

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Atuação do estado e da sociedade civil na

EDUCAÇÃO



Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Atuação do estado e da sociedade civil na

EDUCAÇÃO



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Atuação do estado e da sociedade civil na educação

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A886 Atuação do estado e da sociedade civil na educação /
Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André
Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena,
2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0205-3

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.053220806>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da
(Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador).
III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e ataque as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**Atuação do estado e da sociedade civil na educação**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

André Ricardo Lucas Vieira


SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

O *MODUS OPERANDI* DE BOURDIEU: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS DE ABORDAGEM NO CAMPO DA PESQUISA ACADÊMICA

Gustavo Henrique Alves de Lima

Wilson Alves de Paiva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0532208061>

CAPÍTULO 2..... 12

O TRABALHO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Isabel Cavalcante Ferreira

Ivanete Rodrigues dos Santos


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0532208062>

CAPÍTULO 3..... 22

SABERES DA DOCÊNCIA E PERSPECTIVAS DE INSERÇÃO DAS TDIC NO ENSINO PRESENCIAL APÓS A PANDEMIA

Bruna Brito Santos

Ruceline Paiva Melo Lins

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0532208063>

CAPÍTULO 4..... 31

CINEMA E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM O PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA “CINE EDUCAÇÃO”

Divania Luiza Rodrigues

Wanessa Gorri de Oliveira


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0532208064>

CAPÍTULO 5..... 41

IRRACIONALISMO MODERNO: ASPECTOS GERAIS E CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Lucas Sá Mattosinho

Maria da Graça Mello Magnoni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0532208065>

CAPÍTULO 6..... 55

DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO EDUCATIVO DIGITAL PARA DIFUNDIR INFORMAÇÕES SOBRE OS MODOS DE VIDA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Rodrigo Ribeiro dos Santos

Patrícia Carla da Hora Correia

Luciana Pereira da Conceição Ribeiro


Gilvânia Santos de Miranda da Costa

Daniely Conceição Souza Rocha

Noemi da Silva Calmon Santana

Renivaldo da Paz Aleluia


Valtervan Santos de Oliveira
Deysiene Cruz Silva
Maria Emília de Castro Urpia

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0532208066>

CAPÍTULO 7..... 69

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ (BA)


Eva Kátia da Silva
Carla Carvalho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0532208067>

CAPÍTULO 8..... 80

ARTE E HORTA: FERRAMENTAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALIMENTAR PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL


Glaziele Campbell da Silva
Aline Alves do Nascimento
Maria José Ferreira dos Reis
Amélia Pessôa de Melo
Gilberto da Silva Figueira
Cristiane Fernandes Couto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0532208068>

CAPÍTULO 9..... 97

EFFECTO DEL PROGRAMA NACIONAL DE APOYO DIRECTO A LOS MÁS POBRES Y LA POBREZA EN LAS DIMENSIONES DE SALUD Y EDUCACIÓN EN EL DISTRITO DE SANTA LUCÍA, PUNO- PERÚ

Enrique Gualberto Parillo Sosa
Virginia Guadalupe Pacompia Flores
José Oscar Huanca Frias
Carmen Eliza Zela Pacori
Illich Xavier Talavera Salas
Juan Manuel Tito Humpiri
Lucio Ticona Carrizales
Jose Humberto Ticona Paucar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0532208069>

CAPÍTULO 10..... 110

NOVOS PARADIGMAS: A EDUCAÇÃO CORPORATIVA COMO MEIO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Eliene Vilas Boas Lemos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.05322080610>

CAPÍTULO 11..... 121

MEDICALIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA E SÓCIO-HISTÓRICA

Bianca Rentschler


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.05322080611>

CAPÍTULO 12..... 127

TRANSTORNOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR

Ana Paula de Araujo Hanashiro

Tânia Maria Filiu de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.05322080612>


CAPÍTULO 13..... 141

JOAQUIM NABUCO: UMA VIDA EM DEFESA DO ABOLICIONISMO

Maria da Conceição Dal Bó Vieira

André Moraes De Nadai

Gabriel Arruda Burani


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.05322080613>

CAPÍTULO 14..... 148

ANÁLISE DA ABORDAGEM DO DESIGN EMOCIONAL NOS ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS BRASILEIROS

Lais Helena Gouveia Rodrigues

Fabio Ferreira da Costa Campos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.05322080614>

CAPÍTULO 15..... 160

HERRAMIENTAS TIC PARA EL ÁREA DE ÉTICA Y VALORES: UNA REFLEXIÓN PARA LA EDUCACIÓN MEDIA

Morelo Fuentes Jose Luis

Ruiz López Ányelo

Senior Villadiego Eliacid

Vega Fajardo Jeniffer Ximena

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.05322080615>

SOBRE OS ORGANIZADORES 171

ÍNDICE REMISSIVO..... 172

IRRACIONALISMO MODERNO: ASPECTOS GERAIS E CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/06/2022

Lucas Sá Mattosinho

Mestre e doutorando em Mídia e Tecnologia da Universidade FAAC/UNESP/Bauru

Maria da Graça Mello Magnoni

Doutora docente do Departamento de Educação – FC/UNESP/Bauru

RESUMO: A partir de meados do século XIX, a burguesia, consolidando-se no poder, dá uma guinada conservadora, o que implica no abandono de vários dos ideais defendidos até então. O irracionalismo moderno é uma das três grandes tendências filosóficas que expressam, no plano do pensamento, esse retrocesso. Por influenciar boa parte da produção científica, filosófica e artística na última quadra histórica, urge examiná-lo em seus aspectos mais gerais, procurando enfatizar sua influência sobre a educação.

PALAVRAS-CHAVE: Irracionalismo; decadência ideológica; educação.

ABSTRACT: From the mid-nineteenth century, the bourgeoisie, consolidating itself in power, took a conservative turn, which implied the abandonment of several of the ideals defended until then. Modern irrationalism is one of the three great philosophical trends that express, at the level of thought, this setback. As it influenced much of the scientific, philosophical and artistic production in the last historical period, it is urgent to examine it in its most general aspects, seeking

to emphasize its influence on education.

KEYWORDS: Education, ideological decay, irrationalism.

Lukács, em duas de suas obras, *Existencialismo ou marxismo?* (1979) e *A destruição da razão* (1983), procura atestar a existência de uma linha divisória entre o pensamento burguês clássico, anterior a 1848, marcado sobretudo pela universalidade e pelo ideal de progresso comum, e, no plano epistemológico, pelo reconhecimento de que a razão poderia nos levar a compreender a realidade em sua totalidade; e outro posterior, marcadamente decadente, no qual a necessidade de se conservar enquanto classe dominante faz com que a burguesia abandone os ideais de universalidade, substituindo-os por perspectivas singulares, deixando de abordar grandes temas da humanidade para tratar de aspectos específicos do real por meio de ciências particulares que não dialogam entre si, e faz do agnosticismo seu horizonte na teoria do conhecimento.

Aliás, é preciso ressaltar que contrariamente às teorizações racionalistas formais e também às formulações dialéticas, o irracionalismo nasce, progride e se aprimora de forma heteronômica, pois, tal como reitera José Paulo Netto (1978), os conteúdos, as formas, os métodos, o matizamento ideopolítico são todos determinados pela situação concreta na luta de

classes, muito mais numa reação aos adversários do que propriamente encontram nelas mesmas vigor teórico para se desenvolverem por si próprias. Nesse sentido, o irracionalismo é uma tradição de pensamento bastante heteróclita, pois em virtude de sua reatividade, o referencial analítico sempre se situa fora do ideário burguês e molda-se conforme o espaço e o tempo em que se insere. Todavia, isso não nos impede de pontuar e analisar os pontos principais dessa vertente, comuns a todas as correntes que dela fizeram ou fazem parte.

Carlos Nelson Coutinho (2010) afirma que o pensamento burguês da decadência oscila sempre entre dois polos: o irracionalismo de um lado e o racionalismo formal de outro, com a interessante observação de que em momentos de estabilidade econômica e política prevalece o formalismo e em momentos de crise, o irracionalismo. Como o capitalismo passou mais tempo em crises do que em períodos de estabilidade e crescimento econômico, o irracionalismo preponderou, sobretudo no Ocidente, na constituição dos principais movimentos artísticos e filosóficos do final do século XIX até nossos dias. Aliás, é importante salientar que, de acordo com Mészáros (2011), desde meados da década de 70 estaríamos vivendo uma crise não cíclica mas estrutural do capital e que se aprofunda a cada década, contexto esse que confere todo o vigor dessa tradição de pensamento em nosso tempo.

A relação estabelecida entre o irracionalismo e os momentos de conturbação é simples de ser apreendida. Se nos tempos de crescimento econômico e estabilidade política há margem de defesa do sistema capitalista na constituição das ideologias restritas, em épocas de adversidades, em que as contradições saltam à vista, essa tarefa fica impraticável. Não obstante, a impossibilidade de se fazer apologia direta do capital poderia abrir margem à crítica filosófica radical e a movimentos subversivos, como o socialismo, o que seria absolutamente inadmissível para a burguesia. O irracionalismo nasce, tal como pontua Netto (1978, p.19), em uma pretensa terceira via: nem socialismo e nem capitalismo, hipertrofiando o papel da subjetividade, sobretudo pela incorporação de duas características que mais tarde vamos desenvolver: a pseudo-objetividade e o intuicionismo.

Lukács (1979) aborda de forma sucinta e conclusiva essa questão:

A finalidade verdadeira dessa tendência [irracionalista] é impedir o descontentamento engendrado pela crise, de se voltar contra as bases da sociedade capitalista e proceder de tal forma que a crise não possa fazer com que a 'intelligentzia' se levante contra a sociedade do imperialismo. Não se trata mais de fazer o elogio direto e grosseiro da sociedade capitalista, como fizeram os turiferários assalariados ou voluntários do passado. A crítica da cultura capitalista constitui, ao contrário, o tema central dessa filosofia [Kulturkritik]. À medida que a crise se prolonga, a concepção de um "terceiro caminho" progride cada vez mais no plano social: é uma ideologia segundo a qual nem o capitalismo nem o socialismo correspondem às verdadeiras aspirações da humanidade. Essa concepção parece aceitar tacitamente o fato de que o sistema capitalista é teoricamente indefensável tal como existe. Mas assim como o "terceiro caminho" na teoria do conhecimento tinha por missão readmitir diretamente em seus privilégios o idealismo filosófico, não

mais defensável, o “terceiro caminho” filosófico está investido da missão social que consiste em impedir a ‘intelligentzia’ de tirar da crise a conclusão socialista. Por ser indireto, o “terceiro caminho” não deixa de ser uma apologia do capitalismo (LUKÁCS, 1979, p. 44).

Essa “crítica” ao capitalismo realizada pelas diversas correntes irracionaisistas, em que pesem suas significativas diferenças, não tem como base os fundamentos ontológicos da produção da vida material, ou seja, a essência do próprio sistema capitalista. Como os intelectuais estão impossibilitados de retirar dessa análise conclusões pró-socialismo, como, por exemplo, o fim da propriedade privada dos meios, inclinam-se a abordagens mais culturalistas. Desse modo, a questão central deixa de ser as determinações sociais impostas pela estrutura e a dinâmica econômica, noutras palavras, o capitalismo em si, e passam a ser dignos de análise apenas aspectos da vida cotidiana sob o regime do capital. Inaugurada por Schopenhauer (1788-1860), ainda na puerícia desse processo, o elogio disfarçado ou envergonhado não deixa de reconhecer os problemas intrínsecos da sociabilidade capitalista, contrariamente ao que fazem as correntes do racionalismo formal, que se empenham ao máximo para acobertá-las ou desmenti-las com retóricas científicistas (NETTO, 1978). Por ser a tendência preponderante em tempos de instabilidades e incertezas, o irracionalismo não pode afirmar que o capitalismo é o melhor dos mundos possíveis; em contrapartida, não pode declarar a possibilidade da revolução. A solução é transpor o pessimismo da política à ontologia, declarando os problemas sociais como não decorrentes da própria ordem social, mas como inerentes à vontade e aos sentimentos característicos dos seres humanos.

O irracionalismo, enquanto atitude de suspeição da capacidade racional de conhecer a realidade ou de distinguir essência de aparência, é um fenômeno tipicamente moderno (ABBAGNANO, 2012, p. 675). Claro que alguns elementos podem ser encontrados nos discursos de alguns sofistas e céticos da antiguidade e também no misticismo cristão do medievo, mas esse irracionalismo metodológico só pôde ser sistematizado tendo como pressuposto a primazia do indivíduo sobre a coletividade, resultado do individualismo burguês. Esgotado de possibilidades emancipatórias e diante da negação dos valores construídos pela própria burguesia em tempos passados, esse individualismo opõe-se ao racionalismo clássico, principalmente aos fundamentos cartesianos do iluminismo, tanto na via kantiana como hegeliana, do marxismo e também do positivismo.

Se a razão é insuficiente ou incapaz de captar a realidade, alguma coisa deve ser posta no lugar. E aqui chegamos à primeira característica do irracionalismo: a valorização da intuição enquanto fonte privilegiada de acesso à verdade das coisas. Para o racionalismo, a razão é um meio, portanto a construção do conhecimento verdadeiro exige a mediação de categorias racionais. A verdade precisa ser demonstrada e para isso o papel do método é central. Japiassu e Marcondes (2006, p.151) esclarecem que a intuição é justamente o contrário, é o modo de contato imediato – sem mediações – do cognoscente com o

cognoscível. A intuição permitiria a apreensão da essência de maneira direta e inequívoca renunciando a necessidade de demonstração. Mas, se todas as pessoas são dotadas de razão e por meio da aplicação do método correto podem compreender a essência das coisas, tal como postula o racionalismo clássico, para o intuicionismo irracionalista a coisa não é bem assim. Esse sentimento, que possibilita a compreensão direta das coisas, é sempre baseado numa faculdade específica de discernimento que não é compartilhada por todos os seres humanos. A espontaneidade infantil, a intuição feminina, o palpite de um técnico experiente etc. são formas intuitivas que permitiriam uma compreensão mais ampla do que um saber obtido a partir de rigorosos critérios metodológicos. Dessa ordem de coisas, decorre a segunda característica marcante do irracionalismo: a teoria aristocrática do conhecimento.

Apesar das críticas dos irracionalistas ao elitismo científico que desprezaria outras formas de produção do conhecimento, como o senso comum e as experiências místicas, ao defender a intuição como principal procedimento na captura da essência das coisas, o irracionalismo veda a possibilidade de democratizar totalmente o conhecimento, já que ele seria fruto de uma experiência pessoal e intransferível. É por isso que as pedagogias irracionalistas, que tanto impregnam os currículos contemporâneos, sempre falam em processo de aprendizagem em detrimento do ensino. Aliás, ensinar seria algo ruim, uma manobra autoritária e que não permitiria o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Para compreender devidamente essa relação, voltemos à questão da pseudo-objetividade.

Lukács (1979) afirma que a hipotética objetividade irracionalista se baseia numa epistemologia idealista subjetiva, em que, apesar de reconhecer uma existência independente da consciência, essa mesma existência é interpretada à luz do idealismo. Apesar de conferir primazia ao corpo frente ao espírito, não incorpora verdadeiramente as teses materialistas. O que lhes resta nesse corpo desprovido de matéria, tal como postula o irracionalismo nietzscheano, é o mito. “Desde que abandona o agnosticismo, o idealismo, qualquer que seja, cai na fabricação de mitos, porque está forçado a atribuir às construções puras do espírito um papel de realidade na explicação dos fenômenos reais” (LUKÁCS, *idem*, p.). Essa explicação mítica acaba por tomar o lugar de uma concepção social no esclarecimento do que é a realidade.

Não se trata aqui do mito enquanto um arquétipo de explicação da realidade, tal como no passado. A função social do mito nesse discurso é fundamentalmente ideológica. A vinculação que Lukács faz entre o irracionalismo e o imperialismo poderia sugerir, a princípio, que essa abordagem estaria datada tendo em vista as novas dinâmicas do capital, nesta primeira quadra do século XXI. Nós afirmamos rigorosamente o contrário, pois a globalização intensificou os pressupostos da etapa imperialista. Embora extensa, a passagem a seguir é muito esclarecedora da importância do mito na obstrução do conhecimento sistematizado:

A situação é completamente diferente quando consideramos a filosofia do período imperialista. Aqui, a construção do espírito, o mito, opõe-se primeiramente ao conhecimento científico; a primeira missão do mito é dissimular e tornar obscuras as consequências sociais das aquisições da ciência. Desde o início desse período da filosofia, a mitificação nietzscheana assume esse papel em relação às descobertas do darwinismo. Na época da filosofia clássica, o mito se apresentava sob o aspecto do próprio conhecimento científico, ao passo que, na filosofia da fase imperialista, representa uma atitude, uma relação com o mundo, que seria, por assim dizer, de uma essência superior à que é acessível ao conhecimento científico e que vai até mesmo condenar a ciência. A função social da ideologia, isto é, dos mitos, é portanto, atualmente a seguinte: sugerir uma concepção do mundo que corresponda à da filosofia do imperialismo, onde quer que a ciência se mostre incapaz de oferecer uma visão de conjunto, e substituir a perspectiva oferecida pela ciência, cada vez que esta contradisser a concepção proposta pela filosofia paradoxal do estágio do imperialismo: a filosofia mantém de um lado a teoria do conhecimento do idealismo subjetivo herdada do agnosticismo, mas, por outro, estamos em presença de uma função completamente nova desse agnosticismo, função que consiste em criar um novo pseudo-objetivismo, franqueando o limite que o separa do mito (LUKÁCS, 1979, p.50)

Esse objetivismo fictício subentende um elemento diferenciado na relação de conhecimento, que é justamente a intuição. É oportuno comentar que a intuição é parte importante da aquisição de conhecimento e não se situa, necessariamente, em uma relação de oposição frente ao pensamento racional e sistematizado. Trazer à luz da consciência uma reflexão latente e até então inconsciente, conhecida também pelo termo *insight*, é o papel da intuição. Não há método, tanto indutivo como dedutivo, bem fundamentado que prescindia da intuição na captura dos nexos causais dos objetos investigados; portanto, a relação entre ela e a reflexão discursiva é de complementaridade e não de antagonismo.

O intuicionismo por sua vez, não apenas aparta a intuição da razão de modo a lhe conferir uma autonomia absurda, como lhe dá a primazia na relação do conhecimento, principalmente na assimilação de verdades abrangentes e sublimes. Isso não é apenas um equívoco metodológico simples, tem consequências educacionais e políticas muito severas. A intuição, imediata e menos abstrata por natureza, não leva diretamente à verdade sobre algo. Esse pensamento que emergiu do inconsciente ainda precisa de uma racionalidade criteriosa para ser validado. Aqui valem duas reflexões: a primeira diz respeito à tal independência da intuição sobre a razão. Se tomarmos como exemplo, a teoria da relatividade, Einstein¹, antes de ter “intuído” algo que viria a revolucionar a física, debruçou-se sobre o assunto longamente, testou hipóteses, verificou dados etc. Ninguém, por mais genial que seja, tira nada do nada.

Esse discurso intuicionista atribui a uma “imaginação criativa” os grandes avanços e realizações no campo da ciência, da filosofia e da arte. Isso corrobora a historiografia

¹ Einstein, considerado por muitos o cientista mais brilhante da história, era um adepto do intuicionismo. A ele é atribuída a frase: “A imaginação é mais importante que o conhecimento”.

mais vulgar, segundo a qual a história é feita por grandes homens e com elaborações protoaristotélicas, como a teoria das inteligências múltiplas. Para que democratizar o conhecimento sistematizado se apenas os gênios poderiam haurir o verdadeiro saber diretamente do mundo das ideias? Não é sem propósito que colado a esse discurso vem também uma narrativa de bilionários grandes talentos, quase sempre da informática, que modificaram profundamente esse campo e que nem sequer terminaram o ensino superior.

Mas há também um segundo ponto. O processo da elaboração de um novo conhecimento nada mais é que uma síntese entre o conhecimento genérico produzido pela humanidade e assimilado pelo sujeito e uma dimensão propriamente individual, que poderíamos chamar, sem nenhum prejuízo, de intuição. Como vimos, *ex nihilo nihil fit*, não há como intuir sem a matéria-prima que constitui o pensamento: os conhecimentos. Todavia, nesses tempos de individualismo exacerbado, o indivíduo singular é tomado como a referência máxima de todas as coisas, portanto tudo o que aparece como construção coletiva tem importância abreviada, depreciada, e o que é próprio do indivíduo apresenta-se como genuinamente válido, pertinente e verdadeiro. Logo, a intuição seria mais autêntica e verídica porque é, em última instância, uma expressão da singularidade. Nessa perspectiva epistemológica solipsista que orienta boa parte das pedagogias contemporâneas, espera-se que o aluno tenha *insights* sem que necessariamente adquira conhecimentos profundos da realidade. Um exemplo disso é a incorporação acrítica de clichês do mundo empresarial como o “pensar fora da caixa”. Só se pode transcender as fórmulas e conhecimentos correntes se os mesmos tiverem sido plenamente apropriados pelo indivíduo. Não é sem razão que a referência de intuição para esses discursos irracionalistas nunca é aquela que os vincula ao método científico, mas aquela pautada na experiência religiosa. Duarte (2001), ao analisar as pedagogias de inspiração irracionalista, coloca como um dos seus posicionamentos valorativos a ideia de que as aprendizagens que o indivíduo realiza por conta própria são mais significativas e oportunas, portanto, hierarquicamente superiores, do que as decorrentes do ensino propriamente dito.

A questão do intuicionismo torna-se ainda mais complexa se formos observar a relação da constituição ideológica da burguesia na contemporaneidade. Veja, com o atual nível de desenvolvimento das forças produtivas e a celeridade da introdução de inovações tecnológicas, fica muito difícil analisar a realidade de maneira estática e em termos puramente especulativos. A captura da realidade, de forma minimamente coerente, exige duas condições: um conhecimento que se apresente fundado na materialidade e que leve em consideração a dinamicidade do real. O idealismo subjetivo é a princípio rejeitado por ser muito abstrato. O materialismo deverá substituí-lo. Se unirmos isso à consideração de que a realidade está em movimento, caímos na dialética materialista, o que a ideologia burguesa jamais poderia reconhecer e consentir.

Ora, se há movimento, existe um princípio que confere essa mobilidade. Como vimos, se não podem incorporar as teses idealistas, segundo as quais a ideia é o motor da história,

e também não podem admitir as contradições sociais como propulsoras das mudanças, o que fazer? A resposta irracionalista é abandonar as fórmulas. O termo inclusive dilata-se e deixa de representar simplesmente uma tradição cética em relação à capacidade da razão humana de compreender as coisas para patrocinar que a própria realidade é irracional, aleatória, cuja dinâmica se dá muito mais pela casualidade do que pela causalidade. Isso só pode ser afirmado, como fazem os pós-modernos com grande entusiasmo, negando-se um núcleo de continuidade. Veja, para a dialética a mudança pressupõe, em alguma medida, uma conservação. Aqui não, tudo mudaria tão rápido e com intensidade tal que rigorosamente nada, nem mesmo o próprio sujeito, permaneceria idêntico a si mesmo.

Diante dessa existência fugaz e caótica, qualquer tentativa racional de compreender a realidade estaria fadada, se não ao fracasso, a um resultado tão impreciso, parcial e inconcluso, que seria digna de descrédito. De acordo com o irracionalismo, a realidade não é para ser conhecida mas vivida, sentida. A intuição é, desse modo, a única forma de interação “verdadeira” do sujeito com o mundo “concreto”. O jogo ideológico proporcionado por essa gnosiologia intuicionista permite que a(s) realidade(s) absorvida(s) pela via intuitiva ganhem legitimação, por mais que, tal como afirmou Lukács (1979) sejam de “natureza arbitrária e incontrolável”. À vista disso, em posse dessas “verdades intuídas”, ficam os ideólogos isentos de prestar qualquer satisfação acerca do que defendem, podendo fundamentar e comprovar qualquer arbitrariedade, tal como as inspirações nietzscheana (TAHA, 2007) e heideggeriana (FARIAS, 1988) na composição do ideário nazista.

Os cientistas, cujo escopo é justamente encontrar os nexos causais dos fatos e dos processos, atestariam sua própria incompetência pois, como afirma Lukács (1979), ao tentarem inserir as suas descobertas num modelo racional, provariam que não seriam capazes de mergulhar nessa dimensão superior por intermédio da intuição. Por essa razão, uma das características mais marcantes do irracionalismo é o discurso anticientífico. Se para o positivismo, próprio dos períodos de crescimento econômico e estabilidade política, o discurso ideológico é fundamentalmente cientificista, pois a razão estaria nos conduzindo ao melhor dos mundos possíveis, nos momentos de crise, é também a razão, e seus produtos, os grandes responsáveis, agora pela tragédia que se impõe. A crise estrutural do capital proporcionou ao irracionalismo contemporâneo tamanho poder de difusão e persuasão que qualquer produção artística, filosófica e até mesmo científica (sobretudo nas humanidades) deve fazer, em alguma medida, concessões onto-epistemológicas a essa tradição se quiser ter reconhecimento em seu respectivo campo de atuação. Isso nos levou a uma situação no mínimo curiosa: quanto mais ciência é produzida menos validade ela parece ter. Mesmo contribuições consagradas da cientificidade moderna são postas em equivalência com doutrinas pré-modernas como criacionismo e o terraplanismo, que encontram nesse relativismo e nesse cenário pessimista campo fértil para renascer.

O descrédito da filosofia e das ciências é a imagem mais nítida da própria depreciação do conhecimento sistematizado nos dias atuais. A filosofia, enquanto crítica da

concepção de mundo, fica muito prejudicada quando se tenta a qualquer custo preservar um sistema social cujas contradições são tão ostensivas. Não é sem razão que a burguesia não conseguiu, depois de 1848, produzir nenhum movimento verdadeiramente progressista (NETTO, 1978). Abandonar a historicidade fez da filosofia contemporânea um discurso medíocre que necessita apelar para conceitos oriundos e consagrados das ciências duras mesclados a uma sofisticada erudição para ter alguma aceitabilidade. Claro que essa transposição de conceitos absolutamente fora de contexto beira o estrambólico, tal como Sokal e Bricmont (1999) demonstraram de forma perspicaz.

As ciências, de acordo com esse padrão, são apenas mais um discurso entre tantos outros sobre a realidade e seus fenômenos. Se no positivismo e adjacências, o adjetivo “científico” indica rigor metodológico, neutralidade e objetividade, conferindo à coisa qualificada uma posição de destaque tal que a legitima instantaneamente, no seu simétrico oposto, o irracionalismo, a ciência é um resquício da razão moderna, responsável por boa parte dos males que a assolam. A pretensão à uma verdade objetiva e universal é de longe o ponto mais criticado. Em vez disso, os pós-modernos advogam em defesa de uma visão empírico-utilitária; empírica porque não transcende a percepção imediata da coisa ou do tema observados, e utilitária posto que o que se nos apresenta ao primeiro olhar é justamente o uso que fazemos da matéria notada.

Várias teorias contemporâneas, inspiradas pela epistemologia pós-moderna, têm sugerido não mais a distinção entre essência e fenômeno (SANTOS, 2000); o que importaria e comandaria a pesquisa é precisamente o olhar do próprio sujeito e não o objeto. Com toda a ênfase conferida ao indivíduo singular fica impossibilitada uma verdade objetiva e universal, restando apenas “verdades” individuais. É nesse cenário nada alentador que o termo “pós-verdade” faz seu *debut* acadêmico. Considerada a palavra do ano em 2016 pela Oxford², esse neologismo indica que, diante dos acontecimentos, os fatos dispõem de menor capacidade de influir na constituição da opinião pública se comparados aos pré-conceitos e aos sentimentos pessoais. Isso tem uma influência que não pode ser subestimada nas lutas concretas pelo currículo escolar. Quando Dermeval Saviani (2012) defende a imprescindibilidade dos conhecimentos historicamente sistematizados, nas artes, filosofia e ciências, ele afirma que esses saberes são fundamentais por se constituírem no verdadeiro patrimônio intelectual da humanidade. A escola, portanto, deveria democratizá-los fazendo com que todos pudessem ter as condições de acessá-los independentemente de sua inserção futura no mercado de trabalho. Mas quando a ciência se torna meramente um discurso entre tantos outros, como defender a importância de seu ensino e como defender a relevância da própria instituição escolar ou, por extensão, da própria universidade? Esse complicador ideológico acaba por autorizar a implementação de políticas antidemocráticas na educação formal.

2 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/pos-verdade-e-eleita-a-palavra-do-ano-pelo-dicionario-oxford.ghtml> <acesso em 13/07/2020 às 09:47>

O negacionismo é outro exemplo de como o irracionalismo pode prejudicar a educação escolar. Lembremos, a escola enquanto *locus* da disseminação do conhecimento socialmente relevante, deve proporcionar a oportunidade de os alunos virem a duvidar, inclusive das verdades mais fundamentais. Essa postura cética serve para que os estudantes possam analisar a realidade de maneira crítica, não aceitando a princípio nenhum discurso de autoridade. Todavia, na escola, esse momento de negação não é o único; é sucedido por uma síntese própria na construção do conhecimento, em que se demonstra objetivamente o valor das teorias. Na perspectiva dialética, a negação é o momento mais abstrato e, por isso, exige por parte de quem a exerce, um domínio teórico razoável que se traduz na plena utilização da capacidade racional. Já no palavrório irracionalista, a negação é um sentimento, e como a intuição substitui a razão, ela valeria por si só, prescindindo da verdade enquanto correspondência do pensamento com a realidade.

Apesar disso, para poder dar respostas diante dos dilemas e ser efetivo enquanto norteador das práxis políticas dos sujeitos, o discurso ideológico irracionalista necessita de uma objetividade, ou um simulacro dela. Essa pseudo-objetividade pautada na percepção mais imediata da realidade seria suficiente para atestar a veracidade de um fato. A atitude do negacionismo científico, que se nutre desse relativismo gnosiológico, tem escopo político muito bem definido e, não sem razão, é apadrinhada com tanto entusiasmo pela extrema-direita. Toda vez que pesquisas concluem que a atual forma de produção e distribuição do conteúdo material da riqueza social concorre para a destruição do meio ambiente e para a intensificação das mazelas sociais, estariam os pesquisadores num conluio maléfico esquerdista para dominação global.

As questões de ordem ontológica, ou seja, que dizem respeito ao ser, vertem-se em problemáticas antropológicas. O lucro, por exemplo, deixa de ser uma questão de determinações estruturais que encontram sua gênese e dinâmica na forma da produção e distribuição da riqueza, para converter-se em abstratos impulsos irracionais e individuais pela sua apropriação privada. Esse subjetivismo desloca a análise do plano das ciências sociais para a psicologia e assim a crise do capitalismo acaba por transformar-se em uma crise da subjetividade. Nesse entendimento, a crise financeira é uma crise de desconfiança dos investidores, a crise política é uma crise de deslegitimação e a crise educacional é uma crise de incompatibilidade entre uma didática ultrapassada adotada por professores e as novas gerações acostumadas com novas abordagens e métodos tecnológicos.

Embora esses efeitos possam realmente acontecer e condicionar as ações dos indivíduos, elas não guardam as causas em si mesmas. O subjetivismo é portanto essa doutrina que reduz o real às sensações, representações, ideias ou atos individuais. Conforme admitem Japiassu e Marcondes (2006, p. 260), nesse viés, o processo da consciência em atingir a objetividade é uma tarefa absolutamente inexecutável. Além disso, é muito mais fácil culpabilizar indivíduos e grupos pelos problemas atuais e não os processos objetivos condicionados pela forma do trabalho. Ora, se as grandes questões de nosso tempo são

assuntos de ordem subjetiva, para resolvê-los bastaria apelar às emoções dos indivíduos. A forma de resolução desses temas evidencia o caráter idealista desse suposto materialismo.

Além de ficar muito difícil elaborar alguma teoria consistente da história, já que esta se resumiria apenas a uma somatória de fatos fortuitos, é preciso salientar que esse subjetivismo tem como pano de fundo uma atitude romântica, pois ao criticar a razão e seus produtos enaltecendo a intuição, o sentimento e a vontade, nega a possibilidade de o mundo moderno e seus valores serem mais adiantados do que nas formas sociais pregressas. Nesse sentido, a interpretação da história enquanto desenvolvimento do espírito humano seria uma postura etnocêntrica, que privilegiaria uma narrativa europeia em detrimento das culturas de outras localidades. É como se, diante disso, só houvesse duas alternativas: ou encampar o relativismo cultural ou o etnocentrismo. A compreensão dialética permite a compreensão da cultura enquanto expressão das relações sociais vigentes e não tomada como algo que determina a si mesma; portanto, essa investigação admite o desenvolvimento histórico sem fetichizar os valores e normas de um povo ou grupo étnico.

A educação nos moldes do irracionalismo moderno é também marcada pelo romantismo exacerbado. É interessante notar que justo na educação, pela sua natureza de devir, o discurso irracionalista não pode se render ao pessimismo habitual. Substitui o pessimismo por uma crítica à autoridade, valorizando o sentimento e a autoeducação. Mas é o primado da infância sua característica mais decisiva. Se na abordagem do racionalismo iluminista a criança é um adulto em potencial, um indivíduo incompleto que a partir da aquisição de conhecimentos e valores acaba por se aperfeiçoar, no entendimento romântico a referência deixa de ser o adulto e torna-se a criança, inclusive para os próprios adultos. Essa atitude de idealizar a infância é observada com grande frequência e entusiasmo inclusive em muitos pensadores em educação nos dias atuais, da qual Rubem Alves (2002) talvez seja o maior expoente brasileiro.

O primeiro esboço desse entendimento em educação tem origem em *Emílio* de Rousseau (1995). Nessa obra, o filósofo genebrino, inspirado pelo jusnaturalismo e pelo naturalismo, deixa claro que os instintos e juízos naturais próprios ao indivíduo são mais dignos de confiabilidade do que as experiências e conhecimentos adquiridos com os outros, sobretudo pelos mais velhos. Para Rousseau, diversamente dos liberais de seu tempo, a natureza do ser humano é boa, a degradação moral que tanto atenta contra a dignidade do ser humano tem origem na sociedade. Às vésperas da Revolução Francesa fazia sentido que Rousseau criticasse as concepções correntes que postulavam uma formação (ação de dar forma) por meio da inculcação de formas de pensar, agir e sentir vigentes segundo valores de um modelo social que estava em seu ocaso.

É preciso destacar aqui que a inversão operada na modernidade, deslocando o conhecimento de um plano ontológico para um plano gnosiológico, centrado no indivíduo singular, realmente era muito mais compatível, do ponto de vista epistemológico, com as

pedagogias renovadas e/ou não-diretivas. Esse atraso secular das teorias educacionais em acompanhar essa nova orientação no que diz respeito ao conhecimento, deve-se a alguns fatores, entre eles o poder simbólico da Igreja, cujo modelo educativo exigia rigidez doutrinária, a preocupação tardia da educação universal enquanto problema filosófico e, por último, a desconfiança da burguesia, já no período da decadência ideológica, nos métodos ativos. Era mais “seguro” transmitir certos conhecimentos e valores via educação tradicional do que correr o risco de deixar a criança desenvolver-se “livremente”.

Se na relação do conhecimento, o foco deixou de ser o objeto e passou a ser o sujeito cognoscente, no plano pedagógico, para manter-se alguma coerência, deve-se conferir a centralidade àquele que vai conhecer, ou seja, ao estudante. Se na vertente tradicional de matriz religiosa ou laica, há uma preocupação demasiada com o objeto do conhecimento, isto é, o conteúdo, aqui a relação se inverte. O primado do estudante possibilitou o surgimento de duas tendências pedagógicas muito próximas, que Luckesi (1991) chamará de tendência liberal renovada progressivista e a tendência liberal renovada não-diretiva. O resgate desse debate é importante para constatarmos que hoje não há rigorosamente nada de novo no *front* dos enfrentamentos teóricos em educação. A fim de compreender esse tema, abordaremos ponto a ponto os aspectos de ambas as tendências contrapondo-as à vertente tradicional, alvo de suas críticas.

Começemos pela função social da escola. Para a tendência tradicional, o papel da escola é preparar novas gerações para assumir papéis sociais. Para tal, o processo de ensino deve desenvolver nas crianças e jovens conhecimentos e valores, sendo igual para todos, a despeito das diferenças individuais. A exclusão é vista como falta de esforço ou de talento. A tendência renovada progressivista advoga que a instituição escolar tenha como finalidade precípua “adequar as necessidades individuais ao meio social” (LUCKESI, 1991, p.57). Essa afirmação nos permite compreender o grande papel que o cotidiano adquire nas pedagogias que nascem a partir dessa matriz. A escola deve proporcionar as experiências necessárias para que o aluno venha a educar-se, sendo o professor um mediador do processo. O fracasso escolar, antes culpa do aluno, transforma-se em responsabilidade do professor que não conseguiu elaborar estratégias de aprendizagens eficazes.

A tendência não-diretiva, não faz nada mais do que elevar esses pressupostos à enésima potência, pois se o que é importa é o desenvolvimento que se dá no interior do indivíduo, a escola deve no máximo disponibilizar os meios necessários a isso, minorando o papel do ensino e, portanto, do professor, da matéria, dos livros etc., conferindo ênfase ao desenvolvimento de atitudes. Isso posto, a instituição escolar passa a distanciar-se de grandes discussões sociais e, num assalto à lógica³, transforma essas amplas problemáticas em questões psicológicas. É como se a pobreza, cujas inúmeras implicações

3 A totalidade é sempre maior que a soma das partes, pois subentende também as relações que as partes guardam entre si. Desse modo, a sociedade não é a mera justaposição de indivíduos, de modo que seus problemas não podem ser resolvidos alterando apenas cada indivíduo singular separadamente.

atrapalham o aprendizado dos alunos, fosse passível de ser solucionada terapeuticamente, individualmente. O papel do professor é ainda mais apequenado, de forma que se torna quase prescindível.

Da mesma forma que a função social da escola, uma breve análise sobre os conteúdos escolares permite-nos apreender a quem a disseminação dessas orientações educativas interessa, ou seja, sua vocação ideológica. Para o ensino tradicional, o foco é sobre o conteúdo, formado por conhecimentos e valores consagrados. Frequentemente taxada de enciclopedista e apartada da realidade por críticos dessa linha, os tradicionalistas afirmam a necessidade de reproduzir às gerações vindouras os conhecimentos e valores reputados como verdadeiros e válidos para todos. É justamente esse último ponto o motivo maior de controvérsia. Seus críticos partem desse universalismo para alegar que essa perspectiva ignora as diferentes realidades sociais. Embora isso seja incontestável, o que mais importa no processo de ensino-aprendizagem não é exatamente o ponto de partida, mas o ponto de chegada em comum. Apesar desse pressuposto permitir conclusões progressistas, como a defesa da necessidade de que todos, independentemente de suas classes, tenham acesso aos conteúdos historicamente sistematizados, essa abordagem foi historicamente vinculada ao conservadorismo religioso, pela força e alcance de suas instituições educacionais.

Tanto na abordagem renovada progressivista como na não-diretiva, o conhecimento não pode ser ensinado, ele é construído individualmente. As crianças e jovens, ao se depararem com situações-problema e desafios cognitivos postos pelos mediadores, devem buscar resolvê-los gerenciando e mobilizando os recursos necessários, tanto intelectivos como materiais. Por essa razão, os currículos norteados por essas tendências são esvaziados de conteúdos, pois conferem primazia aos processos cognitivos e atitudes aprendidas na prática, tal como expresso no lema “aprender a aprender”. Ambas as abordagens ganharam respaldo do “mundo do trabalho” devido à suposta capacidade de preparar os sujeitos para se adaptarem a novas tarefas de maneira célere, além de fazê-los tomar a iniciativa para isso, eficácia essa absolutamente questionável do ponto de vista científico.

Por fim, a questão do método. No ensino tradicional, a figura máxima é o professor, cuja autoridade advém do domínio dos conhecimentos sobre aquilo que ensina. O método é focado no ensino, isto é, na transmissão dos conhecimentos daquele que sabe para aqueles que ainda não sabem, normalmente por meio de exposição oral e demonstração. Todos os estudantes devem acompanhar a mesma aula e o bom resultado fica atrelado ao fato de conseguirem acompanhar o raciocínio do expositor. A relação de obediência hierárquica é fundamental para o sucesso desse tipo de proposta. Essa metodologia expositiva é alvo frequente das críticas de outras tendências, pois associam a autoridade do professor ao fenômeno político de autoritarismo. Voltaremos a isso a seguir.

Seja para a tendência renovada progressivista como para a não-diretiva, o método

é a peça-chave da propaganda das pedagogias irracionalistas que dela emergem. Em ambas está presente a ideia de “aprender fazendo”, seja uma experiência, a solução de problemas, projetos, sempre algo de natureza prática e experimental, e o mais importante: que a iniciativa parta do aluno. Para o bom andamento das atividades, a obediência hierárquica tradicional é substituída pelo companheirismo, pela solidariedade que nasceria organicamente, a partir da necessidade coletiva de se resolver os trabalhos em grupo. O professor atuaria como um facilitador do processo, cujas intervenções se limitam a conseguir motivar os alunos e permitir a manifestação de todos. Vendidos com rótulos de progressismo, esses métodos sugerem que são mais apropriados por duas questões complementares. Primeiro, em razão das inovações tecnológicas que exigiriam maior iniciativa, flexibilidade, colaboração entre participantes e tomadas rápidas de decisões. Como nos discursos contemporâneos, a implementação de tecnologias digitais mudaria substantivamente a natureza das relações sociais, tornando necessário um novo modelo educativo, mais adequado a esse novo cenário. Quando a tecnologia e a inovação tornam-se critérios de validação em si mesmos, tudo o que é tradicional é visto como arcaico, portanto sua substituição integral é improtelável.

Somado a isso, esse verniz aparentemente vanguardista propalado pelas metodologias ativas sugere que essa abordagem está mais em consonância com a construção de uma sociedade plural, transparente, sustentável e inclusiva. Aqui há uma inversão típica das proposições idealistas: achar que a ideia produz a sociedade. Em termos pedagógicos, isso se traduz pela cândida noção de que nossa sociedade é autoritária, injusta, desigual, excludente e corrupta porque em nossas escolas os alunos não experienciaram verdadeiramente os dispositivos democráticos. O idealismo dessas proposições, que aliás não tem nada de novo, haja vista que o movimento escolanovista na passagem para o século XX já fazia disso a pedra de toque de suas teorizações, a cada geração é reverdecido pela crítica às instituições típicas de momentos de crise.

Tudo o que o discurso consegue é legitimar a precarização da profissão docente, afinal, não sendo o professor a figura importante que domina um conteúdo e um método de ensino, mas apenas o mediador numa relação em que o estudante constrói sozinho o próprio conhecimento que tem da realidade, não precisa ele mesmo de uma formação sólida, erudita, crítica e que, portanto, exige tempo (o que faria aumentar o valor da aula). Para implementar com “êxito” alguns métodos, o professor necessita de alguns conhecimentos muito superficiais sobre psicologia e didática, o que o aproxima muito mais de uma ocupação de natureza técnica do que teórica, pois desconhece os fundamentos ontológicos, epistemológicos e políticos daquilo que ensina.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

- ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Estruturalismo e miséria da razão*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- DUARTE, Newton. 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.
- FARIAS, Víctor. *Heidegger e o nazismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LUKÁCS, György. *Existencialismo ou Marxismo?* São Paulo: Livraria Editora, 1979.
- LUKÁCS, György. *El assalto a la razón*. Buenos Aires: Editora Grijalbo, 1983.
- MARX, Karl. O Capital: Crítica da economia política. *Livro I: O processo de produção do capital*. São Paulo, Boitempo, 2015.
- MATTOSINHO, Lucas Sá. *Formação x Informação: A ideologia da Sociedade do Conhecimento e suas consequências no Ensino Público Paulista*. Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – FAAC, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Bauru, 2017.
- MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- NETTO, José Paulo. *Lukács e a crítica da filosofia burguesa*. Lisboa: Seara Nova, 1978.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: Vol. I: *Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SOKAL, Alan; BRICMONT, Jean. *Imposturas intelectuais*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- TAHA, Abir. *Nietzsche, o profeta do nazismo*. São Paulo: Madras, 2007.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abolicionismo 141, 142, 143, 144, 145, 147

Atividades lúdicas 58, 81, 83, 94

Atualidade 141

B

Bourdieu 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11

C

Cinema 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40

Conhecimento praxiológico 1, 2, 3, 5, 6, 7

Conteúdo 17, 22, 25, 29, 49, 51, 52, 53, 59, 86, 93, 116, 156

D

Decadência ideológica 41, 51

Design emocional 148, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159

Dificuldade de aprendizagem 125, 127, 129, 132, 135, 136

E

Educação 1, 2, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 131, 136, 137, 139, 140, 153, 159, 170, 171

Educação ambiental crítica 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78

Educação corporativa 110, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120

Educação do sensível 69, 70, 71, 72, 73, 75, 78

Educación 97, 98, 99, 105, 106, 107, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 170

Escola 1, 3, 4, 8, 13, 14, 15, 17, 21, 35, 48, 49, 51, 52, 56, 57, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 136, 137, 138, 139, 140

Escravidão 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147

Ética 1, 138, 160, 161, 167, 168, 169

Experiência 10, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 38, 44, 46, 53, 55, 57, 59, 64, 66, 95, 131, 151

F

Formação docente 29, 31, 33

H

Herramienta 161, 163, 164, 165, 168, 169

I

Inclusão 57, 63, 67, 94, 127, 128, 138, 139, 156, 158

Interdisciplinaridade 76, 81, 90, 157

Irracionalismo 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50

J

Jequié (BA) 69, 70, 71, 74, 78

M

Medicalização 121, 122, 124, 125, 126

Metodologia científica 148, 159

Modus Operandi 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 146

Motivación 160, 161, 162, 163, 167, 168, 169, 170

N

Nutrición 97, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108

O

Organização 7, 12, 15, 16, 17, 18, 30, 37, 81, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 131, 138, 144, 154, 156

P

Pedagogía 160, 165, 166, 167, 170

Periódicos brasileiros 148, 154

Pesquisa acadêmica 1

Pobreza 51, 97, 98, 99, 100, 105, 107, 108, 109, 141

Política educacional 13, 18, 19, 21

Problemas de aprendizagem 121, 122, 123, 130, 134, 136, 139

Profissionalização 12, 13, 171

Programa nacional de apoyo directo a los más pobres 97, 98, 99

Q

Qualidade alimentar 81

S

Sustentabilidade 81, 96

T

Tecnologia 13, 22, 25, 26, 27, 28, 41, 53, 54, 59, 153, 171

TIC 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170

Trabalho docente 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Transtorno 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135

Transversalidade 81

Treinamento 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 @atenaeditora
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atuação do estado e da sociedade civil na

EDUCAÇÃO



🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atuação do estado e da sociedade civil na

EDUCAÇÃO

