmatismo, na verdade, ele se mostra igualmente arbitrário, já que os critérios para se unir ideias de teorias conflitantes são bastante arbitrários, como ficou evidente na análise do ecletismo de César Coll.

Essa atitude eclética, conforme mencionamos anteriormente, desconsidera inteiramente a luta de classes na educação escolar, compreendendo que as teorias pedagógicas se relacionam harmonicamente entre si. Portanto, a partir dessa linha de raciocínio, as pedagogias poderiam integrar uma mesma concepção, uma unidade eclética, sem qualquer consequência teórico-prática na educação e no trabalho do professor.

Além disso, a superação do dogmatismo e do ecletismo na educação, não nos parece ser uma questão de conciliação, buscando um caminho que nos leve ao meio termo entre uma e outra teoria. Partimos da dialética marxista, incorporando criticamente as questões pertinentes e os avanços obtidos pelas demais teorias pedagógicas, superando os limites e os problemas contidos em cada uma das pedagogias existentes, como é feito pela Pedagogia Histórico-Crítica na qual nos fundamentamos.

Dessa forma, concluímos este item esclarecendo que não foi a nossa intenção apresentar um acervo crítico exaustivo dos estudos produzidos acerca do ecletismo, visto que, dentre outras coisas, são escassas as produções que tratam especificamente do Ecletismo na educação, na investigação educacional e na prática pedagógica. Nosso objetivo foi tão somente mostrar que esse problema existe na realidade concreta e se apresenta como algo a ser investigado e criticado pelos professores e pesquisadores em educação. Deste modo, identificamos que o ecletismo na educação não se trata de um caso isolado em uma prática social específica, mas sim de uma tendência geral que se faz presente nas várias esferas sociais, inclusive na Educação.

Com isso, buscando explicitar nossas concepções sobre as relações entre teoria e prática, bem como uma possível solução para o ecletismo em educação, é hora de avançarmos para as

análises marxistas sobre o tema, explicitando a nossa crítica e nossos posicionamentos acerca do objeto desta pesquisa.

4. CAPÍTULO 3: PARA UMA POSSÍVEL SUPERAÇÃO DO ECLETISMO

Neste capítulo, trabalharemos com o conceito marxista de superação por incorporação, o qual, por sua vez, resulta da incorporação, por Marx e Engels, do conceito hegeliano de *Aufhebung*. Como já abordamos em capítulos anteriores desta dissertação, Saviani trabalha com esse princípio da superação por incorporação ao analisar as teorias não críticas da educação e as teorias crítico-reprodutivistas. Da mesma forma, ao analisar o conflito histórico entre pedagogia tradicional e pedagogia nova, Saviani avançou no sentido de superar por incorporação as proposições de ambas.

Antes de adentrarmos nesse tema, consideramos essencial estabelecer nossa compreensão sobre a relação teoria e prática fundamentada na concepção marxista, a qual serve como base para nossas análises sobre o ecletismo na educação. Esta análise tem como objetivo contrapor-se à visão pragmática de conhecimento, reafirmando a necessidade de uma prática não pautada no cotidiano e no imediato, defendendo um alinhamento congruente entre as concepções de mundo, de ser humano, de sociedade, de educação, etc., contrapondo-nos ao ecletismo teórico e pedagógico.

Dessa forma, é importante ressaltar que nossa fundamentação teórica está alicerçada no referencial teórico do Materialismo Histórico-Dialético, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, integrando uma unidade crítico-dialético da teoria filosófica, psicológica e pedagógica marxista.

Neste momento, iniciaremos nossas análises examinando a relação teoria e prática para o marxismo, para que então possamos nos aprofundar na Pedagogia Histórico-Crítica e no seu trato com as demais teorias pedagógicas através do conceito de *superação por incorporação*.

Tendo como pressuposto esses fundamentos, procuramos reiterar a importância de uma prática pedagógica embasada em uma teoria, sistematizada de forma coerente e consistente com a concepção à qual se vincula. Sendo assim, passamos para a análise da relação teoria e prática para o marxismo.

4.1 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Conforme abordamos ao longo desta dissertação, há no senso comum pedagógico contemporâneo, a concepção de que o trabalho do professor é uma atividade inteiramente prática. Nesse trabalho prático desempenhado pelo professor, a teoria não teria um papel importante, sendo ela absolutamente secundária e marginalizada no processo educativo.

Nesse sentido, o conhecimento que seria considerado importante para a educação e para o trabalho do professor seria aquele que Donald Schön (1995; 2000) chamou de conhecimento tácito, ou seja, o conhecimento que não está explícito por meio de palavras e teorias (Duarte, 2010), sendo produzido de maneira direta através da prática cotidiana.

Segundo Duarte (2001; 2010; 2011), as “pedagogias do aprender a aprender”, defendidas por uma grande gama de intelectuais contemporâneos, acreditam que esse conhecimento construído no cotidiano dos professores, seria o conhecimento mais valioso para o seu trabalho, enquanto o conhecimento abstrato, teórico, científico, seria menos relevante para o trabalho educativo dos professores.

Diante disso, a concepção de prática defendida por essas pedagogias, volta-se exclusivamente para uma prática imediata, relacionada inteiramente com o cotidiano do indivíduo, enquanto o conhecimento teórico não passaria de um conjunto de elaborações abstratas que não manteriam relações com a prática concreta dos seres humanos. Essa concepção deixa em evidência uma concepção reducionista e unilateral tanto da teoria quanto da prática.

No entanto, o marxismo de modo geral e a Pedagogia Histórico-Crítica em específico, compreendem esses elementos da prática social de maneira totalmente distinta das pedagogias hegemônicas da atualidade, que se pautam na filosofia pragmatista.

Nesse contexto, de acordo com Duarte (2010),

O pragmatismo identifica a prática social com a prática cotidiana, isto é, segundo a perspectiva pragmatista, a atividade e o pensamento humano não ultrapassariam jamais a vida cotidiana. O pragmatismo ignora ou dá pouca importância às diferenças entre a vida cotidiana e as outras esferas da vida social, o que aliás o leva a contradições insolúveis como a contradição entre o relativismo epistemológico e a centralidade atribuída pelo próprio pragmatismo, ao menos em sua forma clássica, ao pensamento científico e ao método experimental (Duarte, 2010, p. 47).

Portanto, ao não distinguir a prática utilitária e cotidiana da prática social em sua totalidade, “o pragmatismo é incapaz de elaborar uma teoria da riqueza subjetiva e objetiva universal humana. Ao contrário do pragmatismo, o marxismo desenvolveu uma teoria histórica e dialética da construção da riqueza material e intelectual do gênero humano” (Duarte, 2010, p. 47).

Dessa forma, mostraremos a seguir a concepção de prática para o marxismo, que por sua vez se distingue da concepção de prática adotada pelas concepções hegemônicas da atualidade.

4.1.1. A teoria e prática na perspectiva marxista: algumas aproximações

Primeiramente, ao tratarmos da concepção marxista de teoria e prática, devemos considerar que, assim como os outros animais, os seres humanos também necessitam assegurar a sua existência e a de sua própria espécie. Embora isso também seja feito pelos animais, os meios para a satisfação das necessidades dos seres humanos se distinguem dos animais. Segundo Netto e Braz (2012),

Sabe-se que atividades que atendem a necessidades de sobrevivência são generalizadas entre espécies animais – pense-se, por exemplo, no ciclo de vida de alguns pássaros, de alguns roedores e de certas colônias de insetos (estas, aliás, podem apresentar complexa organização gregária). Tais atividades, contudo, processam-se no interior de circuitos estritamente naturais: realizam-se um marco de uma herança *determinada geneticamente* (o joão-de-barro nasce “programado” para construir sua casa, as abelhas nascem “programadas” para construir colmeias e recolher pólen etc.), numa *relação imediata* entre o animal e o seu meio ambiente (os animais atuam diretamente sobre a matéria natural) e satisfazem, sob formas em geral fixas, necessidades biologicamente estabelecidas (necessidades praticamente invariáveis) (Netto; Braz, 2012, p. 42).

N’A *ideologia alemã*, Marx e Engels (2007, p. 33) partem da ideia de que toda a história e toda a existência da espécie humana têm como pressuposto a garantia das condições concretas para o ser social viver e, assim, fazer a História. Portanto, o ser humano

[...] para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material [...]. [superada] a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico (Marx; Engels, 2007, p. 33).

Dessa forma, para garantir as condições de existência e a satisfação material de suas necessidades, os seres humanos interagem de maneira ativa e intencional com e na natureza, sendo também parte dela. Segundo Saviani (2013c), ao extrair da natureza os meios de sua sobrevivência, o ser humano inicia o processo de transformação, criando um mundo humano, ou seja, o mundo da cultura. A transformação da natureza e a criação do mundo humano são feitas através daquilo que chamamos de *trabalho*.

De acordo com Marx, em *O Capital*,

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida [...]. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza [...]. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais (escasas) [*tierartig*], do trabalho [...]. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem [...]. O processo de trabalho [...] é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição

natural da vida humana e, por conseguinte, [...] comum a todas as suas formas sociais (Marx, 2017a, pp. 255, 261).

Assim sendo, consideramos que o trabalho é uma atividade pela qual os seres humanos se relacionam com a natureza orgânica e inorgânica, produzindo nessas relações as condições materiais de sua existência individual e coletiva, de modo a satisfazer as suas necessidades básicas resultando também em produções de novas necessidades, como afirmaram Marx e Engels (2007).

A atividade de trabalho, na medida em que foi se estruturando e desenvolvendo ao longo do decurso temporal, rompeu com o padrão natural das atividades realizadas exclusivamente para a sobrevivência e perpetuação da espécie (Netto e Braz, 2012). Esse rompimento com o padrão natural se deu, entre outros motivos,

- em primeiro lugar, porque o *trabalho não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural*; diferentemente, ele exige *instrumentos* que, no seu desenvolvimento, vão cada vez mais se interpondo entre aqueles que o executam e a matéria;
- em segundo lugar, porque o *trabalho não se realiza cumprindo determinações genéticas*; bem ao contrário, passa a exigir *habilidades e conhecimentos* que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmitem mediante *aprendizado*;
- em terceiro lugar, porque o *trabalho não atende a um elenco limitado e praticamente invariável de necessidades*, nem as satisfaz sob *formas fixas*; se é verdade que há um conjunto de necessidades que sempre deve ser atendido (alimentação, proteção contra intempéries, reprodução biológica etc.), as *formas* desse atendimento variam muitíssimo e, sobretudo, implicam o desenvolvimento, quase sem limites, de *novas necessidades* (Netto; Braz, 2012, pp. 42-43).

Portanto, o ser humano se constitui como um ser social que se distingue dos demais animais na medida em que objetiva nos produtos de suas atividades, transformando intencionalmente a natureza para satisfazer as suas necessidades, biofisiológicas e/ou sociais (Marx; Engels, 2007). Segundo Netto e Braz (2012), as características da atividade humana em relação à natureza e à vida natural configuram um novo tipo de atividade, diferente das atividades determinadas pela natureza.

À diferença das atividades naturais, o trabalho se especifica por uma *relação mediada* entre o seu sujeito (aqueles que o executam, homens em sociedade) e o seu objeto (as várias formas da natureza, orgânica e inorgânica). Seja um machado de pedra lascada ou uma perfuradora de poços de petróleo com comando eletrônico, entre o sujeito e a matéria natural há sempre um meio de trabalho, um *instrumento* (ou um conjunto de instrumentos) que torna *mediada* a relação entre ambos. E a natureza não cria instrumentos: estes são produtos, mais ou menos elaborados, do próprio sujeito que trabalha. A criação de instrumentos de trabalho, mesmo nos níveis mais elementares da história, coloca para o sujeito do trabalho o *problema dos meios e dos fins* (finalidades) e, com ele, o *problema das escolhas*: se um machado mais longo ou mais curto é ou não adequado (*útil, bom*) ao fim a que se destina (a caça, a autodefesa etc.) (Netto; Braz, 2012, p. 44).

Assim, a partir das atividades de transformação da natureza, o ser humano foi desenvolvendo diversas formas de sua objetivação como, por exemplo, a língua falada e, posteriormente a escrita, os costumes, as artes, as ciências, etc. Conforme afirma Netto e Braz (2012), quanto mais o ser social se desenvolve, mais diversificada são as suas objetivações que, por meio de mediações cada vez mais complexas, possibilitam novas objetivações.

Contudo, por mais que o ser humano se objetive na materialidade do real de diferentes formas, para Marx, é especificamente no trabalho que há um elemento decisivo na objetivação humana, constituindo-se como a forma fundamental e primária de objetivação. Deste modo, diferenciando substancialmente o ser humano dos demais animais.

Conforme nos mostra Duarte (2013),

A atividade vital é antes de tudo aquela que reproduz a vida, é aquela que toda espécie animal (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e para reproduzir a si próprio como espécie. A atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio como ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie. No caso do ser humano, a mera sobrevivência física dos indivíduos e sua reprodução biológica por meio do nascimento de seres humanos asseguram a continuidade da espécie biológica, mas não asseguram a reprodução do gênero humano, com suas características historicamente constituídas. O trabalho, como atividade vital humana, não é apenas uma atividade que assegura a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros imediatamente próximos a ele, mas uma atividade que assegura a existência da sociedade (Duarte, 2013, pp. 22-23).

O autor explica que:

Para Marx, a atividade vital humana não é apenas uma atividade que assegura a existência física do indivíduo, mas aquela que reproduz as características fundamentais do gênero humano. Na medida, porém, em que o trabalhador, para poder sobreviver, tem como única alternativa a venda de sua força de trabalho, de sua atividade vital, esta se transforma em meio para satisfazer uma única necessidade, a sobrevivência. Mas a atividade vital humana se caracteriza, em sua essência, por ser uma atividade que reproduz o ser humano como ser genérico, o qual se distingue dos animais por possuir uma atividade vital livre e consciente (Duarte, 2013, pp. 23-24).

A atividade vital dos animais está inteiramente relacionada às suas necessidades imediatas, havendo uma relação indissociável entre o animal e sua atividade vital. Diferentemente dos animais, a atividade vital dos seres humanos se objetiva na realidade: o ser humano objetiva a sua própria consciência na natureza e a transforma, tornando-a, também, objeto da própria consciência humana e transformando a si próprio.

Sendo o trabalho a objetivação fundamental e fundante do ser social, para Marx, ela é composta por três momentos decisivos: o projeto, a execução e o produto.

O primeiro momento refere-se à prévia ideação, em que o ser humano idealiza antecipadamente o projeto sobre aquilo que será executado, tendo em vista o produto final. No entanto, a prévia ideação tem como base e origem a própria materialidade. Aquilo que é

idealizado tem como pressuposto as apropriações e apreensões previamente incorporadas pelo ser humano da realidade existente, em sua experiência, em suas aprendizagens, constituindo um acervo mental que será utilizado para projetar o que será executado. Nesse sentido, Marx (2017a) afirma que, embora uma aranha execute operações semelhantes à de um tecelão e uma abelha, na estrutura de sua colmeia deixaria muitos arquitetos envergonhados, o que

desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo ou seja, um resultado que já existia idealmente (Marx, 2017a, pp. 255-256).

Embora a abelha, a aranha, o João-de-Barro ou um castor, possam se relacionar com a natureza de modo que poderíamos entender que há uma transformação da natureza por esses animais, a diferença fundamental em relação ao ser humano é que a transformação da natureza feita pelos seres humanos não se limita à sua imediatez, ou seja, às suas necessidades básicas; não se restringe às possibilidades do seu código genético. Além de suprir as necessidades que o ser humano tem a priori, ele cria novas necessidades que não estão necessariamente relacionadas às suas necessidades biofisiológicas.

O segundo momento é a execução. Neste processo, aquilo que está previamente idealizado no plano mental é objetivado, ou seja, a consciência humana é executada e materializada no mundo. No entanto, devemos considerar que este processo se constitui de maneira dialética, entendendo que por vezes, durante a execução, diante das singularidades, o ser humano terá que reavaliar e reelaborar mentalmente elementos que não estavam presentes no projeto inicial (Marx, 2017a; Lukács, 2018).

O terceiro momento é o produto propriamente dito, isto é, a objetivação do sujeito na realidade e a realidade subjetivada no sujeito. Neste momento, ao executar o projeto previamente idealizado no plano mental, o ser humano além de transformar o mundo, se objetivando na realidade e, ao mesmo tempo, transforma a si próprio (Lukács, 2018).

Em síntese, nas palavras de Netto e Braz,

O fim (a finalidade) é como que antecipado nas representações do sujeito: idealmente (mentalmente, no seu cérebro), *antes* de efetivar a atividade do trabalho, o sujeito *prefigura* o resultado da sua ação. Não é importante saber em que medida o fim a ser alcançado corresponderá mais ou menos à idealização (prefiguração) do sujeito; importante é destacar que sua atividade parte de uma finalidade que é antecipada idealmente, é sublinhar que sua atividade tem como ponto de partida uma intencionalidade prévia – mais exatamente, é importante ressaltar que o trabalho é uma atividade projetada, *teleologicamente direcionada*, ou seja: conduzida a partir do fim proposto pelo sujeito. Entretanto, se essa prefiguração (ou, no dizer de Lukács, essa *prévia ideação*) é indispensável à efetivação do trabalho, ela em absoluto o realiza: *a realização do trabalho só se dá quando essa prefiguração ideal se objetiva*,

*isto é, quando a matéria natural, pela **ação material** do sujeito, é transformada.* O trabalho implica, pois, um movimento indissociável em dois planos: num plano *subjetivo* (pois a prefiguração se processa no âmbito do sujeito) e num plano *objetivo* (que resulta na transformação material da natureza); assim, a realização do trabalho constitui uma objetivação do sujeito que o efetua (Netto; Braz, 2012, p. 44).

Além disso, conforme nos mostra Duarte,

O ser humano, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, posto que a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva. A atividade de trabalho cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim (Duarte, 2013, pp. 26-27).

Deste modo, a produção elementar desses meios deu-se através da criação de instrumentos e formas de comunicação entre os próprios seres humanos; dito de outra forma, constituiu-se tanto a produção de instrumentos quanto a produção da linguagem. No que se refere à produção de instrumentos, sendo essa uma forma inicial e elementar de produção dos meios de satisfação das necessidades humanas, os indivíduos, diante das suas necessidades de se alimentar, por exemplo, produziu instrumentos para caçar, e sendo o trabalho uma atividade coletiva, o ser humano produzir formas de se comunicar, necessários para atividade coletiva de caça, por exemplo.

Nesse contexto, o trabalho se constitui como uma atividade fundamentalmente mediada. O ser humano, para satisfazer as suas necessidades, produz mediações e essas mediações, ao mesmo tempo que transformam a natureza e a realidade ao seu redor, transformam também o próprio ser humano.

O trabalho, caracterizado como uma atividade especificamente humana, torna-se objeto da própria consciência dos seres humanos. Conforme afirmamos anteriormente, por ser uma atividade teleológica, uma ação transformadora da natureza consciente, o ser humano tem objetivos a serem atingidos por meio de sua atividade, os quais são previamente definidos na consciência humana. Em outras palavras, na produção de meios para alcançar determinadas finalidades, o ser humano submete a atividade ao objetivo previamente estabelecido, tornando essa atividade consciente, isto é, objeto da consciência. Deste modo, temos então a relação entre consciência e atividade: antes de agir, o ser humano pensa sobre a atividade. Essa atividade, movida por fins conscientes, é algo específico do ser social.

A relação entre a consciência e atividade, o pensamento e a ação, não podem ser considerados equivalentes à relação teoria e prática. De acordo com Heller (2016), no agir

cotidiano, embora haja uma unidade imediata entre o pensamento e a ação, não havendo qualquer ação sem que haja pensamento, esse pensamento não é aquilo que chamamos de teoria e essa ação não é a prática social em sua totalidade. Trata-se, porém, de formas iniciais de consciência e atividade.

Juntamente com esse processo, na satisfação de suas necessidades básicas, o ser humano cria também novas necessidades que não estão necessariamente relacionadas imediatamente com as necessidades biológicas do ser humano, como, por exemplo, a necessidade de conhecer o mundo de modo sistemático e aprofundado.

No processo de trabalho, utilizando-se de instrumentos e outros recursos materiais, o ser humano precisa, minimamente, conhecer aquilo que está em seu entorno e que será utilizado para alcançar as finalidades estabelecidas por ele. Segundo Netto e Braz (2012),

tanto a feitura de instrumentos como a de produtos (da produção de um machado até a confecção de um instrumento mais complexo, da construção de um abrigo de pedra ao erguimento de um arranha-céu) exige que o sujeito *conheça* as propriedades da natureza. Não basta prefigurar idealmente o fim da atividade para que o sujeito realize o trabalho; é preciso que ele reproduza, também idealmente, as *condições objetivas* em que atua (a dureza da pedra etc.) e possa *transmitir a outrem* essas representações. Estas, a pouco e pouco, tendem a se desprender da experiência empírica imediata – tendem a recobrir outras situações, projetadas para outros lugares e tempos; ou seja: a partir das experiências imediatas do trabalho, o sujeito se vê impulsado e estimulado a generalizar e a *universalizar* os saberes que detém (Netto; Braz, 2012, p. 45).

Nesse contexto, com o avanço e complexidade da atividade do ser humano, ele necessita, cada vez mais, de um conhecimento mais amplo, seja dos instrumentos, da natureza e da realidade de modo geral, para obter êxito e alcançar as finalidades estabelecidas previamente no plano mental.

Com o avanço da atividade humana, a produção de mediações e a crescente complexidade dessas atividades, o ser humano cria aquilo que poderíamos chamar de o mundo da cultura (Saviani, 2013c). Esse conjunto de atividades humanas, de acordo com o marxismo, forma uma totalidade que é a prática social.

A prática social não se restringe às atividades realizadas na imediatez da ação humana em seu cotidiano. Ela é constituída pelo conjunto das atividades realizadas pelos seres humanos de uma determinada sociedade. Como a sociedade capitalista se tornou uma sociedade mundial, a prática social superou os limites locais e também se mundializou. Além desse processo de ampliação territorial da prática social, houve também ao longo da história social o processo de diferenciação dos tipos de atividade humana e de complexificação das atividades, seus motivos, objetivos e modos de execução, criando-se níveis de objetivação que ultrapassaram os limites da vida cotidiana individual.

De acordo com Duarte, a partir da prática modificadora da natureza, voltada à produção das condições materiais que são necessárias à sobrevivência humana,

emergiu historicamente a ciência, isto é, um tipo de conhecimento que se diferenciou cada vez mais do conhecimento pragmático. A especificidade da atividade de produção do conhecimento científico estabeleceu relações historicamente cada vez mais indiretas com a satisfação das necessidades cotidianas das pessoas. Dessa maneira, o conhecimento científico possibilitou gradualmente aos seres humanos o aprofundamento e o alargamento da compreensão da realidade em seus processos mais essenciais, que muitas vezes não se apresentam de maneira facilmente perceptível ao pensamento pragmático, que se atém a relações entre causas aparentes e feitos também aparentes. Os seres humanos descobriram formas cada vez mais mediadas, indiretas, de conhecer a realidade, desenvolvendo-se, a partir desse processo, o conhecimento teórico. As relações entre teoria e prática tendem a ser de grande amplitude, dirigindo-se, no limite, à prática social em sua totalidade. A ciência é um conhecimento teórico. Essa afirmação pode soar um tanto estranha porque a imagem mais difundida da ciência, na atualidade, é a de que se trata de um conhecimento voltado ao desenvolvimento de técnicas, de aplicações práticas, não nos esqueçamos de que vivemos na sociedade capitalista em que toda a produção, como já havia explicado Karl Marx, é, em última instância, dirigida para a obtenção de um único produto, o dinheiro, que é o representante universal da riqueza no capitalismo. Se nos esforçarmos por enxergar a produção de conhecimento científico liberta desse aprisionamento à meta de “fazer dinheiro”, conseguiremos aceitar a afirmação de que o conhecimento científico é essencialmente teórico, sem que isso soe paradoxal ou cause estranheza. Afirmar-se a natureza teórica das ciências não significa, de forma nenhuma, desvinculá-las da prática social e das necessidades humanas, sejam necessidades dos indivíduos ou das instituições sociais. Trata-se tão somente de se compreender que as relações entre teoria e prática podem envolver complexos e longos encadeamentos de mediações (Duarte, 2022, pp. 60-61).

Embora, inicialmente, o conhecimento da realidade envolva a relação que os seres humanos estabelecem no contato prático-imediato com a natureza (Assumpção, 2014), com o passar do tempo, a humanidade começa a produzir conhecimentos que se diferenciam dos conhecimentos produzidos na relação direta e imediata com a prática cotidiana, como os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

Esses conhecimentos são formas de refletir no plano do pensamento a realidade objetiva. Por mais que esses conhecimentos não se separam da percepção imediata da realidade e do cotidiano das pessoas, os conhecimentos não cotidianos constituem-se como formas mais desenvolvidas de compreender e analisar a realidade, distanciando-se dos saberes pragmáticos produzidos e empregados na relação imediata com a prática cotidiana. Deste modo, conforme afirmou Duarte (2022), temos então o desenvolvimento daquilo que podemos chamar de teoria.

De acordo com José Paulo Netto (2011), a teoria para Marx,

não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito – de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. E não é, também, a construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos, verdadeiros

jogos de linguagem ou exercícios e combates retóricos, como querem os pós-modernos (Paulo Netto, 2011, p. 20).

A teoria é uma forma particular de elaboração e organização do conhecimento humano sobre a realidade, constituindo um conhecimento mais desenvolvido que o conhecimento pragmático e cotidiano. No entanto, devemos considerar que a teoria pode conter, também, equívocos, erros, incoerências, que devem ser questionados e, se for o caso, reelaborados. Contudo, mesmo que algumas elaborações teóricas possam apresentar determinados problemas, ainda assim, a teoria se constitui como um conhecimento mais desenvolvido que o conhecimento prático-imediato, cotidiano e pragmático, possibilitando ao ser humano conhecer a realidade para além das suas aparências fenomênicas.

Nas palavras de José Paulo Netto,

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso – cf. Marx, 1982, p. 15). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é *o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a *reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (Paulo Netto, 2011, pp. 20-21).

Portanto, com o avanço da sociedade e dos conhecimentos desenvolvidos pelos seres humanos, estes começaram a produzir um conhecimento abstrato e teórico, que, não necessariamente, seria apreendido através da percepção sensível, mas um conhecimento capaz de ir além da prática imediata, superando a unidade caracterizada por Heller (2016) entre o pensamento e ação da vida cotidiana dos indivíduos. Dessa forma, diante desse avanço, entendemos que os conhecimentos teóricos superam o caráter subjetivista da experiência individual, limitada aos conhecimentos do cotidiano, avançando na construção de conhecimentos universais, explicando a natureza e a sociedade para além da experiência sensível do ser humano.

Na educação, conforme buscamos mostrar nos dois primeiros capítulos dessa dissertação, as perspectivas hegemônicas em educação valorizam, sobretudo, o conhecimento construído diretamente na prática pedagógica do professor em detrimento do estudo e do pensamento teórico. No entanto, compreendemos que o professor, em seu trabalho, precisa das teorias que foram elaboradas e sistematizadas historicamente pelo conjunto dos seres humanos. O professor, em seu processo de formação docente e em sua atuação pedagógica, necessita das elaborações teóricas para explicar, compreender e orientar o trabalho educativo, de modo que

ele não só esteja consciente dos condicionantes e determinantes que operam na realidade educacional, mas que busque também a transformação da sociedade por meio da sua função social.

Deste modo, entendemos que quando o professor não é levado a uma análise crítica das teorias, sua ação será movida pela imediatez das situações, integrando e construindo um senso comum educacional que contribui para a hegemonia das perspectivas alinhadas à ideologia dominante, deixando de efetivar todo o caráter emancipador e crítico que a escola possa vir a ter e contribuir para a transformação da sociedade. Nesse sentido, se a relação entre o professor e o seu trabalho educativo se desenvolve de maneira não intencional e acrítico, ele acaba incorporante e reproduzindo de maneira espontânea determinadas concepções, procedimentos, ideias e preconceitos enraizados no senso comum, que, por sua vez, aliená-lo e desenvolver um trabalho alienante.

Neste contexto, defendemos que os professores precisam, desde cedo, em sua formação inicial, se apropriar de modo aprofundado e crítico das teorias historicamente construídas e sistematizadas ao longo da história, possibilitando-o não apenas conhecer as teorias propriamente ditas, mas também posicionar-se perante elas e contribuir para a sua elaboração, relacionando-as com a sua atividade de trabalho de maneira não imediata, mas sim, mediada, fundamentalmente crítica, contribuindo para a transformação da educação e da sociedade, de modo geral. Para que isso seja realizado, se faz necessário a luta teórica, política e social para que as condições objetivas que dificultam essa apropriação dos alunos e professores, sejam garantidas para os alunos e professores.

Dentre as teorias pedagógicas existentes, consideramos que a Pedagogia Histórico-Crítica seja a mais desenvolvida, podendo contribuir de modo substancial para esse processo de transformação da própria educação, bem como para a transformação do modo de produção vigente. Consideramos que a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui como uma teoria pedagógica revolucionária que se posiciona e possibilita aos educadores uma análise crítica da educação em geral e da educação escolar em específico. Essa teoria pedagógica se posiciona criticamente diante das relações entre educação e sociedade, promovendo uma fundamentação teórica para o professor compreender o ser humano em sua historicidade, as finalidades da educação, os projetos político-pedagógicos, os elementos constituintes da pedagogia e a prática educacional em todos os seus aspectos.

4.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Fundamentado nas obras de Marx, Engels, Lênin e Gramsci, bem como em seus intérpretes no campo educacional, Dermeval Saviani estruturou e lançou as bases de uma teoria pedagógica crítica e dialética. Esta teoria articula, de modo não reprodutivista, as relações entre as condições e determinações histórico-sociais e a educação, com o propósito de transformar a sociedade sob o protagonismo da classe trabalhadora. Saviani denominou essa teoria de Pedagogia Histórico-Crítica.

Embora Saviani (2013b; 2019) tenha apontado o lançamento do livro *Escola e Democracia*, em 1983, como o marco inicial no processo de formulação da Pedagogia Histórico-Crítica, consideramos que a gênese dessa concepção pedagógica remonta aos fundamentos estabelecidos em texto anteriores, como, por exemplo, em: *Educação: do senso comum à consciência filosófica*.

Em *Escola e Democracia*, Saviani estrutura o texto da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta um diagnóstico das principais teorias pedagógicas, destacando suas contradições e limitações, e conclui apontando para a necessidade de uma nova teoria (Saviani, 2013b; 2018). No segundo capítulo, Saviani (2013b; 2018) realiza uma denúncia, polemizando com a Escola Nova, situando-a historicamente e demonstrando que visões aparentemente progressistas constituíam, na verdade, ideias pedagógicas por meio das quais a burguesia buscava manter sua hegemonia na educação. A crítica formulada por Saviani, entretanto, não tinha por objetivo um retorno à pedagogia tradicional. Como ele próprio enfatizou, tratava-se da busca de superação tanto da pedagogia tradicional como da escolanovista. No terceiro capítulo, Saviani (2013b; 2018) apresenta as características básicas e o encaminhamento metodológico da nova teoria, esboçando uma concepção pedagógica marxista que busca superar as duas grandes matrizes do pensamento pedagógico burguês mencionado anteriormente. Por fim, no quarto capítulo, Saviani esclarece as condições de produção e operação de uma nova teoria em uma sociedade como a nossa, marcada pelo primado da política sobre a educação, discutindo as relações entre educação e política (Saviani, 2013b; 2018).

Embora o livro *Escola e Democracia* seja considerado o “manifesto” da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013c), contendo o início da elaboração das ideias de uma nova concepção pedagógica, a *Introdução* do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, publicada em 1980 (Saviani, 2013a), já lançava os fundamentos iniciais do que viria ser esboçado no livro *Escola e Democracia* e sistematizado no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*.

Essa teoria pedagógica, como sugere seu próprio nome, se apresenta como uma pedagogia crítica. Segundo Saviani (2013c),

A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu no início dos anos de 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicionais, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista (Saviani, 2013c, p. xv).

A teoria pedagógica histórico-crítica se configura, portanto, como uma teoria crítica da educação. No entanto, conforme analisou Saviani (2018), ao contrário das teorias crítico-reprodutivistas, a Pedagogia Histórico-Crítica reconhece que a educação desempenha um papel crucial na superação da sociedade capitalista e na luta pela transformação social.

Saviani (2013c, p. 72) enfatiza claramente a posição política da Pedagogia Histórico-Crítica ao afirmar: “A vinculação entre os interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata”.

Uma vez afirmado que as bases da Pedagogia Histórico-Crítica se apresentam desde os primeiros textos publicados por Dermeval Saviani, passemos agora para a exposição de seus fundamentos.

4.2.1 Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica

Na *Introdução* do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, Saviani (2013a) destaca que a educação faz parte daquilo que Gramsci chamou de luta hegemônica, isto é, a luta ideológica entre diferentes classes sociais e diferentes concepções de mundo. Segundo o autor:

Considerando-se que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (idem, p. 31), cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode erigir-se em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação (Saviani, 2013a, pp. 3-4).

A classe dominante emprega diversos recursos para difundir a sua concepção de mundo e sociedade, buscando sua incorporação pelas classes subalternas, especialmente pela classe trabalhadora. Conforme destacado por Duarte e Saviani (2012), um desses recursos utilizados pela burguesia é o domínio do conhecimento, tornando-o uma arma para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias.

No entanto, a Pedagogia Histórico-Crítica empreende esforços para que a educação contribua de maneira oposta, visando desvincular o senso comum da ideologia dominante. Seu objetivo é extrair o núcleo válido do senso comum e trabalhar com esse núcleo, promovendo a

elevação da consciência popular, passando do nível do senso comum à consciência filosófica (Saviani, 2013a).

Nas palavras de Saviani (2013a),

A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo que se extraia o seu núcleo válido (o bom senso) e lhe dê expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (Saviani, 2013a, p. 4).

Embora abordemos posteriormente a ideia de superação por incorporação a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, é importante observar até este ponto que a educação, ao transmitir os conteúdos historicamente desenvolvidos pelo conjunto dos seres humanos (Saviani, 2013c), possibilita a elevação cultural da população, articulando a concepção de mundo a uma visão que busca superar o modo de produção capitalista e a sociedade dividida em classes.

Para que isso ocorra, utilizando de termos empregado por Saviani (2013a) neste texto, é necessário que a educação escolar trabalhe com conhecimentos que se situem no “plano da consciência filosófica”. Posteriormente, no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (2013c), publicado em 1991, Saviani chamará esse conhecimento de *saber sistematizado* ou *conhecimento objetivo*⁴⁷. Nesse sentido, cabe à escola e ao professor socializar o saber sistematizado, os conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos que a humanidade produziu de melhor (Saviani, 2013c).

Esse movimento descrito por Saviani (2013a), que passa do senso comum à consciência filosófica, encontra suporte teórico nas análises de Marx sobre o Método da Economia Política. Como discutido anteriormente, para Marx, o processo de conhecimento parte do empírico, passa pelo abstrato e chega ao concreto, entendendo o concreto não como ponto de partida do pensamento, mas como ponto de chegada, embora o concreto seja, também, ponto de partida, não do pensamento, mas do real (Saviani, 2013a).

De acordo com Saviani (2013a),

Aqui são fundamentais as indicações contidas no texto⁴⁸ de Marx denominado “Método da economia política” (in Marx, 1973, pp. 228-237), o qual coloca de modo correto a distinção entre o concreto, o abstrato e o empírico. Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta), ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética **supera por**

⁴⁷ A primeira edição desse livro continha quatro textos publicados originalmente na década de 1980.

⁴⁸ Na verdade, não se trata de um texto, mas de um item de um texto inacabado, isto é, uma introdução que Marx esboçou, mas não concluiu, tendo sido publicado somente no início do século XX. Essa introdução seria para o livro *Contribuições à Crítica da Economia Política*.

inclusão/superação a lógica formal (incorporando, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise, como escrevi em outro lugar – Saviani, 1978, pp. 28-29 –, ou o *détour* de que fala Kosik, 1969, pp. 9 e 21). Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para converter-se num *momento* da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Diferentemente, pois da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico), o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de chegada. Como entender isso? Poder-se-ia dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada, é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Em contrapartida, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo porque o concreto não é o dado (o empírico), mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto é, pois, histórico; ele dá-se e revela-se na e pela práxis. Portanto, a lógica dialética não tem por objeto as leis que governam o pensamento enquanto pensamento. Seu objeto é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética caracteriza-se, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto (Saviani, 2013a, pp. 4-5).

No contato imediato com a realidade, o pensamento tende a permanecer no plano da empiria, no âmbito do senso comum. No entanto, é imprescindível irmos além das aparências fenomênicas e realizar a crítica ao senso comum, avançando em direção da elaboração de uma concepção de mundo que seja articulada, consciente e crítica em relação à luta ideológica presente na sociedade (Duarte, 2016). Esse processo envolve compreender a prática social em sua totalidade e suas múltiplas determinações, assim como a inserção dos indivíduos e das classes sociais no mundo.

Saviani (2013a), apoiando-se em Marx, nos mostra que o pensamento parte do empírico e se move em direção ao abstrato para construir o concreto no plano do pensamento. No entanto, é fundamental não identificar o concreto no pensamento com o concreto real. No plano mental, o concreto é um esforço da humanidade para se apropriar do concreto real, e esse esforço é contínuo, interminável e inesgotável, baseando em sucessivas aproximações. Assim, a humanidade se aproxima do concreto por meio de constantes aproximações, correções e refutações, em um processo constante de elaboração e reelaboração.

Diante do movimento da própria realidade, é necessário um permanente esforço dos seres humanos para compreender e transformar essa realidade. No entanto, esse esforço, realizado pelo pensamento humano, não deve identificar a aparência e a empiria do concreto com o real concreto. Existe uma luta hegemônica na qual a classe dominante, com interesses específicos, busca de todas as formas, impedir que as classes populares se aproximem do

conhecimento sistematizado e incorporem uma concepção de mundo diferente da ideologia dominante. Há interesses por parte da burguesia, por meio, inclusive, das pedagogias hegemônicas, em manter a população em uma perspectiva fragmentada, no plano do cotidiano.

Nesse contexto, a luta hegemônica mencionada por Saviani (2013a), baseando-se em Gramsci, é uma luta ideológica entre concepções de mundo conflitantes, na qual a educação desempenha um papel importante. No entanto, entre os intelectuais marxistas, nem todos reconhecem a importância da educação na luta pela revolução. Saviani faz um alerta:

àqueles intelectuais que sinceramente buscam articular o melhor de seus esforços com a defesa dos interesses populares, no sentido de que meditem sobre a seguinte questão: até que ponto o fato de não darem a devida importância para a educação não neutraliza boa parte de seus esforços, levando-os mesmo a assumirem posições que, incoerentemente com os objetivos que perseguem, redundam direta ou indiretamente em mecanismos de discriminação a defesa de privilégios? (Saviani, 2013a, pp. 8-9).

Além disso, Saviani faz uma denúncia da atitude de alguns intelectuais que,

a despeito de assumirem posições progressistas nas cátedras universitárias, por devotarem manifesto ou velado desprezo à educação e por lhe negarem o caráter de objeto digno de ser tratado com a seriedade acometida às ciências e à filosofia, participam, reforçam e legitimam a grande mistificação que vem caracterizando o trato das questões educacionais neste país. Nessa postura elitista, ignoram eles que sua própria prática, isto é, a prática que desenvolvem na universidade não é outra senão a prática educativa, enredando-se, com isso, na contradição de desconhecem sua própria prática ao mesmo tempo em que se arvoram em intérpretes autorizados da prática das populações que eles próprios discriminam.

A uns e a outros cabe lembrar a propósito da educação aquilo que Gramsci afirmou a respeito do folclore, que “não deve ser concebido como algo bizarro, uma coisa estranha ou um elemento pitoresco, mas como algo muito sério e que deve ser levado a sério” (Gramsci, 1977b, p. 270). Eis aí a condição para tornar o ensino mais eficiente, o que “determinará realmente o nascimento de uma nova cultura nas grandes massas populares, isto é, desaparecerá a separação entre cultura moderna e cultura popular ou folclore” (idem, ibidem) (Saviani, 2013a, p. 9).

Em suma, Saviani (2013a) adverte os educadores e intelectuais comprometidos com as lutas das classes populares a não negligenciarem a escola e a educação escolar. Ao fazerem isso, estariam inadvertidamente contribuindo para os interesses da classe dominante, mantendo a classe trabalhadora e as classes populares no nível do senso comum.

Nesse contexto, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, é crucial trabalhar nas escolas os conhecimentos abstratos e teóricos, sejam eles científicos, filosóficos e artísticos, para que as novas gerações possam compreender a realidade como uma totalidade concreta e se munirem do conhecimento como uma ferramenta para a luta pela superação do sistema capitalista. Sem esses conhecimentos, sem as abstrações e as teorias, nossa compreensão da realidade, da prática social, da vida, da natureza e da sociedade permanece no plano das aparências, na superfície da atividade social, restrita ao âmbito do cotidiano, não indo além do

senso comum. Conforme formulado por Kosik (1976), essa compreensão fica presa ao pseudoconcreto.

Como discutido anteriormente, para superarmos as aparências e o senso comum, é fundamental a apropriação das ciências, das artes e da filosofia, formas da prática social que se propõem a ir além do imediato, do cotidiano (Duarte, 2013). Conforme destacado por Duarte (2007; 2013; 2016) em seus estudos, isso nos leva a uma outra perspectiva de mundo, que ultrapassa as relações imediatas entre o pensamento e ação, permitindo-nos compreender e transformar o mundo por meio de abstrações e mediações entre nós, os seres humanos, e a realidade da qual fazemos parte.

Após a publicação do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (2013a), foram divulgados diversos textos que compuseram tanto o livro *Escola e Democracia* (2018) quanto o livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (2013c). Nesses trabalhos, Saviani explicita que as bases filosóficas, históricas, econômicas e político-sociais da Pedagogia Histórico-Crítica estão enraizadas nas investigações de Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana, resultando na forma da sociedade atual (Saviani, 2013b).

Segundo o autor,

É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Mar, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (Saviani, 2013b, p. 422).

Assim como nos clássicos do marxismo, para Saviani (2013c), a categoria *trabalho* se configura como elemento central para compreender o mundo, os seres humanos, a sociedade e a educação. Considerando que já tratamos da categoria *trabalho* na seção anterior, vamos analisar aqui exclusivamente as reflexões de Saviani sobre as relações entre *trabalho* e *educação*.

Nesse sentido, de acordo com Saviani (2013c)

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar

de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que o seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura). Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (Saviani, 2013c, p. 11).

Em seguida, Saviani (2013c) afirma:

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material como a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que dignifica que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e da simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material. Importa, porém, distinguir, na produção não material, duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação. Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: se a educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (Saviani, 2013c, pp. 11-12).

Saviani (2013c), baseando-se em Marx, argumenta que o trabalho, que diferencia o ser humano da natureza, pode resultar em dois tipos de produtos: os produtos “materiais” e os produtos “não materiais”. No entanto, quando falamos em produção material e não material, de forma alguma podemos separar essas duas produções de maneira absoluta. Em toda produção não-material, por exemplo, há a participação da matéria. Isso ocorre por que mundo é material, a vida é material, nós, seres humanos, somos constituídos, antes de tudo, como matérias. Assim, não pode haver produção humana desprovida da materialidade do real. Nossa existência e nossa relação com o mundo ao nosso redor dependem da matéria.

Portanto, embora algumas produções humanas possam ser consideradas produções “não materiais”, quando se refere às ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, etc. (Saviani, 2013c), elas ainda possuem uma dimensão material.

A educação, conforme apontada por Saviani (2013c), situa-se nesse campo, na produção e no trabalho “não material”. Segundo o autor, ao produzir em cada indivíduo, a humanidade que foi produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos, o trabalho educativo configura-se também como uma atividade no campo da produção não material.

De acordo com Duarte (2016), a conceituação do trabalho educativo nas formulações de Saviani (2013c) constitui a educação como um processo de reprodução dialética. Isso significa que o trabalho educativo reproduz nos indivíduos a humanidade que tem sido historicamente desenvolvida pela sociedade como um todo. Em outras palavras, o trabalho educativo produz novamente algo que já vem sendo produzido ao longo da história (Duarte, 2016). Essa seria, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a função e o papel social da educação.

Para alcançar esse objetivo, é necessário selecionar na história da humanidade as objetivações do gênero humano necessárias para a reprodução da humanidade nos indivíduos (Duarte, 2013). Em outras palavras, é preciso escolher os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que melhor a humanidade produziu, a fim de desenvolver ao máximo as potencialidades do gênero humano em cada indivíduo singular (Duarte, 2013). A seleção da produção cultural acumulada pela humanidade, escolhendo aquilo que de melhor os seres humanos produziram, é fundamental e decisiva para a formação dos indivíduos, possibilitando o máximo de humanização e desenvolvimento do gênero.

Diante desse pressuposto, a Pedagogia Histórico-Crítica não aceita que as pessoas sejam formadas apenas como mão de obra ou para serem consumidoras. Essa teoria pedagógica não se aceita que as pessoas sejam formadas para exercerem papéis alienados na sociedade contemporânea. Ao contrário das concepções hegemônicas, a Pedagogia Histórico-Crítica não aceita que a formação humana seja voltada para o aprisionamento das pessoas em sua cotidianidade.

Em síntese, a teoria pedagógica Histórico-Crítica busca a formação plena dos seres humanos, desenvolvendo em cada indivíduo singular o que de melhor a humanidade já alcançou. Conforme apontado por Duarte (2013), essa pedagogia busca a humanização dos indivíduos para que possam expressar as suas individualidades, desenvolver-se como seres humanos e se objetivar nas suas atividades de modo não alienado. Para que essa formação ocorra, é necessário definir o que a escola deve ensinar às novas gerações.

Portanto, conforme buscamos desenvolver aqui, o trabalho educativo, nas palavras de Saviani (2013c, p. 13), “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Dessa forma, o objeto da educação

[...] diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2013c, p. 13).

No entanto, não basta também simplesmente apontar para aquilo que será ensinado às novas gerações. Embora isso seja fundamental, é preciso apontar para as formas como esse conhecimento será socializado para as crianças, os adolescentes e os adultos. Em outras palavras, é necessário defender a educação escolar como meio de socialização do conhecimento sistematizado.

Nesse contexto, considerando a escola como o ambiente de socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, para ocorrer a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados” (Saviani, 2013c, p. 13), é crucial distinguir o essencial daquilo que é secundário, o fundamental do acessório. Segundo Saviani (2013c), nessa discussão, a noção de “clássico” ganha grande relevância.

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (Saviani, 2013c, p. 13).

Conforme demonstrado pelo autor, a educação escolar deve se organizar de modo a não inverter o que é essencial com o que não é essencial. Embora a educação escolar possa desenvolver atividades complementares durante o ano no processo formativo dos alunos, o tempo dedicado a essas atividades não pode ocupar o tempo necessário para as atividades essenciais.

Quanto ao segundo aspecto abordado por Saviani, ou seja, “a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico”, refere-se à “organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (Saviani, 2013c, p. 13).

A tarefa proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar, conforme descrita por Saviani (2013c), é:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2013c, pp. 8-9).

De acordo com Saviani (2013c) é necessário identificar o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, compreendendo o processo histórico de desenvolvimento do conhecimento, bem como as suas possíveis tendências de desenvolvimento e transformação a partir do que já existe. Além disso, não basta identificar o conhecimento; é necessário transformar o conhecimento científico, artístico e filosófico em saber escolar, ou seja, em conteúdos escolares, considerando o tempo, o espaço e o atual estágio de desenvolvimento dos alunos. Por fim, volta-se para a questão didática, abordando as formas de trabalhar o saber escolar de maneira que os indivíduos possam a dominá-los em seu movimento histórico.

Essas tarefas não apenas demonstram os objetivos da Pedagogia Histórico-Crítica, mas também traduzem a especificidade da educação escolar, configurando-a como a socialização do saber sistematizado. Portanto, o papel da escola, para a Pedagogia Histórico-Crítica, é ensinar a verdade, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que se configuram como conhecimentos históricos e objetivos na realidade social.

Em suma, o conteúdo a ser ensinado, para a Pedagogia Histórico-Crítica, é o patrimônio cultural historicamente desenvolvida pelo ser humano, que contém um caráter além de histórico, objetivo. Este seria fundamental para o desenvolvimento e transformação da sociedade.

Saviani, defendendo a importância dos conteúdos na luta contra a classe dominante, afirma que:

[...] contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os

dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 2018, pp. 44-45).

De acordo com Saviani (2018), o conhecimento objetivo da realidade busca valorizar a verdade e desempenha um papel fundamental no enfraquecimento da classe dominante. Nessa perspectiva, o conhecimento é visto como uma ferramenta essencial para fortalecer os dominados, permitindo-lhes compreender e desafiar as estruturas de poder estabelecidas.

Em síntese, para colaborar no processo de transformação social, é necessário criar no aluno o processo de entendimento do mundo em suas múltiplas determinações, mostrando-o, no movimento da realidade, as contradições históricas existentes no modo de produção capitalista, formando uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética (Duarte, 2016).

A proposta de análise que apresentaremos a seguir envolve a superação do ecletismo por meio da dialética marxista, especialmente na formulação do conceito de *superação por incorporação*. Em seguida, buscaremos delinear o conceito de *Aufheben/Aufhebung*, o qual expressa o que estamos propondo como uma *superação dialética*. Posteriormente, exploraremos esse processo que perpassa desde a categoria *trabalho* até chegar à discussão educacional, na qual a Pedagogia Histórico-Crítica concretiza o movimento de *superação por incorporação* das demais teorias pedagógicas. Deste modo, já é hora de passarmos para a análise da *superação dialética*, ou como também chamaremos aqui, o movimento de *superação por incorporação*.

4.3 A SUPERAÇÃO POR INCORPORAÇÃO

Para compreendermos o movimento crítico de superação por incorporação, também nomeado de *superação dialética*, é necessário voltarmos ao filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (2016), que, utilizando-se do termo alemão *Aufheben/Aufhebung*, representa três movimentos contraditórios que se superariam, ou seja, a negação, a conservação e a elevação de algo ao mesmo tempo.

Tendo como base os estudos da dialética de Hegel, Karl Marx e Friedrich Engels incorpora criticamente este conceito, dando-lhe seu devido tratamento teórico-metodológico, ou seja, invertendo-o, para assim expressar o seu método dialético e a possibilidade de superação da sociedade capitalista pelo comunismo. Todavia, antes de adentrarmos propriamente no conceito de *Aufheben/Aufhebung* e a *superação dialética*, é necessário esclarecer alguns problemas relacionados à tradução do termo para a língua portuguesa nas obras de Hegel e Marx.

4.3.1 *Aufheben/Aufhebung* e a superação dialética

Conforme é descrito pelos dicionários⁴⁹, a palavra *Aufhebung* é um substantivo derivado do verbo *Aufheben*, que, por sua vez, é composto por um prefixo (*Auf*) e um verbo (*heben*). O prefixo *Auf* é bastante comum no alemão, podendo conter diversos significados a depender do verbo que o acompanha, inclusive podendo modificar o seu sentido em determinadas ocasiões, como, por exemplo, o verbo “ler” (*lesen*), que, ao acrescentar o prefixo *Auf* (*Auflesen*), muda-se para o verbo “coletar”. Em outros casos, como, por exemplo, o verbo “despertar” (*wecken*), quando acrescentado o prefixo *Auf*, o sentido do verbo se mantém o mesmo, isto é, “despertar”.

Como foi mencionado, a palavra *Aufheben* expressa diversos significados ao mesmo tempo, ou seja, dependendo do contexto e da sentença em que o termo é empregado, ela pode significar: “suspender”; “negar”; “anular”, ou também pode ser compreendida como “guardar”; “armazenar”; “conservar”, e até mesmo como “levantar”; “pegar”; “erguer” ou “elevar” (Meneses, 2003; Ranieri, 2010; Iber, Miranda, Orsini, 2016).

No conceito da palavra *Aufheben/Aufhebung*, encontra-se o movimento teórico-filosófico realizado por Hegel e incorporado criticamente por Marx que, ao invés de usar a palavra *Aufheben/Aufhebung* com um significado específico em cada situação, utiliza em sua filosofia os seus diferentes significados ao mesmo tempo e em um mesmo contexto, expressando um movimento da dialética.

Na *Fenomenologia do Espírito*, uma das principais obras de Hegel (2003), o tradutor Paulo Gaspar Meneses (2003), baseando-se na palavra “*sursumer*” da tradução francesa de Pierre-Jean Labarrière, cunha o termo “*suprassumir*” para traduzir a palavra *Aufheben* para o português, haja vista, segundo o tradutor, a inexistência de outra palavra que fosse capaz de reunir os diversos sentidos da expressão utilizada por Hegel.

Na *Ciência da Lógica* (Hegel, 2016), os tradutores mantêm o neologismo utilizado por Meneses e justificam a escolha do verbo por expressar “as três nuances de *Aufheben* (isto é: negar, conservar, elevar)” (Iber; Miranda; Orsini, 2016, p. 20). Dessa forma, o termo *suprassumir*, nas palavras dos tradutores, “foi cunhado justamente para significar o caráter progressivo de uma ação que, ao mesmo tempo, realiza um suprimir [sumir], um conservar [assumir] e um elevar [supra+assumir]” (Iber; Miranda; Orsini, 2016, p. 20).

⁴⁹ Foram consultados diversos dicionários, como: *Duden Online* (<https://www.duden.de/>); *Leo.org* (<https://www.leo.org/>); *Bab.la* (<https://www.babla.de/>) e *Dict.cc* (<https://www.dict.cc/>).

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de Marx (2010), o tradutor Jesus Ranieri também menciona a dificuldade que teve no processo de tradução, para encontrar na língua portuguesa, uma palavra adequada que expressasse a essência contida no termo *Aufheben*.

De acordo com o autor, o termo

em alemão, significa, a um só tempo, o ato de erguer (algo do chão), o de guardar (um objeto, para que se conserve) e o de suspender (por exemplo, a vigência de um ato jurídico). Em geral, traduz-se *aufheben* por suprimir, abolir ou ainda **superar**, assim como se traduz o substantivo *Aufhebung* por supressão, abolição ou **superação** (Ranieri, 2010, p. 16)⁵⁰.

Hegel (2003; 2016), ao utilizar a palavra *Aufheben* em seus textos, resgata os diversos sentidos do termo que se faz presente na língua alemã, isto é, o movimento contraditório de eliminar e conservar ao mesmo tempo. Em outras palavras, *Aufheben*

significa tanto guardar, *conservar*, quanto ao mesmo tempo, cessar, *por fim*. O guardar mesmo já encerra em si o negativo, que algo é subtraído a sua imediatidade e, com isso, a um ser aí aberto às influências externas, a fim de conservá-lo. – Assim, o suprasumido é ao mesmo tempo, um guardado, que apenas perdeu sua imediatidade, mas, por isso, não é aniquilado. – As duas determinações do *suprasumir* indicadas podem ser expostas, em termos lexicais, como dois *significados* dessa palavra. Mas, nesse caso, precisaria ser surpreendente o fato de que uma língua tenha chegado a empregar uma mesma palavra para duas determinações contrapostas. [...] Algo é suprasumido [superado] apenas na medida em que entra em unidade com o seu contraposto; nesta determinação mais precisa como um refletido, ele pode ser mais adequadamente denominado *momento* (Hegel, 2016, p. 111).

Vigotski (1995), ao discutir as relações entre os processos psíquicos elementares e superiores, já buscava elucidar, no sentido dialético, a ideia de superação, resgatando de Hegel a expressão que estamos tratando aqui:

Hegel disse que é preciso recordar o duplo significado da expressão alemã “*snimat-supera*”. Entendemos essa palavra em primeiro lugar como “*ustranit-eliminar*”, “*otritsat-negar*” e dizemos, dessa forma, que as leis estão anuladas, “*uprazdneni-suprimida*”; mas essa mesma palavra significa também “*sojranit-conservar*” e dizemos que algo “*sojranim-conservaremos*”. O duplo significado do termo “*snimat-supera*” se transmite habitualmente bem no idioma russo com a ajuda da palavra “*sjoronit-esconder ou enterrar*”, que também tem sentido negativo e positivo – destruição ou conservação (Vygotski, 1995, pp. 117-118, tradução nossa)⁵¹.

⁵⁰ Mesmo que as traduções mais recentes da palavra alemã “*Aufheben/Aufhebung*” tenha se dado preferencialmente pelo termo “*suprasumir/suprassunção*”, entendemos que a utilização da palavra *superação*, em seu sentido dialético, não diminui a riqueza do seu significado filosófico, uma vez que ao empregarmos este termo, estamos nos remetendo ao movimento de *superação por incorporação* na lógica Marxista.

⁵¹ Original para consulta: “Hegel disse que hay de recordar el doble significado de la expresión alemana “*snimat (superar)*”. Entendemos esta palabra en primer lugar como “*ustranit-eliminar*”, “*otritsat-negar*” y décimos, según esto, que las leyes están anuladas, “*uprazdneni-suprimidas*”; pero esta misma palabra significa también “*sojranit-conservar*” y décimos que algo “*sojranim-conservaremos*”. El doble significado del término “*snimat-supera*” se transmite habitualmente bien en el idioma ruso con ayuda de la palabra “*sjoronit-esconder o enterrar*” que También tiene sentido negativo y positivo – destrucción o conservación” (Vygotski, 1995, pp. 117-118).

Ademais, é importante enfatizar que a relação entre Marx e Hegel é uma relação de superação, ou seja, Marx supera (por incorporação) a dialética hegeliana. Digo isso porque há quem compreenda a dialética hegeliana e a dialética marxista como sendo uma só, não havendo distinções entre ambas. Sobre este assunto, Marx no posfácio da segunda edição d’*O Capital* (Marx, 2017a), afirma que o método dialético por ele preconizado

[...] em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. [...] A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede em absoluto que ele tenha sido o primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nele, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico (Marx, 2017a, pp. 90-91).

Dessa forma, Marx afirmará que, a partir das suas configurações racionais – diferentemente das configurações mistificadores que se encontravam em Hegel –, a dialética é, por essência, crítica e revolucionária, constituindo assim um “escândalo e um horror para a burguesia”, uma vez que o movimento da sociedade capitalista é repleto de contradições, culminando na crise geral (Marx, 2017a, p. 91).

Nas *considerações sobre o método*, no livro *O Capital* de Marx (2017a), Giannotti explica-nos que, na lógica hegeliana, “A contradição se superaria guardando os elementos anteriores modificados. É a famosa *Aufhebung*” (Giannotti, 2017, p. 68). Na lógica marxista, diferente do idealismo de Hegel, a dialética busca

no concreto uma negatividade capaz de transformar as oposições, em particular as lutas de classe, numa contradição em que um dos termos fosse capaz de sobrepujar o outro e, por fim, aniquilá-lo por completo, ainda que conservasse o conteúdo das partes. Esse é o sentido mais profundo da revolução (Giannotti, 2017, p. 68).

Neste contexto, para o marxismo, a revolução é um momento constitutivo do processo de construção de uma sociedade mais desenvolvida, que por sua vez, nas palavras de Marx e Engels (2010, p. 52), seria a “supressão da propriedade privada”, tendo no comunismo a “condição de suprassunção (*Aufhebung*) positiva da propriedade privada” (Marx, 2010, p. 105).

De acordo com Saviani e Duarte (2015), esse processo de superação positiva da propriedade privada, não significa a abolição, por exemplo, do trabalho e o abandono da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho alienado na sociedade capitalista, mas sim a superação dessa forma histórica de atividade humana.

Assim sendo, o processo de transição do capitalismo para o comunismo não será feito a partir da abolição de toda riqueza que foi produzida pela humanidade até o momento atual, nem será o apagamento dos avanços obtidos pela sociedade capitalista em relação à sociedade que o antecedeu (feudalismo). Pelo contrário, será a construção de uma nova sociedade a partir daquilo que foi historicamente construído pela humanidade ao longo do tempo, superando suas contradições, incorporando os seus avanços e ultrapassando os seus limites.

Dessa forma, é importante ressaltar que a teoria social de Marx foi elaborada a partir das contribuições já desenvolvidas na Economia Política Clássica, representada principalmente por Adam Smith e David Ricardo e da filosofia clássica alemã, incorporando e superando as reflexões materialistas de Ludwig Feuerbach e, principalmente, a dialética de Georg W. F. Hegel. Assim, de acordo com Netto e Braz (2012), a crítica realizada por Marx e Engels aos clássicos da Economia Política e da filosofia não significou, de modo algum, a negação teórica desses autores; significou a sua superação, incorporando aquilo que foi conquistado historicamente, mostrando os seus limites e desconstruindo os equívocos realizados⁵².

4.3.2 O trabalho como *superação dialética* na natureza

O trabalho é, de fato, uma categoria fundamental para compreendermos o processo de *superação dialética*. Isso se deve ao fato de que o processo de transformação da natureza é essencialmente um movimento *dialético*. Em outras palavras, ao produzir a sua própria existência, o ser humano, de forma dialética, ao mesmo tempo nega e conserva; elimina e incorpora a natureza, superando-a e elevando-a a um nível mais desenvolvido para a satisfação das suas necessidades.

Para fins de análise, podemos considerar a satisfação de uma necessidade básica e natural, como a alimentação. A fome é um indicativo biológico presente tanto na espécie humana quanto em outras espécies animais. No entanto, a forma como essa necessidade é satisfeita difere entre os seres humanos e os demais animais, apresentando particularidades distintas.

No caso do ser humano, a satisfação da fome ocorre de maneira diferente dos animais, mediada por instrumentos e critérios de qualidade específicos, sob determinadas condições

⁵² Seria relevante incluir, neste momento de exposição, uma discussão sobre as categorias centrais da dialética marxista para aprofundar a compreensão do leitor sobre o movimento dialético de *superação por incorporação*, conforme foi proposto por Tiago Nicola Lavoura, um dos membros titulares da banca examinadora dessa dissertação de mestrado, no exame geral de qualificação. No entanto, dada a limitação de tempo até a defesa dessa dissertação e as correções necessárias para a entrega da versão final, consideramos ser prudente deixar essa discussão para estudos futuros.

sociais historicamente produzidas pela humanidade. Para satisfazer a fome e se alimentar, o ser social necessita produzir os meios de satisfação de suas necessidades, e para isso, é necessário o *trabalho*.

Não precisamos fugir muito do nosso contexto para exemplificar as relações entre o processo de *trabalho* e a dialética de *superação por incorporação*. Vejamos, por exemplo, a produção de pão, um alimento que passa boa parte da história da humanidade nos últimos milênios, e se mantém até hoje como um produto consumido no Brasil e no mundo. Apesar das diferentes variedades de pão e das diversas técnicas de produção ao longo do tempo, a fabricação do pão compartilha certos insumos que são indispensáveis, como, por exemplo, a farinha, que pode ser feita a partir de diversos grãos, incluindo arroz, milho, centeio, cevada ou trigo.

Nos dias atuais, o processo de fabricação do pão envolve etapas específicas. Inicialmente, após ser cultivado, os grãos são colhidos e separados da palha. Em seguida, são levados às fábricas, onde são triturados, moídos e peneirados. Na padaria, a farinha é misturada com outros ingredientes, como água, sal, gordura e fermento. A massa resultante é moldada e deixada para fermentar, antes de ser levada ao forno quente, onde ocorre a última etapa da sua produção.

Como explica Konder (1984, p. 27), a farinha de “trigo é triturado, transformado em pasta, porém não desaparece de todo, passa a fazer parte do pão, que vai ao forno e – depois de assado – se torna humanamente comestível”. Esse processo ilustra como, para produzir o pão, é necessário retirar da natureza sua matéria-prima. No caso do trigo, ele é *negado/eliminado* em sua forma natural ao ser triturado e moído para, junto aos outros ingredientes, se transformar em uma massa por meio da atividade humana intencional, em outras palavras, por meio do *trabalho*.

No entanto, ao mesmo tempo em que o trigo é *negado*, ele também é *conservado/incorporado*, constituindo parte dessa massa que, após ser assado, é elevado a um nível superior. Dessa forma, o pão se torna um alimento capaz de satisfazer a fome e as necessidades dos seres humanos de se alimentarem. Esse processo exemplifica o movimento dialético de negação, conservação e elevação presente na transformação da natureza pelo trabalho humano. A matéria-prima, por meio da atividade humana, é *negada, incorporada e superada*. O trigo, por exemplo, que foi retirado da natureza, faz parte do pão, embora, ele tenha sido negado e incorporado no processo de produção, constituindo, no final, algo superior.

Tendo em vista as particularidades dos animais em comparação com os seres humanos, especialmente no processo de transformação da natureza que é exclusivo dos seres humanos,

“o homem entra em contradição com ela, necessitando negá-la, como natureza, para afirmar a sua humanidade. É este o acontecimento dialético primordial que distingue os homens dos animais” (Saviani, 2019, p. 35).

Tendo em vista as formulações de Marx e Engels sobre a “natureza humana” ou a “segunda natureza”, Saviani (2013c) afirma que, uma vez que “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica (Saviani, 2013c, p. 13)”. A segunda natureza supera a natureza humana puramente biológica, a natureza social dos seres humanos supera a sua natureza biológica.

No entanto, trata-se de uma superação que não elimina a primeira, pois ela também faz parte do indivíduo, que, ao final, recupera seu primado com o fim da vida do indivíduo. Todavia, o ser social não desaparece com a morte, pois, além de fazer parte da natureza, ele se objetivou no mundo, seja por meio das produções materiais e/ou não materiais.

Em suma, o trabalho é aquilo que caracteriza e constitui a humanidade, diferenciando os seres humanos dos animais. Dessa forma, a humanidade não pode existir sem o trabalho, assim como não há sociedade sem natureza. Através dessa atividade humana, mediada por instrumentos e signos, em uma interação entre o sujeito e o objeto, que produzimos os meios para a reprodução do gênero humano e a satisfação das nossas necessidades.

Ao mesmo tempo em que os seres humanos suprem suas necessidades básicas, criam-se novas necessidades a serem satisfeitas. Mediante o trabalho, tanto material quanto não material, em um movimento *dialético* entre a humanidade e a natureza, o social e o natural, os seres humanos transformam a natureza em produtos que servirão para satisfazer uma variedade de necessidades humanas, objetivando-se materialmente e idealmente.

Nesse sentido, a partir da categoria fundante dos seres humanos e do processo dialético de *superação por incorporação*, entendemos que existem outras formas de incorporar as contribuições daquilo que foi produzido historicamente no campo da filosofia, da psicologia, da sociologia, das artes e da educação, sem cair em um ecletismo educacional.

Portanto, nos posicionamo-nos contra o ecletismo, defendendo e ressaltando a necessidade de superar as demais teorias pedagógicas, não por meio de uma concepção dogmática ou eclética, mas sim um movimento histórico-dialético de *superação por incorporação*.

4.3.3 A Pedagogia Histórico-Crítica e a *superação por incorporação*

O movimento de *superação por incorporação* aparece desde as primeiras experiências e escritos de Saviani, remontando às décadas de 1960 e 1970. No texto “*Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica: três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter*”, fruto da Conferência de encerramento do Seminário “Dermeval Saviani e a educação brasileira: construção coletiva da pedagogia histórico-crítica”, Saviani relata os antecedentes que o inspiraram a formular, tempos mais tarde, a Pedagogia Histórico Crítica.

Em sua trajetória delineada pelo autor, ele afirma que:

em termos sistemáticos, posso dizer que uma primeira experiência marcante que me inspirou a formular as primeiras teorizações sobre a educação deu-se na disciplina Teoria da Conhecimento que cursei no terceiro ano de filosofia em 1965. A disciplina foi ministrada pelo professor Michel Schooyans, belga, da Universidade de Louvain, que tinha vindo para o Brasil. Ele introduziu os trabalhos com uma análise da estrutura do sujeito cognoscente tomando como referência o curso de Georges Van Riet, *Notions d’epistemologie (notes d’étudiants)*, ministrado na mesma universidade belga (Saviani, 2019, p. 227).

A descrição fenomenológica do sujeito cognoscente realizada naquela disciplina impressionou Saviani, segundo ele, “por fornecer uma visão de certo modo completa da estrutura do homem”, embora, apresentasse “um resultado paradoxal” (Saviani, 2019, p. 228). A análise fenomenológica, de acordo com o autor (2019, p. 228), “revelava, portanto, [...] que o homem se constituía como um ser paradoxal, ou seja, um ser estranho cujos aspectos se negavam entre si”. Diante desse quadro, Saviani relata que se propôs a

incorporar essa abordagem, mas indo além, superando o paradoxo pela via da dialética. Assim, ao elaborar minha tese de doutorado tratando do problema da existência ou não de sistema educacional no Brasil, lancei mão da referida análise para buscar responder à pergunta: como pode o homem sistematizar? Ao discutir o problema metodológico, passei em revista os vários métodos que poderiam ser adotados, a saber, o método lógico-conceitual, o método empírico, o empírico-logístico, o fenomenológico, o dialético para, finalmente, articulando os dois últimos, adotar o método que chamei de fenomenológico-dialético. Seguir esse caminho por entender que não é possível chegar à compreensão dialética do todo, isto é, como um conjunto dinâmico que se movimenta pela ação e reação de seus múltiplos aspectos sem a mediação da análise que possibilita identificar os vários elementos que formam o todo. Tal formulação obtinha respaldo em Lefebvre, Sartre e Marcuse, sendo que este último chegara afirmar: “Só uma síntese de ambos os métodos – uma fenomenologia dialética – que é um firme método de extrema concreção – permite à historicidade da existência humana tornar-se adequada” (Marcuse, 1968, p. 80) (Saviani, 2019, pp. 228-229).

Estaria então Saviani sendo favorável ao ecletismo entre o método fenomenológico e o método dialético? Seria possível então juntarmos esses dois métodos para que, assim, tivéssemos, de maneira adequada e completa, aquilo que Marcuse, citado por Saviani, afirma permitir tornar adequada à historicidade da existência humana? Seria apenas por meio do

ecletismo que conseguiríamos analisar, de fato, o fenômeno educacional em sua concretude e totalidade?

Embora muitas formulações foram feitas e vários de seus opositores terem criticado Saviani por isso, o autor logo desconstrói essa perspectiva, afirmando que:

Logo, porém, de modo especial, a partir do estudo detido do texto “O método da economia política”, de Marx (1973), compreendi que esse movimento que parte da síntese (a visão caótica do todo) e chega, pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples), à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) constitui o próprio método dialético. Consequentemente, não havia necessidade, para nomear o método, de anteceder o termo “dialético” pelo prefixo “fenomenológico” (Saviani, 2019, p. 229).

Na introdução do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (2013a), já tratada anteriormente, Saviani, aborda a questão da superação dialética em face da lógica formal. Tratando dos instrumentos lógico-metodológicos para superar a concepção dominante, Saviani afirma que

a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta), ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). *Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética) [...]. Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para converter-se num momento da lógica dialética* (Saviani, 2013a, p. 4, grifos nossos).

A lógica dialética supera a lógica formal. No entanto, essa superação não ocorre de modo excludente, negando completamente a lógica formal. A lógica formal tem uma importância no processo de conhecer o mundo, porém, ela, por si só, é insuficiente para a compreensão da realidade em suas múltiplas determinações, configurando-se, portanto, como um *momento* da lógica dialética que, além de incorporá-la, a supera.

Deste modo, é crucial compreender esse movimento para não identificarmos o movimento de *superação por incorporação* com a atitude eclética que estamos criticando. O ecletismo desconsidera as diferenças entre as teorias e as juntam em uma mesma concepção, integrando e misturando perspectivas que não só são diferentes, mas contrárias, antagônicas. Em outras palavras, o ecletismo distorce as teorias para retirar os seus conceitos de forma fragmentada e descontextualizada, criando conceitos gerais que são esvaziados de conteúdo para que possa abarcar esses fragmentos, ignorando também o vínculo das teorias com uma visão de mundo e sociedade.

Contudo, o movimento de *superação por incorporação* busca compreender o objeto, o fenômeno e a teoria, em suas características estruturais, apreendendo-o em sua concreticidade

e, a partir disso, analisando criticamente através da reflexão teórico-metodológica, incorporando aquilo que é real e verdadeiro, incorporando as suas contribuições e superando os seus limites.

Saviani, baseando-se em Gramsci para tratar da luta hegemônica, nos ajuda a compreender esse movimento ao afirmar que

A classe dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborado dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe. O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhida sem crítica (Gramsci, 1977a, p. 13) (Saviani, 2013a, p. 3).

E continua,

As considerações anteriores já permitem perceber que as relações entre senso comum e filosofia assumem a forma de uma relação de hegemonia cuja plena significação radica na estrutura da sociedade em que tal relação se trava. E numa formação social como a nossa, marcada pelo antagonismo de classes, as relações entre senso comum e filosofia se travam na forma de luta – a luta hegemônica. Luta hegemônica significa precisamente: processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia (Saviani, 2013a, p. 3).

A classe dominante emprega diversos recursos para disseminar sua visão de mundo, sociedade, ser humano, educação, entre outros, para as classes dominadas, visando assim sua incorporação pelas camadas populares. Nesse sentido, há um esforço para que a classe trabalhadora adote a mesma percepção do mundo, da realidade, das relações sociais e da organizar da vida humana que a classe dominante possui e a favorece. A luta ideológica mencionada por Saviani (2013a) busca colocar a educação na contramão desse processo, buscando desarticular o que se tornou senso comum com base na ideologia dominante.

Em suma, é imprescindível dissociar o senso comum da ideologia dominante e extrair seu núcleo válido, a fim de promover a elevação da consciência popular. Isso implica, segundo Saviani (2013a, p. 2), em passar do senso comum ao nível da consciência filosófica, ou seja, “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”, articulando a visão de mundo da população a uma perspectiva que se posicione diante das necessidades da maioria, visando a superação da sociedade capitalista e da divisão da sociedade em classes sociais antagônicas.

Este é o movimento de *superação por incorporação* que buscamos abordar, o qual não se configura como uma tentativa eclética de juntar ideias do senso comum e ideias da filosofia. Pelo contrário, visa extrair o núcleo válido do senso comum e incorporá-lo de maneira crítica, submetendo-o a um trato teórico-metodológico a partir de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética.

Portanto, trata-se de construir, elaborar e difundir uma visão de mundo coesa e fundamentada nos interesses da classe trabalhadora, oferecendo uma explicação fidedigna, verdadeira e objetiva da realidade, instrumentalizando a classe trabalhadora na luta contra a ideologia dominante.

Para elucidar como o movimento de *superação por incorporação* ocorre na educação, especialmente em relação às teorias pedagógicas, vamos exemplificar esse processo na própria Pedagogia Histórico-Crítica, na qual nos fundamentamos e acreditamos realizar de maneira concreta esse movimento.

Nesse contexto, conforme relatado por Saviani (2011), em um determinado momento de sua trajetória profissional, enquanto lecionava no Colégio Sion, deparou-se com uma situação que, julgamos, superar tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova. O autor descreve que, com o desenrolar das aulas no Colégio e seguindo o programa que ele havia traçado, teve-se como objetivo analisar com seus alunos e alunas os elementos da estrutura do ser humano, constituindo como base para discutir filosoficamente os problemas da educação.

Foi assim que no mês de outubro lancei mão de uma grande reportagem sobre preconceito racial que saiu na então recém-criada revista *Realidade* para trabalhar com as alunas o homem como ser situado, determinado pelos condicionantes externos. Comecei esse trabalho no dia 8, prossegui no dia 15 e deveria completar no dia 22 de outubro. Mas quando subi as escadas do Colégio Sion no sábado, dia 22, as alunas me cercaram e disseram: “professor, vamos discutir o festival? Na aula de sociologia nós discutimos e foi tão bacana!”. Acontece que na noite anterior, sexta-feira, dia 21 de outubro, tinha se realizado a finalíssima do III Festival da Música Popular Brasileira, promovida pela TC Record em São Paulo, tendo saído vencedores em primeiro lugar “Ponteio”, de Edu Lobo; em segundo, “Domingo no Parque”, de Gilberto Gil; em terceiro, “Roda-viva”, de Chico Buarque e em quarto, “Alegria, alegria”, de Caetano Veloso (Saviani, 2011, pp. 201-202).

O exemplo trazido por Saviani (2011) ilustra uma situação que diante de circunstâncias imprevistas, ele precisaria tomar uma decisão e assumir uma atitude. O autor descreve que ao perceber a agitação das alunas em relação aos acontecimentos na noite anterior, logo percebeu que, ou ele discutia o festival, ou não conseguiria dar andamento à aula. Nesse sentido,

Pausadamente – enquanto passava em revista mentalmente as músicas vencedoras para ver qual delas se prestava melhor ao objetivo daquela aula de discutir o homem como um ser determinado, condicionado pela situação em que se encontra – respondi a elas: “está bem. Vamos discutir o festival”. E no momento em que dizia isso me

concentrava na música “Roda-viva”, que me parecia adequada para tratar do tema da aula, uma vez que a roda-viva era o protótipo das pressões externas que impedem ao homem ter controle sobre si mesmo. Mas, como as alunas haviam afirmado que tinham discutido o festival na aula de sociologia da educação, não era conveniente que eu repetisse a mesma música. Perguntei, então, a elas: “que música vocês discutiram na aula de sociologia?”, ao que elas responderam: “nós discutimos Roda-viva”. Foi-se, assim, meu trunfo. Disse-lhes, enfim: “vamos discutir ‘Alegria, alegria’”. Uma das alunas encarregou-se de escrever a letra da música no quadro-negro e procedemos à discussão, primeiro em grupos e depois no conjunto da classe (Saviani, 2011, p. 202).

Conforme nos mostra Saviani (2011),

O poema de Caetano Veloso, ao retratar um indivíduo sem lenço e sem documento caminhando contra o vento, sendo assaltado por estímulos externos representados pelas muitas notícias que se superpõem ao serem refletidas pelo sol nas bancas de revistas exemplificadas pelos crimes, espaçonaves, guerrilhas, cardinales bonitas, caras de presidentes, beijos, dentes, pernas, bandeiras, bombas, Brigitte Bardot, Coca-Cola, casamento, televisão, fotos e nomes, permitia identificar a condição do homem sendo bombardeado por um complexo de incitamentos do mundo circundante sem conseguir concentrar-se em si próprio (Saviani, 2011, p. 202).

Com a música de Caetano Veloso, mantendo os objetivos previamente estabelecidos e o tema que havia proposto como eixo norteador daquela aula, Saviani (2011) relata que prosseguiu sua aula contornando aquela situação. Deste modo, segundo o autor, é possível tirar desse acontecimento conclusões importantes, inclusive para a reflexão que estamos propondo. Uma delas, a qual iremos abordar, é:

Se eu fosse um professor tipicamente tradicional, minha reação normal em resposta ao pedido das alunas para discutir o festival seria: “o que é isso, meninas! Aula é aula; festival é festival. Está bem que vocês tenham vibrado, torcendo por seus ídolos lá no teatro ou assistindo à transmissão do festival pela televisão na noite passada. Agora, porém, estamos no colégio em horário de aula com uma programação a cumprir” (Saviani, 2011, p. 203).

Na situação descrita, se Saviani tivesse como fundamento a Pedagogia Tradicional, ele aplicaria o seu programa de ensino, trabalhando o conteúdo que já havia preparado para aquela aula e seguiria o cronograma, sem nenhuma alteração ou adaptação. De acordo com o autor, esse comportamento “encontra seu fundamento na teoria pedagógica tradicional, segundo a qual no processo educativo, a razão deve prevalecer sobre a emoção, o aspecto lógico sobre o psicológico e os conteúdos sobre os métodos ou procedimentos” (Saviani, 2011, p. 203).

No entanto, se Saviani fosse um professor tipicamente escolanovista, a sua reação seria diferente daquela do professor tradicional, Saviani afirma que ele responderia ao pedido das alunas da seguinte forma: “ótimo, meninas! Vamos discutir o festival, já que esse se apresenta como um interesse genuíno de vocês” (Saviani, 2011, p. 203).

De acordo com o autor (2011),

Essa outra resposta está respaldada na teoria da pedagogia nova para a qual, inversamente, a emoção deve preceder a razão, o aspecto psicológico impõe-se sobre o lógico e os métodos sobre os conteúdos. Assim, já que, conforme Dewey, a razão de ser da educação é o desenvolvimento, o que se consegue mediante as atividades bem conduzidas e movidas por interesses, então ficaria em segundo plano o conteúdo programado e o objetivo específico daquela aula que era a compreensão do homem como um ser situado. Uma vez que o professor deve sempre partir dos interesses dos alunos, a manifestação de um forte interesse por parte do conjunto das alunas na discussão do festival era muito bem-vinda e prevaleceria sobre as razões lógicas que justificavam a programação prévia e o objetivo estabelecido para aquela aula (Saviani, 2011, p. 203).

Para a escola nova, o importante no processo educativo é o desenvolvimento do aluno, sendo que os objetivos específicos devem ser subordinados aos interesses manifestados pelos alunos. O conteúdo a ser ensinado seria aquele emerge desses interesses, os quais surgem de forma espontâneo na criança.

Contudo, a reação de Saviani diante dessa situação não se alinha nem com a reação fundamentada na pedagogia tradicional, nem na pedagogia nova. Segundo o autor:

Penso que minha atitude poderia ser descrita como estando além dessas duas correntes pedagógicas. Com efeito, não deixei de levar em conta o interesse das alunas e, ao mesmo tempo, não perdi de vista o objetivo daquela aula, tendo ajustado os procedimentos sem abrir mão da finalidade que guiava a programação da disciplina história e filosofia da educação no Curso Normal. Assim, embora naquele momento eu não tivesse ainda elaborado os elementos teóricos da orientação que depois vim a denominar de “Pedagogia Histórico-Crítica”, minha atitude já convergia nessa direção (Saviani, 2011, pp. 203-204).

Anos depois, diante do contexto histórico em que se apresentava, após a caracterização das teorias “não críticas” e as teorias “crítico-reprodutivistas” da educação no texto “A teorias da educação e o problema da marginalidade”, Saviani (2018), nos textos “Escola e Democracia I – A teoria da curvatura da vara”, e em “Escola e Democracia II – Para além da teoria da curvatura da vara”, realiza um movimento importante de superação tanto da teoria pedagógica tradicional quanto da teoria pedagógica nova, efetivando o movimento que estamos defendendo de *superação por incorporação*.

No referido texto, *Escola e Democracia I e II*, Saviani volta-se para análise dos acontecimentos de sua época e a supervalorização que ocorria em relação à Escola Nova. Nas palavras de Saviani (2018), tinha-se a ideia de que a Pedagogia Nova era a portadora de todas as virtudes, enquanto a Pedagogia Tradicional era portadora de todas as mazelas.

Diante dessa situação, em que a Escola Nova culpabilizava a Pedagogia Tradicional por todos os problemas educacionais daquela época, Saviani (2018) vai realizar uma análise crítica do ponto de vista histórico-filosófico, didático-metodológico e político, das críticas feitas pela Pedagogia Nova direcionada à Pedagogia tradicional.

Pela via da polêmica, Saviani (2018) em sua crítica da crítica, pode parecer, em um primeiro momento, que estava fazendo a defesa da Pedagogia Tradicional. No entanto, isso não é de todo correto, pois, em seguida, no capítulo posterior, mostra-se que, na verdade, Saviani utilizou-se dessa crítica para realizar o movimento mencionado por Althusser, com base em Lênin, da “teoria da curvatura da vara”. Saviani, citando Althusser, menciona que Lênin, ao ser criticado pelos seus posicionamentos extremistas e radicais, respondeu que “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireita-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (Althusser, 1977, p. 136-138, apud Saviani, 2018, p. 30).

Essa ideia sugere que se uma vara está torta para um lado, não adianta colocá-la na posição do meio, pois essa voltaria para o lado inicial. Deste modo, é necessária entortar a vara para o outro lado e, assim, ela poderia permanecer no centro. Saviani irá realizar esse movimento em relação à Pedagogia Tradicional e à Pedagogia Nova, pegando essa vara que estava torta para o lado da Escola Nova e desentortando essa vara, mostra que a Pedagogia Nova não é portadora de todas as virtudes como se pensava e a Pedagogia Tradicional não contém todas as mazelas da educação.

Contudo, conforme afirmamos anteriormente, Saviani (2018) estabelece essa discussão no campo da polêmica e não no campo da afirmação propriamente dita. Ou seja, buscando polemizar e entortar a vara para o lado oposto, não devemos nos seduzir pelo ensino tradicional. Como demonstra Saviani em diversos textos, inclusive no capítulo que antecede essa análise, a Pedagogia Tradicional tem problemas, situando-se em uma perspectiva não crítica da educação.

O movimento proposto por Saviani busca demonstrar que, embora algumas críticas realizadas à Pedagogia Tradicional sejam inteiramente legítimas, não se pode eliminar as contribuições que ela trouxe. Mesmo que, como foi salientado, essa teoria pedagógica apresente diversas limitações que devem ser analisadas e expostas. Em outras palavras, conforme enuncia o senso comum, não devemos jogar fora o bebê com a água do banho, ou seja, não devemos descartar as contribuições da Pedagogia Tradicional por ela ter limitações e problemas de várias ordens.

No entanto, a solução para isso não é por meio do ecletismo, juntando e misturando a Pedagogia Tradicional com a Pedagogia Nova e formando uma síntese que supostamente seria a Pedagogia Histórico-Crítica. O que Saviani está propondo é um movimento materialista histórico-dialético de olhar para a realidade e extrair o seu núcleo válido, *superando* tanto a Pedagogia Tradicional quanto a Pedagogia Nova por meio da *incorporação* crítica e dialética.

Nesse contexto, em sua análise da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova, Saviani irá anunciar três teses contendo posicionamentos polêmicos para sua época (e até mesmo para os dias atuais): A primeira tese proposta por Saviani está situada no campo histórico-filosófico, anunciado da seguinte forma: do “caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência” (Saviani, 2018, p. 30). A segunda assertiva diz respeito à tese pedagógico-metodológica, anunciada da seguinte maneira: “do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos (Saviani, 2018, p. 30). A terceira e última posição polêmica anunciada por Saviani reside no campo da política, operando como uma conclusão das duas primeiras teses, na qual o autor irá anunciar da seguinte maneira: “de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (Saviani, 2018, p. 30).

Conforme polemizado por Saviani (2018), existe um caráter revolucionário na Pedagogia Tradicional (pedagogia da essência) e um caráter reacionário na Pedagogia Nova (pedagogia da existência). A burguesia, como classe revolucionária, no processo de se tornar classe dominante, precisou vencer a luta ideológica contra a ideologia própria dos tempos feudais. Nessa luta ideológica, a burguesia assume a escola como necessária para superar a concepção anterior. Uma das bandeiras levantas pela burguesia nesse processo revolucionário foi a defesa da igualdade, afirmando que todos os seres humanos são essencialmente iguais. Nas palavras de Saviani (2018),

Neste momento, a burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como classe revolucionária, e, enquanto classe revolucionária, vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo e é justamente a partir daí que ela aciona as críticas à nobreza e ao clero. Em outros termos: a dominação da nobreza e do clero era uma denominação natural, não essencial, mas social e acidental, portanto, histórica [...]. Naquele momento, a burguesia colocava-se na direção do desenvolvimento da história e seus interesses coincidiam com os interesses do novo, com os interesses da transformação; e é nesse sentido que a filosofia da essência, que vai ter depois como consequência a pedagogia da essência, vai fazer uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens (Saviani, 2018, p. 32).

A Pedagogia Tradicional parte do pressuposto de que todos somos sujeitos constituídos como livres e iguais, embora essa liberdade e igualdade fossem consideradas naturais e destinadas à venda da força de trabalho. Para que isso ocorra, já no século XIX, é defendida a criação de sistemas nacionais de ensino (Saviani, 2018). Deste modo, enquanto classe revolucionária, ou seja, enquanto a burguesia ainda não havia se efetivado como classe dominante, ela advogava e defendia uma pedagogia que propunha uma educação para todos.

Nessa tese, já se aponta para o elemento político que Saviani irá defender posteriormente, considerando que, embora a educação não falasse de democracia, ela era democrática.

Porém, com a sua consolidação, a burguesia constituindo-se como classe reacionária, muda o seu discurso e assume a defesa das diferenças, ou seja, a ideia de que somos essencialmente diferentes (Saviani, 2018). As implicações educacionais desse pressuposto é a construção de uma pedagogia que, ao invés de focar na discussão da igualdade, foca na discussão da diferença. Segundo Saviani,

A história volta-se contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência. Ora, vejam vocês: o que é a pedagogia da existência senão diferentemente da pedagogia da essência, que é uma pedagogia que fundava no igualitarismo, uma pedagogia da legitimação das desigualdades? Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens (Saviani, 2018, pp. 33-34).

Ideologicamente, ao defender as diferenças, a Escola Nova legitima os privilégios garantidos pela burguesia para continuar no poder. Nas palavras de Saviani,

Com efeito, a pedagogia da existência vai ter esse caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios. Nesse contexto, a pedagogia da essência não deixa de ter um papel revolucionária, pois, ao defender a igualdade essencial entre os homens, continua sendo uma bandeira que encaminha na direção da eliminação daqueles privilégios que impedem a realização de parcela considerável dos homens. Entretanto, neste momento, não é a burguesia que assume o papel revolucionário, como assumira no início dos tempos modernos. Nesse momento, a classe revolucionária é outra: não é mais a burguesia, é exatamente aquela classe que a burguesia explora (Saviani, 2018, p. 34).

De acordo com o princípio político mencionado por Saviani (2018), a Pedagogia Nova, que recorrentemente falava-se de democracia, ao mesmo tempo em que mais se falava em democracia e fazia a defesa das diferenças e das particularidades do aluno, menos democrática a escola se tornou. A democracia presente no discurso da Escola Nova não se efetivou na prática. Por mais que a Escola Nova se considerasse democrática, a sua democracia estava limitada ao âmbito burguês, não concretizando uma democracia real. A Escola Tradicional, por sua vez, embora todas as críticas feitas e direcionadas a ela, a acusava de não ser democrática, ela tinha como princípio orientador uma questão democrática, a democratização do conhecimento (Saviani, 2018).

A segunda tese tratada por Saviani, ou seja, a dimensão pedagógico-metodológico, apontava os problemas didático-metodológicos da Pedagogia Nova. Embora as atenções se voltem para os problemas do método tradicional, Saviani (2018) irá mostrar que a escola tradicional se sustenta em um método expositivo de base indutiva-empirista, ou seja, há cientificidade nessa pedagogia do ponto de vista didático-metodológico. Nessa afirmação é necessário levar em consideração que não estamos propondo fazer um julgamento qualitativo deste método, avaliando se essa é ou não a melhor ciência; tão somente estamos afirmando que existe uma base científica na Pedagogia Tradicional, por mais que seja uma lógica formal.

[...] aqui nós poderíamos nos lembrar, já diretamente, do movimento da Escola Nova, que pintou o método tradicional como um método pré-científico, como um método dogmático e como um método medieval. Basta nós nos lembrarmos, por exemplo, de Kilpatrick, *Educação para uma Civilização em Mudança*, em que caracteriza a civilização, que foi se construindo com base no surgimento da ciência moderna a partir do Renascimento, como sendo a civilização em mudança. Nesse sentido, os métodos tradicionais são remetidos para a Idade Média, e, portanto, para um caráter pré-científico, e mesmo anticientífico ou seja, dogmático. Ora, no entanto, essa crença que a Escola Nova propaga é uma crença totalmente falsa. Com efeito, o chamado ensino tradicional não é pré-científico e muito menos medieval. Esse ensino tradicional, que predomina ainda hoje nas escolas, constitui-se após a Revolução Industrial e implantou-se nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século XIX, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática (Saviani, 2018, p. 35).

Se olharmos para Herbart, um dos referenciais teóricos que sistematizou o método pedagógico da concepção tradicional, ele formulou cinco passos para pensar genericamente o ensino tradicional, ou seja, as características que orientaria a prática educacional do ensino tradicional do ponto de vista metodológico. Os cinco passos se constituem na preparação dos alunos para receber o conteúdo, apresentar novos conteúdos, assimilação desses novos conteúdos, comparando com os anteriores e generalizando esse processo, tendo, por fim, a sua aplicação (Saviani, 2018).

Nas palavras de Saviani,

No ensino herbartiano, o passo da preparação significa basicamente a recordação da lição anterior, logo, do já conhecido; através do passo da apresentação, é colocado diante do aluno um novo conhecimento que lhe cabe assimilar; a assimilação, portanto o terceiro passo, ocorre por comparação, daí por que eu denominei assimilação-comparação- a assimilação ocorre por comparação do novo com o velho; o novo é assimilado, pois, a partir do velho. Esses três passos correspondem, no método científico indutivo, ao momento da observação. Trata-se de identificar e destacar o diferente entre os elementos já conhecidos. O passo seguinte, o da generalização, significa que, se o aluno já assimilou o novo conhecimento, ele é capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido. Ora, o método indutivo, o momento da generalização não é outra coisa senão a subsunção, sob uma lei extraída dos elementos observados, pertencentes a determinada classe de fenômenos, de todos os elementos (observados ou não), que integram a mesma classe

de fenômenos. O passo da aplicação, que é o quinto passo do método herbartiano, coincide, de forma geral, com as “lições para casa”. Fazendo os exercícios, o aluno vai demonstrar se ele aprendeu, se assimilou ou não o conhecimento. Trata-se de verificar por meio de exemplos novos, não manipulados ainda pelo aluno, se ele efetivamente assimilou o que foi ensinado. Corresponde, pois, ao momento da confirmação, no caso do método científico, uma vez que, se o aluno aplicou corretamente os conhecimentos adquiridos, se ele acertou os exercícios, a assimilação está confirmada (Saviani, 2018, p. 36).

Conforme Saviani (2018, p. 37) questiona: “por que o movimento da Escola Nova tendeu a classificar como pré-científico, e até mesmo como anticientífico, dogmático, o método aqui citado?”. Dessa forma, o autor mostra o equívoco feito pela Escola Nova na caracterização da Pedagogia Tradicional como um método pré-científico, anticientífico ou dogmático, demonstrando a cientificidade presente na Pedagogia Tradicional.

O método da Escola Nova divulgou-se e pretendeu ser científico, quando, na verdade, “o que o movimento da Escola Nova fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava como o produto da ciência” (Saviani, 2018, p. 37). Segundo o autor, o ensino da Escola Nova

seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, quer dizer, uma atividade – vamos aos cinco passos do ensino novo que se contrapõem simetricamente aos passos do ensino tradicional: então, o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas (Saviani, 2018, p. 37).

Na tentativa de ser científica, a Escola Nova se constitui, na verdade, como pseudocientífica, pois ela converte o processo de ensino em uma determinada concepção de pesquisa. Deste modo, diferentemente da Pedagogia Nova,

o ensino tradicional propunha-se a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Eis por que esse tipo de ensino, o ensino tradicional, centra-se no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados, enquanto os métodos novos centram-se no aluno (nas crianças) nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, centram-se nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações. Em suma, aqui, nos métodos novos, privilegiam-se os processos de *obtenção* dos conhecimentos, enquanto lá, nos métodos tradicionais, privilegiam-se os métodos de *transmissão* dos conhecimentos já obtidos (Saviani, 2018, p. 38).

Por fim, a terceira tese tratada por Saviani diz respeito à dimensão política. Na tentativa de ser democrática, a Escola Nova não é democrática, pois, ela não consegue democratizar os conhecimentos, por confundir ensino e pesquisa e ao ser reacionária, no sentido burguês a sua democracia se mostra inteiramente falsa (Saviani, 2018). Na formulação de Saviani, essa tese

se resume na seguinte assertiva: “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (Saviani, 2018, p. 39).

Após esse movimento, “entortando a vara para o outro lado”, de acordo com a “teoria da curvatura da vara” de Lênin (Althusser, 1977, apud Saviani, 2018), Saviani demonstra que a caricatura realizada pela Escola Nova não se constitui verdadeiramente da forma como foi enunciado por ela mesma. A Pedagogia Nova não é portadora de todas as virtudes e a Pedagogia Tradicional não é a portadora de todos os vícios (Saviani, 2018). No entanto, Saviani busca uma teoria pedagógica crítico-revolucionária, não se identificando nem com a teoria pedagógica tradicional, nem com a teoria pedagógica nova, ambas teorias “não críticas” da educação. Porém, para a construção dessa teoria pedagógica almejada por Saviani, o autor se voltar para aquilo que foi produzido antes (e até mesmo depois), incorporando e superando as demais concepções pedagógicas.

A “teoria da curvatura da vara” nos possibilita, por meio da polêmica, pensar no movimento de inversão da análise daquilo que está sendo defendido no discurso burguês. Ao finalizar o texto do capítulo 2, “Escola e Democracia I. A teoria da curvatura da vara”, Saviani afirma o seguinte: “creio ter conseguido fazer curvar a vara para o outro lado. A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, o qual não está também na pedagogia tradicional, mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária” (Saviani, 2018, p. 46). Destacamos que o capítulo seguinte se intitula: “Escola e Democracia II. Para além da teoria da curvatura da vara”, ou seja, Saviani não se limitou a essa metáfora da curvatura da vara, ele vai além. Em outras palavras, entortar a vara não é suficiente; é necessário ultrapassar e superar a “teoria da curvatura da vara”.

Assim como no capítulo anterior, Saviani (2018) irá expor as três teses de caráter: histórico-filosófico, pedagógico-metodológico e especificamente política. A estruturação do capítulo se configura de modo a propor uma teoria pedagógica que vai além da pedagogia da essência e da existência, para além dos métodos novos e tradicionais e para além da relação democrática e autoritária na sala de aula.

De acordo com Saviani (2018), uma educação que queira ir além da pedagogia da essência e da existência precisa lutar por uma igualdade que não seja formal, como a Pedagogia Tradicional defendia enquanto a burguesia se constituía como classe revolucionária, nem a diferença defendia pela Pedagogia Nova enquanto a burguesia se constituía como classe reacionária. Nas palavras do autor,

[...] nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênuas⁵³ é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determina-los e alterá-los por si mesma. Eis por que, tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como “redentora da humanidade”. Acreditavam que era possível modificar a sociedade por meio da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas. Caem na armadilha da “Inversão idealista” já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido (Saviani, 2018, p. 51).

Conforme foi destacado,

o caráter revolucionário da pedagogia da essência centra-se na defesa intransigente da igualdade essencial entre os homens. É preciso insistir em que tal posição tinha um caráter revolucionário na fase de constituição do poder burguês e não o deixa de ter agora. No entanto é preciso acrescentar que seu conteúdo revolucionário é histórico, isto é, modifica-se historicamente. Assim, o acesso das camadas trabalhadoras à escola implica a pressão no sentido de que a *igualdade formal* (“todos são iguais perante a lei”), própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa, se transforme em *igualdade real* (Saviani, 2018, p. 51).

Saviani (2018) nos mostra a necessidade de uma teoria pedagógica que vai além da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova, de modo a avançar na luta pela *igualdade não formal*, considerando as diferenças no movimento histórico-dialético e tendo em vista a luta por uma *igualdade real*. Nesse sentido, é essencial reconhecer as diferenças que constitui os indivíduos no ponto de partida, caminhando para uma igualdade real no ponto de chegada, entendendo que, quando não organizadas as condições sociais de igualdade, temos então, cada vez mais, as desigualdades sociais.

O conhecimento se constitui como instrumento nesse processo. No entanto, esse conhecimento, esse conteúdo, não é aquele defendido pela Pedagogia Tradicional. Segundo Saviani (2018),

a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca distintiva da pedagogia da essência, não perde seu caráter revolucionário. A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos (Saviani, 2018, pp. 51-52).

A defesa feita pela Pedagogia Tradicional do domínio dos conteúdos continua relevante; ainda precisamos que a classe dominada se aproprie dos conhecimentos. No entanto, a defesa

⁵³ Um estudo pioneiro no Brasil sobre as características da consciência ingênuas e da consciência crítica foi a obra *Consciência e Realidade Nacional*, publicada originalmente em 1960 em dois volumes (Pinto, 2021).

dos conteúdos precisa levar em consideração que os conteúdos, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, são históricos, conforme apontou Saviani (2018). É necessária a transformação dos conteúdos em conhecimentos reais, dinâmicos e concretos (Saviani, 2018). Portanto, uma pedagogia que se proponha revolucionária, diferentemente da Pedagogia Tradicional, precisa ensinar conteúdos reais, dinâmicos e concretos, superando a transmissão dos conteúdos abstratos, formais e fixos, como é na Pedagogia Tradicional (Saviani, 2018).

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (Saviani, 2018, p. 52).

Conforme aponta Saviani (2018), uma pedagogia verdadeiramente revolucionária

situa-se além das pedagogias da essência e da existência. *Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova.* O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições vigentes (Saviani, 2018, p. 53, grifos nossos).

Saviani, ao formular esse trecho, sintetiza em poucas palavras o movimento que buscamos apontar nessa dissertação de mestrado como possibilidade de superação do ecletismo. Ou seja, a partir do movimento crítico e dialético de *superação por incorporação* das teorias pedagógicas existentes, a Pedagogia Histórico-Crítica vai além, superando-as. Esse movimento não se restringe tão somente ao exame da Pedagogia Tradicional ou da Pedagogia Nova, mas constitui uma maneira de analisar as teorias pedagógicas sem adotar uma atitude dogmática ou eclética.

Já no que se refere à parte didático-metodológica, ou seja, o segundo elemento em que Saviani irá propor, do ponto de vista pedagógico, é ir além dos métodos novos e tradicionais.

Conforme nos mostra o autor,

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, *superando por incorporação* as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2018, pp. 55-56).

A Pedagogia Histórico-Crítica *supera por incorporação* a Pedagogia Tradicional quanto a Pedagogia Nova. No que diz respeito aos métodos, situando-se para além dos métodos tradicionais e novos, Saviani afirma que o método da pedagogia revolucionária incorpora as contribuições de ambas as teorias pedagógicas. Ele estimulará a atividade e a iniciativa do aluno, sem que isso signifique lançar mão do papel do professor. Serão favoráveis ao diálogo, sem que isso signifique a desvalorização com a produção cultural historicamente acumulada. Serão métodos que levam em consideração os interesses dos alunos e o seu atual estágio de desenvolvimento, sem que isso signifique perder de vista a sistematização lógica, ordenada e gradual dos conhecimentos e de seus efeitos no processo de apropriação dos conteúdos pelos alunos.

No entanto, Saviani alerta um ponto essencial:

Não se deve pensar, porém, que os métodos indicados terão um caráter eclético, isto é, constituirão uma somatória dos métodos tradicionais e novos. Não! Os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. Enquanto no primeiro caso professor e alunos são sempre considerados em termos individuais, no segundo caso, professor e alunos são tomados como agentes sociais (Saviani, 2018, p. 56).

Conforme nos mostra Saviani (2018), não se trata de juntarmos a Pedagogia Tradicional com a Pedagogia Nova como fragmentos a serem somados. Trata-se de um movimento de *superação por incorporação*, no qual, a partir de uma análise crítica, *incorporam-se* as contribuições dessas teorias, tendo como suporte e fundamentação teórica uma concepção histórico-dialética, sem perder de vista os limites que compõem essas teorias pedagógicas, buscando, nesse processo, superá-las.

Saviani irá esboçar os fundamentos do seu método pedagógico que, diante da comparação com a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tradicional, organiza-o a partir de cinco momentos. O método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica

parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (Saviani, 2012, p. 160).

Após expor os fundamentos do seu método pedagógico (pp. 56-58), Saviani afirma que

As reflexões desenvolvidas podem ser consideradas uma tentativa de aduzir elementos para a explicitação de uma definição de educação na qual venho insistindo há alguns anos. Trata-se da conceituação de educação como “uma atividade

mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 1980a, p. 129). Daí porque a prática social foi tomada como ponto de partida e ponto de chegada na caracterização dos momentos do método de ensino por mim preconizado. É fácil identificar aí o entendimento da educação como mediação no seio da prática social. Também é fácil perceber de onde retiro o critério de cientificidade do método proposto. Não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no “método da economia política” (Marx, 1973, p. 228-240). Isto não quer dizer, porém, que eu esteja incidindo na mesma falha que denunciara na Escola Nova: confundir o ensino com a pesquisa científica. Simplesmente estou querendo dizer que o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método científico) (Saviani, 2018, p. 59).

Por fim, na última tese, Saviani vai além da relação autoritária, atribuída à Pedagogia Tradicional ou democrática atribuída à Pedagogia Nova em relação à sala de aula. De acordo com o autor, “Com o enunciado da terceira tese procurei evidenciar como a Escola Nova, a despeito de considerar a pedagogia tradicional como intrinsecamente autoritária, proclamando-se, por seu lado, democrática e estimulando a livre iniciativa dos alunos, reforçou as desigualdades tendo, portanto, um efeito socialmente antidemocrático” (Saviani, 2018, p. 61).

Segundo Saviani, a “educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada”. Dessa forma, “só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada (Saviani, 2018, p. 62).

Em síntese, para Saviani, “não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade” (Saviani, 2018, p. 63). Conforme afirma o autor,

A prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico. Foi isso o que tentei indicar ao insistir em que a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível. Consequentemente, uma relação pedagógica identificada como supostamente autoritária, quando vista pelo ângulo do seu ponto de partida, pode ser, ao contrário, democrática, se analisada a partir do ponto de chegada, ou seja, pelos efeitos que acarreta no âmbito da prática social global. Inversamente, uma relação pedagógica vista como democrática pelo ângulo de seu ponto de partida não só poderá como tenderá, dada a própria natureza do fenômeno educativo nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, a produzir efeitos socialmente antidemocráticos (Saviani, 2018, p. 63).

Com essas considerações, podemos concluir que a teoria pedagógica preconizada por Saviani destaca o papel da educação escolar na luta de classes, configurando-se como uma teoria construída a partir das críticas às pedagogias existentes. Suas elaborações histórico-

filosóficos, didático-metodológicos e políticas são pensadas a partir do método materialista histórico-dialético, tendo como horizonte a socialização para a classe trabalhadora da cultura material e não material produzida historicamente pelo conjunto dos seres humanos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização das análises precedentes, acreditamos ter contribuído para a elaboração inicial de elementos teórico-metodológicos destinados à crítica ao ecletismo educacional, a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica.

A pesquisa teve como objetivo geral desenvolver uma análise teórico-conceitual do ecletismo na educação e uma crítica da concepção das relações entre teoria e prática contida nas justificativas empregadas pelo discurso pedagógico dominante em favor do ecletismo pedagógico. Especificamente, pretendeu-se: 1) analisar criticamente os fundamentos e argumentos empregados por textos acadêmicos da área educacional que sustentam o ecletismo em educação; 2) buscar na Pedagogia Histórico-Crítica elementos teórico-metodológicos para a crítica ao ecletismo pedagógico; 3) contrapor ao ecletismo pedagógico as proposições da Pedagogia Histórico-Crítica, especificamente no que se refere às relações entre teoria pedagógica e prática educacional.

Desta forma, no primeiro capítulo, analisamos alguns pressupostos que julgamos serem necessários para a análise do ecletismo, como, por exemplo, a relação teoria e prática e o movimento de “recuo da teoria” nas últimas décadas, embora esse recuo remonte à decadência ideológica da burguesia iniciada no século XIX. Além disso, buscamos esboçar um panorama geral das teorias pedagógicas, incluindo as teorias “não críticas” e “críticas”, “hegemônicas” e “contra-hegemônicas”, na tentativa de esclarecer, a partir dos seus fundamentos, as diferenças contidas entre essas teorias pedagógicas. Por fim, na exposição dos princípios valorativos das “pedagogias do aprender a aprender”, analisamos os seus fundamentos teórico-pedagógicos que fortalecem o ecletismo na educação contemporânea.

Em seguida, no segundo capítulo, realizamos uma análise do objeto, buscando nos aproximar do ecletismo, primeiramente de modo geral e, em um segundo momento, nas suas relações com a educação. Neste capítulo, também mostramos o desenvolvimento do ecletismo tendo suas origens histórico-sociais na filosofia da Antiguidade Clássica, passando pela modernidade em que o ecletismo ganha relevo no processo de conciliação adotada pela burguesia em sua decadência ideológica e cultural. Em seguida, passando para as análises do ecletismo no âmbito educacional, analisamos pesquisas que buscavam compreender qual era a concepção teórico-pedagógica dos professores de educação básica, mostrando que boa parte dos educadores fundamentam o seu trabalho no ecletismo de teorias pedagógicas. Encaminhando-nos para o final do capítulo, analisamos o ecletismo na educação, principalmente a partir de dois autores situados no âmbito das “pedagogias do aprender a

prender”, identificando na produção teórica da educação contemporânea exemplos que são favoráveis ao ecletismo.

No terceiro capítulo, valendo-nos das concepções marxistas, buscamos apresentar, com base no que já foi produzido, uma possível superação do ecletismo. Essa análise tomou como fundamento as relações entre teoria e prática na perspectiva marxista, entendendo os seus germes na própria relação homem x natureza, por meio da atividade humana do trabalho. Na continuação do capítulo, apresentamos os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica que, desde seus primeiros escritos, lança elementos teórico-metodológicos apontando para a superação do ecletismo, a partir da ideia de *superação por incorporação*.

Como buscamos apresentar no decorrer do texto, as “pedagogias do aprender a aprender”, no geral, concebem o ecletismo como algo positivo e desejável. Dessa forma, não é raro afirmarem que a atividade do professor se constitui como algo afastado das teorias, sendo um trabalho essencialmente prático e improvisado, portanto, não necessariamente coerente com os pressupostos teóricos

Essa ideia que a teoria não é algo importante para o trabalho pedagógico, se o que irá orientar o trabalho pedagógico é uma perspectiva fundamentalmente pragmática, esse pragmatismo se beneficia de um ecletismo em que pegamos ideias de várias teorias. Esse ecletismo acaba se constituindo de apropriações superficiais de ideias de diversos pensadores, como é o caso de Vigotski.

Nesse contexto, defendemos a necessidade de estudarmos as teorias pedagógicas em sua essência, ultrapassando os níveis fenomênicos e aparentes. Por mais que o ecletismo se mostre uma alternativa supostamente aberta, democrática e livre das amarras que uma única teoria empregaria, quando analisado mais detidamente, se mostra, além de contraditório, uma atitude alienante. O ecletismo, conforme abordamos, interessa e beneficia, por um lado, a ideologia neoliberal, uma vez que o importante para essa concepção é a produtividade do trabalho e se o ecletismo contribui para essa produtividade, melhor será, ao contrário de um trabalho que realmente possibilite a apropriação e desenvolvimento do conhecimento em suas formas mais consistentes. Por outro lado, o ecletismo interessa ao pós-modernismo, uma vez que o relativismo científico e cultural caminha de mãos dadas com o ecletismo.

Deste modo, embora não tenhamos conseguido tratar tudo o que gostaríamos dentro dos limites dessa dissertação de mestrado, há um vasto campo a ser explorado em investigações futuras sobre o ecletismo. Um exemplo disso são as relações entre ecletismo e dogmatismo, a diferenciação entre dogmatismo e ortodoxia e, por fim, a ortodoxia como uma possível superação de ambas as atitudes que expressam grandes limitações no avanço da compreensão

humana sobre a realidade natural e social. Além disso, apontamos também a necessidade de um aprofundamento nos estudos de autores marxistas, que oferecem grandes contribuições para o estudo do objeto em termos gerais. Diante das determinações do tempo, não nos foi possível incorporar suas contribuições; no entanto, destaca-se a vasta produção marxista que poderá contribuir com as formulações de uma crítica ao ecletismo, tanto de forma geral quanto especificamente na educação.

Embora essa pesquisa tenha várias limitações, conforme mencionamos anteriormente, sua possível relevância pode ser justificada pelos seguintes pontos:

- 1) Não tem sido realizado pelos pesquisadores em educação o exame crítico e sistemático do ecletismo no âmbito educacional. Embora possa haver um debate mais amplo do ponto de vista metodológico, nossas pesquisas demonstram escassez em termos de produção científica sobre o tema na educação. Dessa forma, acredita-se que este estudo possa suscitar interesse dos demais colegas no estudo sobre a temática, mesmo que seja como uma análise de crítica e superação dessa pesquisa.
- 2) Há uma naturalização, ou seja, uma normalização dos discursos ecléticos, seja na educação básica, seja em alguns ambientes acadêmicos. Acredita-se que as análises empreendidas aqui possam motivar outros autores a questionar essa naturalização que há da atitude eclética na educação.
- 3) Um terceiro motivo fundamenta-se na afirmação de que a prática pedagógica não guarda relações com as teorias pedagógicas, sendo assim, não se faz necessário uma coerência entre as concepções educacionais que o professor possa ter e a prática que ele desenvolve em sua atuação pedagógica. Esse discurso legitima e possibilita uma atitude eclética sem que, necessariamente, seja expresso as contradições. Por esse motivo, faz-se necessário o estudo crítico-sistemático do ecletismo e das teorias pedagógicas, destacando a sua importância para o trabalho docente e para a luta ideológica de transformação da escola e da sociedade.
- 4) Este estudo apresenta uma primeira aproximação aos elementos teóricos e os fundamentos do ecletismo, buscando realizar uma análise crítica dessa atitude na educação, como o objetivo de defender uma relação entre teoria e prática que seja coerente, consistente e consciente, integrando uma unidade orgânica entre a prática pedagógica, a teoria pedagógica e as concepções de ser humano, sociedade, mundo, etc.

- 5) Acredita-se que, com as análises expostas aqui, estamos contribuindo para o avanço da teoria pedagógica histórico-crítica, retomando o conceito de *superação por incorporação* proposto por Saviani desde a década de 1970.

Portanto, diante desse cenário, reiteramos a necessidade de uma prática educativa fundamentada em uma teoria pedagógica sistematizada de forma coerente e consistente com a concepção de mundo à qual se vincula.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **História da Filosofia**. v. II. – Lisboa: Presença, 1969.
- ALARCAO, Isabel (org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2001.
- ALVES, Anaí Helena Basso; FURLAN, Angélica Bellodi Sant'ana; DA SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. Os discursos de professores de ciências de escolas públicas de Sorocaba-SP sobre as concepções pedagógicas que fundamentam suas práticas. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 15, n. 1, 2013.
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, p. 251-283, 2001.
- ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). 172 f.; 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- BECHARA, Evanildo Cavalcante (org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**: língua portuguesa. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.
- CARCANHOLO, Marcelo Dias; BARUCO, Grasiela Cristina da Cunha. Pós-modernismo e neoliberalismo: duas facetas ideológico-políticas de uma pretensa nova era. **Lutas Sociais**, n. 21/22, p. 132-145, 2009.
- CHAUÍ, Marilene. **Introdução à história da filosofia**: as escolas helenísticas, v. II. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- _____. (Org.). **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- _____. Introdução. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 1. – 14. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- d'ORSI, Angelo. **Gramsci**: uma nova biografia. 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2022.
- DUARTE, Newton. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 67-80, 1993.
- _____. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 85-106, 1998.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **Perspectivas**, v. 24, n. 1, p. 89-110, 2006.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. Ed. 1. Reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 33-49, 2010.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. - 5ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Teorias Pedagógicas (Porque estudá-las) Newton Duarte 2007.flv. Newton Duarte. Youtube. 29 de abril de 2012. 13min54s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uCHSUjiQPQ>>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2024.

_____. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. – 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 8-25, 2015.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

_____. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **GERMINAL: MARXISMO E EDUCAÇÃO EM DEBATE**, v. 14, p. 55-72, 2022.

FERRATER MORA, José. Ecletismo. In: FERRATER MORA, José. **Dicionário de Filosofia**. Tomo II (E-J). São Paulo: Loyola, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5. ed. – Curitiba: Positivo, 2010a.

_____. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. – Curitiba: Positivo, 2010b.

FREDERICO, Celso. **Lukács: um clássico do século XX**. – São Paulo: Moderna, 1997.

FRESU, Gianni. **Antonio Gramsci, o homem filósofo: uma biografia intelectual**. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. - 12. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

GIANNOTTI, José Arthur. Considerações sobre o método. In: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital**. - 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2017a.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 8. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 1. – 14. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Ciência da lógica: 1. A doutrina do ser**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2016.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11. ed. – São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e terra, 2016.

IBER, Christian G.; MIRANDA, Marloren, L.; ORSINI, Federico. Nota dos tradutores. In: HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Ciência da lógica: 1. A doutrina do ser**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2016.

HOUAISS, Instituto Antônio (org.). **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JUNDIAÍ, Secretaria Municipal Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí**, SP. Jundiaí: Prefeitura Municipal de Jundiaí, 2016. Disponível em: <https://jundiai.sp.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/10/2016/12/Diretrizes-Curriculares-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica-Municipal-de-Jundia%C3%AD_v12.1-Colorido.pdf>. Acesso em: 01/12/2022.

_____. Texto Introdutório. In: JUNDIAÍ, S. M. E. **Currículo Jundiaiense do Ensino Fundamental**. Jundiaí: Prefeitura Municipal de Jundiaí, 2019. Disponível em:

<<https://sites.google.com/educacao.jundiai.sp.gov.br/curriculojundiaiense/ensino-fundamental?authuser=0>>. Acesso em: 01/12/2022.

_____. Introdução. In: JUNDIAÍ, S. M. E. **Currículo Jundiaense do Ensino Fundamental I**. Unidade de Gestão em Educação. – Jundiaí, SP, 2022

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 9. ed. - São Paulo: Brasiliense, 1984.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LENIN, Vladimir. Ilyich. **Cadernos sobre a dialética de Hegel**. – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

_____. **O que fazer?** Questões cadentes do nosso movimento. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Valéria Garcia da. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, p. 309-317, 2013.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

_____. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, Georg, **Pensamento vivo**: autobiografia em diálogo: entrevista a István Eörsi e Erzsébet Vezér, - São Paulo: Estudos e Edições Ad. Hominem; Viçosa, MG: Editora da UFV, 1999.

_____. **História e consciência de classe**: Estudos sobre a dialética marxista. 3ª ed. – São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2018.

LUKÁCS, György. Marx e o problema da decadência ideológica. In: LUKÁCS, György. **Marxismo e teoria da literatura**. 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Reboquismo e dialética**: Uma resposta aos críticos de “*História e consciência de classe*”. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. **Para uma ontologia do ser social volume 14**. – Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

_____. **A destruição da razão**. – São Paulo: Instituto Lukács, 2020.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MAIA, Alberto Filho Maciel. Segunda escolástica portuguesa, empirismo mitigado e a educação luso-brasileira. XIII Encontro Cearense de Historiadores da Educação – ECHE; III

Encontro Nacional do núcleo de História e Memória da Educação – ENHIME; III Simpósio Nacional de Estudos Culturais e Geoeducacionais – SINECGEO, 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica In: _____. (org.) **Sociedade, Educação e Subjetividade:** reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica. – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política.** Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, col. “Os economistas”, 1982.

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

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** 1.ed. revista – São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** [4. reimpr.]. – São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Grundrisse:** Manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. – São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011a.

_____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte.** – São Paulo: Boitempo, 2011b.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** – 3. ed. – São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **O capital:** crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital. - 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2017a.

_____. **O capital:** crítica da economia política: livro 3: o processo global da produção do capital. - 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2017b.

MARQUES, Hellen Jaqueline. **Reflexão ou inflexão? A produção de conhecimentos sobre a formação de professores no Brasil: a prática reflexiva em foco.** Tese de Doutorado. Dissertação. Mestrado em Educação. Curitiba, UFPR, 2008.

MENESES, Paulo Gaspar. Nota do tradutor. In: HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MESSEDER NETO, Hélio Da Silva; MORADILLO, Edilson Fortuna De. Uma análise do materialismo histórico-dialético para o cenário da pós-verdade: contribuições histórico-críticas para o ensino de Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, p. 1320-1354, 2020.

MIGUEL, Igor da Silva. *Pedagogia Eclética: que trem é este?*. 2008; Tema: Teorias educacionais. (Blog). Disponível em: <<https://pensarigor.blogspot.com/2008/10/pedagogia-eclitica-que-trem-esse.html>>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2024.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 07-25, 2001.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA-PEREIRA, Wesley de. **Análise crítica das matrizes pedagógicas e epistemológicas da aprendizagem baseada em problemas**. Orientador: Newton Duarte. 2021, 285 p. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Araraquara, 2021.

PAIM, Antônio. **A escola eclética**. Estudos Complementares à História das Ideias Filosóficas no Brasil. V. 4. 2. ed. rev. - Londrina: CEFIL, 1999.

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

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 5-21, 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e Realidade Nacional**. 2 volumes. Rio de Janeiro. Contraponto. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das Competências. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

RANIERI, Jesus. Nota à edição. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. [4. reimpr.]. – São Paulo: Boitempo, 2010.

REALE, Giovanni. **Estoicismo, Ceticismo e Ecletismo**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ROCHA, Sheilla Nadíria Rodrigues. **A influência do ecletismo na produção teórica do serviço social na contemporaneidade**. 2005. 310 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

ROSSLER, João Henrique. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cadernos Cedes**, v. 24, p. 100-116, 2004.

_____. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTOS, Faustino dos. Ecletismo. Trabalho apresentado na **VII Semana de Arte e Iniciação Científica**, INSAF, Recife – Pernambuco, 2010. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/frfaustino/m/ecletismo>. Acesso em: 25/03/2022.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil**. Problemas e Perspectivas. – São Paulo: Cortez. Editora: Autores Associados, 1980.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **Filosofia da educação brasileira**. 3a. ed. – Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: A. C. G. MARSIGLIA (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**, Campinas: Autores Associados, 2011, p. 197-225.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. - 2ª ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. - 19. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. - 4ª ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11.ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013c.

_____. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 711-724, 2017.

_____. **Escola e democracia**. 43. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

_____. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações.** - Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCOTTINI, Alfredo. **Dicionário escolar da língua portuguesa.** Blumenau, SC: Todolivre Editora, 2009.

SILVA, Laíssa Muniz da; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SILVA, Rosane Gumiero Dias da. Teorias psicológicas e o trabalho do professor: análise em periódicos a partir da psicologia histórico-cultural. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 14, n. 27, 2008.

SILVA, Nady Moreira Domingues da. **O sistema filosófico de Silvestre Pinheiro Ferreira.** 1. ed. - Lisboa: Biblioteca Breve/Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1990

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Anped, n. 13, pp. 5-24, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista.** 2. Ed. – Maringá: Eduem, 2008.

_____. Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: DUARTE, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade.** 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VIGOTSKI, Liev Seminióvitch. **Obras Escogidas I.** Madrid, Visor, 1991.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, Liev Seminióvitch.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexei Nicolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeira: fundamento, críticas, ecletismo. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 7, n. 26, p. 73-88, 2008.

OLIVEIRA-PEREIRA, Wesley de. **Análise crítica das matrizes pedagógicas e epistemológicas da aprendizagem baseada em problemas.** Dissertação de Mestrado, Araraquara, 285 p., 2021.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *Practium*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995