

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Tese



A prática reflexiva de Donald Schön e a reflexão sobre a prática em Paulo Freire: aproximações e disjunções na perspectiva de uma formação omnilateral

Paulo Eduardo Dias Taddei

Pelotas, 2019

Paulo Eduardo Dias Taddei

A prática reflexiva de Donald Schön e a reflexão sobre a prática em Paulo Freire: aproximações e disjunções na perspectiva de uma formação omnilateral

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Conceição Paludo

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

T121p Taddei, Paulo Eduardo Dias

A prática reflexiva de Donald Schön e a reflexão sobre a prática em Paulo Freire : aproximações e disjunções na perspectiva de uma formação omnilateral / Paulo Eduardo Dias Taddei ; Conceição Paludo, orientadora. — Pelotas, 2019.

231 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Donald Schön / Paulo Freire. 2. Prática reflexiva. 3. Reflexão sobre a prática. 4. Omnilateralidade. 5. Recuo da teoria. I. Paludo, Conceição, orient. II. Título.

CDD : 370.1

Paulo Eduardo Dias Taddei

A *prática reflexiva* de Donald Schön e a *reflexão sobre a prática* em Paulo Freire: aproximações e disjunções na perspectiva de uma formação omnilateral

Tese aprovada, como requisito parcial, para a obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 30 de agosto de 2019

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Conceição Paludo – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Neiva Afonso Oliveira
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski (UFRGS)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Robson Loureiro
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Dedicatória

À Joana, esposa e amiga, pela paciência nas ausências. Sem o teu, imprescindível, apoio – e, muitas vezes, patrocínio – eu não iria a lugar nenhum. Obrigado pelo apoio.

Agradecimentos

À orientadora, professora e, sobretudo, amiga, Prof^a. Dr^a. Conceição Paludo, por ter contribuído para a superação de obstáculos epistemológicos e por “apresentar-me” os conhecimentos que contribuíram para a construção da concepção de mundo que hoje defendo, constituindo-se em um divisor de águas em minha vida acadêmica e de militante.

À banca avaliadora, pela qualificada contribuição para a realização desta tese e, em especial, à professora Dr^a. Neiva Afonso Oliveira e aos professores Dr. Robson Loureiro e Dr. Gomercindo Ghiggi.

Aos alunos e alunas, colegas, servidores(as) e terceirizados(as) do IFSUL de Camaquã, onde trabalhei por dois anos, lecionando Filosofia, Relações Humanas no Trabalho e Epistemologia.

Aos familiares da Joana (João Sadi, Maria Lueci e Maicon), em especial, o Michel Madruga da Rosa – filho “espiritual” –, com quem passei boa parte do tempo na escrita. Grato pelos almoços enquanto eu escrevia e pela paciência com a bagunça.

Aos meus familiares, especialmente, os meus irmãos e amigos, João Antônio, Fernando e Beto, por entenderem que nem sempre eu poderia estar presente.

Às colegas de grupo de estudos de Karl Marx, em especial Jéssica Tessmann, Magda Santos e Vanessa Gonçalves, pelo apoio e pelo carinho de sempre. Aos incentivadores e amigos, Alex Cardoso e Gabriel Rockenbach, um agradecimento especial. Ao meu sócio, compadre e amigo, Luiz Henrique Régio, pela paciência nas longas ausências ao escritório.

A todos e a todas que me incentivaram, de uma forma ou de outra: muito obrigado!

Homenagem póstuma:

À minha mãe, Maria Ecy Dias Taddei, que nos “deixou” no dia 15/11/2018.

Resumo

TADDEI, Paulo Eduardo Dias. ***A prática reflexiva de Donald Schön e a reflexão sobre a prática em Paulo Freire: aproximações e disjunções na perspectiva de uma formação omnilateral.*** 2019. Tese (Doutorado) em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O objetivo geral desta tese é demonstrar os efeitos negativos do recuo da teoria nos processos de ensino e aprendizagem na escola pública, com a emergência do neoliberalismo e da pós-modernidade. Para tanto, parto do confronto da *prática reflexiva*, de Donald Schön, com a *reflexão sobre a prática*, em Paulo Freire, buscando suas aproximações e disjunções, à luz do modelo da formação omnilateral. O problema de pesquisa é que, a partir dos anos setenta do século XX, com a emergência e a expansão do neoliberalismo e da chamada “agenda pós-moderna”, iniciou-se um “recuo da teoria” nos espaços formais de educação, afastando ainda mais os processos formativos da perspectiva da omnilateralidade. A hipótese de pesquisa é de que o recuo da teoria coloca a formação humana, nos espaços formais de educação, a serviço dos interesses do mercado, orientando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para disciplinas que ofereçam uma resposta imediata aos interesses do capital, o que se constitui em inegável atraso intelectual e ético, colocando em risco um marco civilizatório e prejudicando o desenvolvimento das múltiplas lateralidades dos estudantes. A concepção de Schön enfatiza a construção de um saber profissional, a partir da experiência prática e subjetiva do professor, voltada, principalmente, à construção de um conhecimento útil ou eficiente para a solução de problemas práticos e imediatos do cotidiano. É reducionista, pois alicerçada em uma pedagogia inspirada nos princípios da engenharia da produção, defendida pelo neoliberalismo, ampliando ainda mais a unilateralidade nos processos formativos, o que é negativo para a educação dos filhos e filhas das classes subalternas. A concepção de Freire, diferentemente, é voltada para a defesa dos interesses dos(as) trabalhadores(as), pois articula dialeticamente os conceitos de objetividade e subjetividade, teoria e prática, trabalho material e trabalho imaterial, consciência e mundo, constituindo-se como ideário contra-hegemônico ao neoliberalismo e como possibilidade para a construção de uma educação omnilateral. A importância da omnilateralidade, nesse debate, como paradigma de análise, está em sua principal característica: o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas lateralidades. Partindo dessas considerações, defendo que a educação brasileira já conta, desde a década de sessenta do século XX, com uma teoria educacional libertadora, voltada para a transformação social, focada na vocação ontológica do ser humano em ser mais.

Palavras-chave: Donald Schön e Paulo Freire; prática reflexiva; reflexão sobre a prática; omnilateralidade; recuo da teoria;

Abstract

TADDEI, Paulo Eduardo Dias. **Reflexive practice, by Donald Schön, and reflection on the practice, according to Paulo Freire: approximations and disjunctions throughout omnilateral formation perspective.** 2019. Thesis (Doctorate degree) - Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

The general objective of this thesis is to demonstrate negative effects of theory's retreat in teaching and learning processes in public school, caused by neoliberalism and post-modernity. For this purpose, I start from a confrontation of Donald Schön's *reflexive practice*, with Paulo Freire's *reflection on the practice*, looking for their approximations and their disjunctions, in light of omnilateral formation. The investigation problem is that since the seventy years of 20th century, due to emergence and expansion of neoliberalism and post-modernity, we have begun a theory's retreat in formal educational spaces, putting away even more the formative processes of omnilaterality perspective. The hypothesis of the research is that theory's retreat puts human formation, in formal spaces of education, subservient to market interests guiding National Common Curricular Base (BNCC) to disciplines which offer an immediate response to capital's interests. And this results in an undeniable ethical and intellectual delay, risking a civilizatory goal and harming students's multiple lateralities development. Schön's point of view emphasizes a professional knowledge's building, starting from teacher's subjective and practical experience focused, mainly, on the construction of a useful or efficient knowledge to daily immediate and practical problems. Schön's perspective is reductionist, since it is based on a pedagogy inspired on engineering production's principles, defended by neoliberalism that enlarges unilaterality in formative processes. This point of view is negative to sons and daughters of subordinate classes. Differently, Freire's perception looks for workers' interests, because it articulates dialectically objectivity and subjectivity, theory and practice, material and immaterial works, consciousness and world, constituting itself as a "counter-hegemony" against neoliberalism and as a possibility to build an omnilateral education. As a paradigm of analysis, omnilaterality's relevance is in its main characteristic: human being's development in his various dimensions. Starting from these considerations, I defend that Brazilian education already counts with a liberating pedagogy theory since decades of sixties years, which is turned to social transformation and focused on human beings's ontological vocation of being more.

Keywords: Donald Schön and Paulo Freire; reflexive practice; reflection on the praxis; omnilaterality; theory's retreat.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – A TEORIA DO CONHECIMENTO NA HISTÓRIA: CONCEITOS, CLASSIFICAÇÕES E CARACTERIZAÇÕES. RAZÃO, REALIDADE E CONHECIMENTO CIENTÍFICO: A PRÁXIS COMO TEORIA DO CONHECIMENTO. DISPUTA PARADIGMÁTICA ENTRE O MODERNO E O PÓS-MODERNO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	46
I.1 – A TEORIA DO CONHECIMENTO NA HISTÓRIA.....	46
I.2 – RAZÃO, REALIDADE E CIÊNCIA: AFIRMAÇÕES E NEGAÇÕES. A PRÁXIS COMO TEORIA DO CONHECIMENTO – QUANDO A NATUREZA SE FAZ ANTROPOLÓGICA.	70
I.3 – DISPUTA PARADIGMÁTICA ENTRE O MODERNO E O PÓS-MODERNO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS (UMA LEITURA DO CONTEXTO MAIS AMPLO NO QUAL SE INSEREM AS PROPOSIÇÕES DOS AUTORES PESQUISADOS). ESTAMOS DIANTE DE UMA TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA NAS PESQUISAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS?.....	87
CAPÍTULO II – A OMNILATERALIDADE COMO FORMAÇÃO SOCIETÁRIA E MODELO FORMATIVO NA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA SOCIALISTA	107
CAPÍTULO III – DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO NAS PERSPECTIVAS DE SCHÖN E DE FREIRE: APROXIMAÇÕES, DISJUNÇÕES, DEMARCAÇÃO DOS “HORIZONTES” E ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA OMNILATERALIDADE.....	131
III. 1 UM POUCO SOBRE A “PRÁTICA REFLEXIVA” DO “PROFESSOR REFLEXIVO” EM DONALD SCHÖN	132
III. 2 UM POUCO SOBRE A “REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA” OU A “PRÁXIS” DO PROFESSOR CRÍTICO EM PAULO FREIRE.....	152
III.3 ANÁLISES DAS PROPOSIÇÕES DOS AUTORES: APROXIMAÇÕES E DISJUNÇÕES NA PERSPECTIVA DE UMA FORMAÇÃO OMNILATERAL.	179
CONCLUSÃO	212
REFERÊNCIAS	221

Lista de Tabelas

TABELA 1 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: DESCRITORES, PERÍODO INVESTIGADO E TRABALHOS ENCONTRADOS.....	32
--	-----------

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta tese é demonstrar os efeitos negativos do recuo da teoria nos processos de ensino e aprendizagem na escola pública, com a emergência do neoliberalismo e da pós-modernidade. Para tanto, parto do confronto da *prática reflexiva* de Donald Schön com a *reflexão sobre a prática* em Paulo Freire, buscando suas aproximações e disjunções, à luz do modelo da formação omnilateral.

Donald Schön, pedagogo estadunidense, nasceu em Boston, Massachusetts, EUA, em 19/09/1930, e faleceu em Boston, Massachusetts, EUA, em 13/09/1997, graduou-se em filosofia, em 1951, pela Universidade de Yale, e cursou mestrado e doutorado na Sorbonne e no Conservatório de Paris. Também, estudou filosofia em Harvard. Lecionou na Universidade de Queens, em Nova York, na UCLA e em Kansas. Em 1957, foi contratado pela empresa de consultoria estadunidense Arthur D. Little, na qual constituiu o 'Grupo de Novos Produtos', na Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento. De 1963 a 1976, trabalhou no Departamento de Comércio dos Estados Unidos. Em 1968, passou a lecionar no Massachusetts Institute of Technology – MIT, onde foi professor de Estudos Urbanos e Educação, momento em que chegou à presidência da Organização para a Inovação Social e Técnica. Um dos grandes legados de Schön é a concepção da “prática reflexiva”, analisada nesta pesquisa.

Paulo Reglus Neves Freire dispensa maiores comentários por sua produção intelectual, espalhada pelo mundo, e por sua militância na luta contra a opressão. Paulo é o Patrono da educação brasileira, autor de várias obras traduzidas para diversas línguas, dentre elas Educação como Prática da Liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (1968), Ação Cultural para a Liberdade (1976), Pedagogia da Esperança (1992), Pedagogia da Autonomia (1996), dentre outras. Nasceu em Recife, em 19/09/1921, e faleceu em São Paulo, em 02/05/1997. Por coincidência, seu nascimento se deu na mesma data, apenas em ano diferente, do nascimento de Donald Schön, com o qual dialoga neste trabalho. A grande marca deixada por Freire é o binômio opressão-libertação, sendo ele um dos grandes nomes da educação, em uma perspectiva crítica da história da educação.

A temática de fundo dessa pesquisa envolve a discussão entre teoria e prática na *construção* e *transmissão/socialização* do conhecimento em Educação. A

discussão, no entanto, não fica adstrita somente ao cotejo entre a maior ou menor importância dos saberes práticos profissionais construídos cotidianamente pelos professores, em relação ao conhecimento sistematizado, construído historicamente e coletivamente pela humanidade. A proposta de debate é mais profunda, sendo direcionada ao “horizonte” das perspectivas de Schön e de Freire e, também, a seus “alicerces epistemológicos”. Assim, a questão de fundo que atravessa toda a pesquisa é o horizonte e a base teórica das propostas comparadas (de Schön e de Freire), tendo como paradigma analítico a formação omnilateral¹.

O problema de pesquisa é que, a partir dos anos setenta do século XX, com a emergência e a expansão do neoliberalismo e da chamada “agenda pós-moderna”, iniciou-se um “reco da teoria” nos espaços formais de educação, afastando ainda mais os processos formativos da perspectiva da omnilateralidade.

O neoliberalismo, alicerçado no utilitarismo, na eficiência e no pragmatismo, voltado ao lucro, com ênfase no individualismo e no desenvolvimento a qualquer custo, colocou os processos formativos a serviço dos interesses do grande capital, na perspectiva de uma educação tecnicista. A pós-modernidade, pelo descrédito ao conhecimento científico e pela descrença na realidade objetiva, acabou dando margem à emergência de um relativismo ontológico, um pragmatismo epistemológico e um esteticismo subjetivista.

A hipótese de pesquisa é de que o reco da teoria coloca a formação humana, nos espaços formais de educação, a serviço dos interesses do mercado, orientando a base curricular comum para disciplinas que ofereçam uma resposta imediata aos interesses do capital, o que se constitui em inegável atraso intelectual e ético, colocando em risco um marco civilizatório e prejudicando o desenvolvimento das múltiplas lateralidades dos estudantes.

O debate entre a concepção da “prática reflexiva”, de Donald Schön, e a concepção da “práxis”, em Paulo Freire, tendo por categoria de análise a omnilateralidade, é relevante para a Educação, pois está inserido no contexto da crise teórica do pensamento progressista, resultante da emergência do neoliberalismo. A pós-modernidade, ao não questionar o modelo socioeconômico vigente, no qual o mercado é o fim em si mesmo, acaba cedendo espaços para a

¹ “A omnilateralidade é [...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, que se deve considerar sobre todo o bojo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais os trabalhadores tem estado excluídos, em consequência da divisão do trabalho” (MANACORDA, 1991, p. 81).

naturalização do modelo vigente, como “natural”, insuscetível, portanto, de superação. A concepção de Schön enfatiza a construção de um saber profissional, a partir da experiência prática e subjetiva do professor, voltada, principalmente, à construção de um conhecimento útil ou eficiente para a solução de problemas práticos e imediatos do cotidiano. É reducionista, pois, aprofunda ainda mais a unilateralidade nos processos formativos, o que é negativo para a educação dos filhos e filhas das classes subalternas. Há um esvaziamento da fundamentação teórico-crítica na construção dos saberes profissionais e, também, nos processos de ensino e aprendizagem, de uma forma geral. Trata-se de uma pedagogia focada no “aprender fazendo”, fundada em uma epistemologia da prática, produtora de conhecimentos práticos para atender às demandas do mercado.

A concepção de Freire, diferentemente, é voltada para a defesa dos interesses dos(as) trabalhadores(as), pois articula dialeticamente os conceitos de objetividade e subjetividade, teoria e prática, trabalho material e trabalho imaterial, consciência e mundo, constituindo-se como ideário contra-hegemônico ao neoliberalismo e como possibilidade para a construção de uma educação omnilateral. A importância da omnilateralidade, nesse debate, como paradigma de análise, está em sua principal característica: o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas lateralidades. Partindo dessas considerações, defendo que a educação brasileira já conta desde a década de sessenta do século XX com uma teoria educacional libertadora, voltada para a transformação social, focada na vocação ontológica do ser humano em ser mais.

A hipótese de pesquisa será investigada a partir dos estudos da “prática reflexiva” em Donald Schön e da reflexão sobre a prática em Paulo Freire (aqui também chamada de *práxis educativa*). A “prática reflexiva”, de Donald Schön, e a “reflexão sobre a prática”, em Paulo Freire, portanto, são os dois referenciais teóricos básicos para a realização dessa discussão. As aproximações e disjunções entre as propostas de Schön e de Freire dialogarão com o paradigma analítico da formação omnilateral, o que não significa dizer que ambas as perspectivas são fundadas na omnilateralidade.

O tema, em seu aspecto geral (aparente dicotomia entre teoria e prática), não é novo, mas, especificamente, neste projeto, a discussão é feita a partir dos acontecimentos que marcaram os últimos quarenta anos, no campo do conhecimento (e não só dele), quando o debate ganha uma nova dimensão.

Para a realização desse debate, são trilhados dois caminhos que se imbricam: o da *construção* e o da *transmissão/socialização* do conhecimento. Assim, é importante uma revisitação à teoria do conhecimento, como pontos de partida e de chegada, tendo em vista os novos aspectos trazidos à discussão nos últimos quarenta anos², como, por exemplo, os conceitos de verdade, realidade objetiva e conhecimento. Por que a partir desse momento histórico? Porque é, aproximadamente, a partir dele que se intensifica o processo de desconstrução do paradigma da modernidade por um novo: o paradigma pós-moderno. No caso, o que vai ser tratado é o debate que se dá nessa nova conjuntura: o que temos nessa transição: ruptura, superação ou complementariedade? Com efeito, não é necessário nenhum esforço retórico para afirmar que a discussão sobre o conhecimento, por exemplo, nos últimos quarenta anos, já não é a mesma que emergiu nos primórdios da modernidade.

O conhecimento é trabalhado em seus aspectos constitutivos e também no que concerne à sua transmissão/socialização. Um eixo, portanto, trata da epistemologia³ e o outro da pedagogia. Tudo isso, como foi dito, tendo por “pano de fundo” a relação entre teoria e prática, os horizontes de Schön e Freire e, por paradigma analítico, a formação omnilateral.

No que concerne ao aspecto epistemológico, deverão ser enfrentadas questões gerais, de base teórica e histórica, sobre as possibilidades do conhecimento, a origem do conhecimento, a essência do conhecimento e as formas de conhecimento, o critério do conhecimento e questões específicas, como qual tipo de conhecimento pode ser construído a partir de uma “prática reflexiva”, como a proposta por Schön, e de uma reflexão sobre a prática, como a proposta por Freire? Essa revisitação tem por escopo contextualizar o debate filosófico sobre o conhecimento, no primeiro caso, e situar a base e o horizonte das perspectivas dos autores trabalhados.

Como estou trabalhando com conhecimento e sendo o conhecimento, grosso modo, o resultado de uma análise de coisas e fenômenos da realidade, que se constituem em objetos de conhecimento, também é necessário reacender o debate de natureza ontológica sobre realidade, ou seja, sobre o “ser da realidade”, a partir

² Para ser mais específico, a partir dos anos 70 do século XX.

³ Escolhi a expressão epistemologia porque o conhecimento a ser tratado, ao menos de forma direta, é o científico. O vocábulo gnosiologia é mais amplo: o gênero do qual a epistemologia é espécie. A gnosiologia ou teoria do conhecimento será trabalhada para efeitos de contextualização.

de questões como: existe ou não existe uma realidade objetiva? Em caso afirmativo, ela pode ser conhecida? Como ela pode ser conhecida? Qual a discussão em relação à ontologia da realidade no âmbito da modernidade? Qual a discussão que se tem sobre este tema nos últimos quarenta anos? Qual a influência desse debate no campo da pesquisa e do ensino? Qual a relevância dessa discussão hoje? As quatro primeiras interrogações não são novas. Ocorre, no entanto, que essas questões, recolocadas hoje, encontram circunstâncias e condições diferentes das mesmas questões se colocadas no curso da Idade Moderna, por exemplo, daí a necessidade das três últimas indagações.

No que concerne ao aspecto pedagógico da pesquisa, pretendo analisar as aproximações e disjunções das propostas em questão, dialogando com o modelo da formação omnilateral. Assim, é necessária uma revisitação ao aporte teórico sobre formação omnilateral, analisando suas possibilidades e limites na escola pública brasileira da atualidade. A escola pública é o cenário para as investigações sobre a “prática reflexiva” de Schön e a reflexão sobre a prática (ou práxis educativa) de Freire.

No eixo da construção do conhecimento, proponho as seguintes indagações: existe ou não existe uma realidade objetiva? Em caso afirmativo, ela pode ser conhecida? Como ela pode ser conhecida? Qual a discussão em relação à ontologia da realidade no âmbito da modernidade? Qual a discussão que se tem sobre este tema nos últimos quarenta anos? Qual a influência desse debate no campo da pesquisa e do ensino? Qual a relevância dessa discussão hoje? Que *efeitos gerais* podem ser produzidos por cada uma dessas perspectivas na educação e no ensino da escola pública brasileira, no que concerne a seus “horizontes”? Quais os *efeitos específicos* da aplicação de uma ou de outra na escola pública hoje? Por que produzir conhecimentos sobre formação omnilateral em um momento em que o discurso dominante, aparentemente, mais se afasta do que se aproxima desse modelo?

No eixo da transmissão/socialização do conhecimento, proponho as seguintes questões: Qual a relação entre a “prática reflexiva” de Schön e a “reflexão sobre a prática” de Freire com a formação omnilateral? A “prática reflexiva” de Schön e a “reflexão sobre a prática” de Freire são propostas semelhantes na articulação entre teoria e prática? Qual o horizonte formativo da prática reflexiva de Schön e o

horizonte formativo da práxis educativa de Freire? Qual a concepção de mundo que dá sustentação a cada uma dessas perspectivas?

Para o enfrentamento da discussão histórica sobre os limites e as possibilidades do conhecimento e seus efeitos na pesquisa científica e no processo de ensino e aprendizagem é preciso trabalhar alguns conceitos fundamentais, como realidade, aparência, essência, conhecimento científico, conhecimento tácito, conhecimento eficiente, conhecimento útil, conhecimento pragmático, “saber de experiência feito”, entre outros. Ademais, de forma específica, serão trabalhados os conceitos-chave da pesquisa: “prática reflexiva”, segundo Schön, “reflexão sobre a prática”, segundo Freire, e o conceito e as características da formação omnilateral.

A principal justificativa para a pesquisa reside no fato de que a discussão sobre teoria e prática sempre esteve presente nas formações de que participei, nos últimos quinze anos, em escolas públicas municipais, estaduais e federais. Esse é o principal elemento motivador da realização dessa pesquisa. Essa discussão vem à tona na maioria das formações, independente da temática tratada. Destarte, o problema da qualidade do ensino formal público não está somente na ausência de “motivação” dos educadores pelos baixos salários e pelas péssimas condições de trabalho, como alegam: ele é bem mais complexo, conforme se verá no andamento da pesquisa.

Nesse trabalho, são aprofundadas as temáticas da omnilateralidade e da emancipação humana, com as quais comecei a lidar, em 2010, na qualidade de aluno especial do Seminário Educação Popular: fundamentos históricos, políticos e pedagógicos, ministrado pela Prof^a. Dr^a. Conceição Paludo. Todavia, essa não era a ideia inicial. Para ingresso no doutorado, o projeto apresentado teve como título “Ciência ideológica ou ideologia científica: uma abordagem sobre a influência da ideologia nas pesquisas em ciências sociais”.

Na disciplina Seminário de Pesquisa III, em 2015, os(as) avaliadores(as) apontaram a amplitude do tema, sugerindo que fosse feita uma delimitação e também aduziram que a discussão sobre ideologia nas pesquisas sociais seria um “tema batido” (expressão utilizada na ocasião).

De junho a agosto, busquei um recorte do projeto avaliado no referido seminário, fazendo um contraponto sobre a influência da ideologia nas pesquisas em educação, a partir da utilização de referenciais marxistas e pós-modernos. O projeto foi logo descartado, em orientação ocorrida em agosto de 2015. Desde

então, fui pesquisando outras propostas para a pesquisa, envolvendo temas como “A busca da razão ontológica na pesquisa em educação no contexto da modernidade líquida”, cujo esboço foi apresentado no ENPOS-2015⁴. Depois do ENPOS-2015, prossegui na busca, aprofundando a revisão bibliográfica, até novembro, aproximadamente, quando, em orientação, foi sugerido o aprofundamento das leituras para qualificação do projeto, a revisão dos objetivos e, principalmente, a reconstrução do problema e da hipótese. De novembro até, aproximadamente, fevereiro de 2016, as leituras ficaram centradas na relação entre educação e “realidade objetiva”. Embora “fora de moda” para alguns, considero necessário o debate sobre a ontologia da realidade, em especial pelo tratamento que alguns pós-modernos dão ao assunto.

Somente entre o final de fevereiro e princípio de março de 2016 é que consegui chegar ao objeto desse projeto, a partir de subsídios do Seminário Avançado Educação e o discurso da agenda pós-moderna: uma abordagem teórico-crítica, ministrado pelo professor visitante Dr. Robson Loureiro. O embrião dessa tese foi o conceito de “prática reflexiva”. Dele, cheguei aos conceitos de conhecimento tácito, pragmatismo epistemológico e relativismo ontológico, dentre outros. O nome de Schön foi escolhido bem depois, com o aprofundamento da revisão bibliográfica, pois outros autores também tratam da temática “professor reflexivo”, “prática reflexiva”, “saber profissional”, dentre outros, os quais são citados neste trabalho.

Foi nesse momento que decidi estabelecer um contraponto entre a “prática reflexiva”, em Donald Schön, e a “práxis educativa”, em Paulo Freire. Comecei, então, um novo levantamento bibliográfico, através de leituras informativas, de reconhecimento, e exploratórias das obras mais importantes de Donald Schön e de outros autores que trabalham com os conceitos de “prática reflexiva” e “professor reflexivo”. Fiz leituras sobre saberes docentes e práticas educativas de autores, como Maurice Tardif e Bernard Charlot, somente para ficar em dois nomes. Ambos com perspectivas diferentes, diga-se de passagem.

A pesquisa é exclusivamente bibliográfica e qualitativa. O que é uma pesquisa bibliográfica? Köche (1997, p. 122) responde:

A pesquisa bibliográfica é a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias

⁴ ENPOS: Encontro de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas.

publicadas em livros ou obras congêneres. Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação. O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa.

Ainda, no que concerne à pesquisa bibliográfica, referem Lima e Mito: “A pesquisa bibliográfica requer do realizador a atenção constante aos ‘objetivos propostos’ e aos pressupostos que envolvem o estudo para que a vigilância epistemológica aconteça” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40). Na realização da pesquisa, foram observadas as etapas mencionadas por Salvador (1977) e Lima e Mito (2007): leitura de reconhecimento do material bibliográfico; leitura exploratória; leitura seletiva; leitura reflexiva (ou crítica) e leitura interpretativa. Concomitantemente com a escrita da tese foram realizadas as leituras finais sobre “prática reflexiva”. No tocante à “práxis educativa”, as leituras iniciaram em 2010, por ocasião do mestrado e continuaram até o final da escrita da tese.

A pesquisa qualitativa busca a compreensão do objeto pesquisado, a partir de uma interpretação da realidade, que pode se dar através do cotejo de teorias existentes com a mesma finalidade, contraditando-as, confirmando-as ou criando novas interpretações a partir das existentes, sem, necessariamente, se vincular a “achados quantitativos”. Isso não significa que, numa pesquisa quantitativa, não se possa utilizar, por exemplo, “achados estatísticos”. Não significa, também, que na pesquisa quantitativa os dados não sejam submetidos a uma interpretação. Em ambas, há análise e síntese dos achados para responder ao problema levantado. Todavia, a quantitativa, como diz o próprio nome, se desenvolve a partir de “achados quantitativos” (números, dados estatísticos, por exemplo) e a qualitativa pode trabalhar com fatos, narrativas, com imaginários etc.

Demonstrando a dificuldade de definição de uma pesquisa qualitativa, diz Triviños:

Pelo menos existem duas dificuldades para definir o que entendemos por pesquisa qualitativa. Uma delas diz respeito à abrangência do conceito, à especificidade de sua ação, aos limites deste campo de investigação. Este obstáculo que se apresenta para atingir uma noção mais ou menos clara deste tipo de pesquisa não é fácil de ultrapassar.

A segunda dificuldade que surge na busca de uma concepção precisa da ideia de pesquisa qualitativa, como veremos, é muito mais complexa e emerge dos suportes teóricos fundamentais que a alimentam.

Alguns autores entendem a pesquisa qualitativa como uma “expressão genérica”. Isto significa, por um lado, que ela compreende atividades de

investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma ideia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo (TRIVIÑOS, 1987, p. 120).

Feitas essas breves considerações sobre pesquisas bibliográfica e qualitativa, é importante definir “disjunção”, que é uma das expressões presentes no título desse projeto, da mesma forma que “aproximação”. Para Santos (1963, p. 504), disjunção significa “separação, desunião, divisão carácter da proposição disjuntiva e também do juízo disjuntivo”. Aproximação, para o mesmo autor, significa “a) *Acção de aproximar-se.* b) *Carácter do que é próximo*” (SANTOS, 1963, p. 134). (Grifo no original)

A abordagem metodológica utilizada é o *materialismo histórico e dialético*⁵, tendo, por referenciais teóricos, para sua aplicação e compreensão, as obras indicadas adiante. Mas o que é o materialismo histórico e dialético? É o método de Marx para a abordagem da realidade; é sua perspectiva teórico-metodológica.

Marx dava ênfase à ciência, enaltecendo a importância desta na construção de uma nova sociedade. Uma ciência capaz de superar a ciência burguesa. No dizer de Bobbio (2006, p. 170), com “uma distinta epistemologia, uma distinta concepção de sociedade em geral, um distinto método e um distinto sistema de valores”. Destarte, em parceria com Engels, Marx acaba construindo uma concepção de mundo⁶. Com efeito, o marxismo é uma concepção de mundo com uma *teoria sociológica*, o *materialismo histórico*, e uma *teoria filosófica*, o *materialismo dialético*, que formam uma unidade indissolúvel: o *materialismo histórico e dialético*. Esta concepção abriga uma *filosofia social*, a filosofia da práxis; uma *ciência social*, pressupondo, intrinsecamente, uma epistemologia e, extrinsecamente, uma

⁵ A expressão materialismo histórico e dialético não foi cunhada por Marx. Ela “batiza” o método revolucionário criado por Marx e Engels.

⁶ “Pouco antes da última guerra, a revista católica *Archives de philosophie* [Arquivos filosóficos] consagrou um grosso volume ao marxismo (o número XVIII dessa publicação). Desde o início de sua exposição, os redatores da revista advertiam seus leitores de que não se podia considerar o marxismo como uma simples atividade política ou um movimento social entre muitos outros. ‘Uma visão tão estreita falsificaria as perspectivas. O marxismo não é somente um método e um programa de governo, nem uma solução técnica para problemas econômicos, ainda menos um oportunismo inconstante ou a temática de declarações oratórias. Ele dá margem a uma vasta concepção do homem e da história, do indivíduo e da sociedade, da natureza e de Deus; a uma síntese geral, ao mesmo tempo teórica e prática – em resumo, à concepção de um sistema totalitário’. [...] o que é importante observar é que o marxismo é hoje reconhecido por seus adversários mais encarniçados como *uma concepção de mundo*. Mesmo as polêmicas de nível inferior lançadas contra ele dão toda a importância a essa declaração de teólogos e de escritores católicos importantes” (LEFEBVRE, 2010, p. 9).

sociologia da história; e um *método*, o materialismo histórico e dialético, abrigando, ainda, uma prática social revolucionária; uma postura perante o mundo e a vida.

Kessler (2008, p. 11/41), sobre o materialismo histórico, aduz:

A expressão 'materialismo histórico' significa, portanto, ao mesmo tempo, que 'as relações materiais constituem a base de todas as relações' que os homens mantêm em sociedade e que essas relações, enquanto reais e materiais, são necessariamente históricas e transitórias, submetidas a um movimento contínuo por causa das contradições internas que as definem. Um materialismo não histórico é tão falso quanto uma historicidade não materialista (KESSLER, 2008, p. 11/41).

Lefebvre (2010, p. 37) explica, de forma didática, como se opera o materialismo dialético, que é diferente das demais correntes materialistas:

Como opera então o método dialético? Não toma de modo abstrato elementos abstratos obtidos pela análise. Sabe que eles possuem, em sua qualidade de elementos, um sentido concreto e uma existência concreta. Assim, a análise do capital atinge um elemento, que é o mais simples de todos: o valor (a partir do momento em que há uma troca, os produtos assumem um valor de troca distinto de seu valor de uso). O método dialético retoma as condições concretas dessa determinação simples, em lugar de isolá-las e considerá-las separadamente. Tais condições, apanhadas do movimento real, são históricas. Assim, o valor de troca existiu historicamente como uma categoria real e dominante desde o início do capital comercial, desde os mercados das sociedades da Antiguidade até a Idade Média.

Marx separa método de exposição de método de pesquisa, ao afirmar que:

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori* (MARX, 2010, p. 28).

No que diz respeito ao método, ensina Kopnin (1978, p. 91):

O método é um meio de obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática. Todo método compreende o conhecimento das leis objetivas. As leis interpretadas constituem o aspecto objetivo do método, sendo o subjetivo formado pelos recursos de pesquisa e transformação dos fenômenos, recursos esses que surgem com base naquelas leis. Por si mesmas, as leis objetivas não constituem o método; tornam-se método os procedimentos que nelas se baseiam e servem para a sucessiva interpretação e transformação da realidade, para obtenção de novos resultados.

Marx (2008a, p. 134), ao falar sobre o "método absoluto" de Hegel, diz que ele acredita "construir o mundo pelo movimento do pensamento, enquanto nada mais

faz do que reconstruir sistematicamente e classificar, segundo um método absoluto, os pensamentos que estão na cabeça de todo mundo”. Diz, ainda:

Do mesmo modo como, à força da abstração, transformamos qualquer coisa em categoria lógica, do mesmo modo temos apenas de fazer abstração de todo o caráter distintivo dos diferentes movimentos para chegar ao movimento do estado abstrato, ao movimento puramente formal, à fórmula puramente lógica do movimento. Se nas categorias lógicas se encontra a substância de todas as coisas, imaginamos encontrar na fórmula lógica do movimento o *método absoluto*, que não só explique toda a coisa, mas que implique também o movimento da coisa (MARX, 2008, p. 132-133).

Feita essa reflexão, Marx passa a esclarecer o que vem a ser esse “método absoluto”:

Sendo assim, o que vem a ser esse método absoluto? A abstração do movimento. O que vem a ser a abstração do movimento? O movimento em estado abstrato. O que é o movimento em estado abstrato? A fórmula puramente lógica do movimento ou o movimento da razão pura. Em que consiste o movimento da razão pura? Em se pôr, opor-se, e compor-se, em ser formulado como tese, antítese, síntese, ou, ainda, em se afirmar, em se negar, e em se negar a sua negação (*Idem*, p. 133, 2008a).

No tocante ao método dialético por ele proposto e sua diferença em relação à dialética de Hegel, diz Marx (2010, p. 28):

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.

Marx (1982a), tratando sobre o método da economia política, mostra a diferença entre o método seguido pelos economistas do século XVII e o método por ele proposto. No primeiro, diz Marx (1982a, p. 116), “começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento de que isto é falso”.

No tocante ao método dos economistas do século XVII, continuando o parágrafo, ele explica a diferença entre aquele método e o método por ele proposto:

[...] A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, estas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a este ponto, teríamos que voltar

a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas. O primeiro constitui o caminho que foi historicamente seguido pela nascente economia (*Ibidem*, 1982a).

Diz, ainda, detalhando um pouco mais o seu método de abordagem da realidade:

[...] O último método é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto *não é senão maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas, este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto* (MARX, 1982a, p. 116-7).

A dialética é a “luta dos opostos”, a contradição entre uma afirmação e uma negação, a qual gerará um pensamento novo, que é a negação da negação ou síntese, que, por seu turno, terá por oposição uma nova antítese, que, por sua vez, gerará nova síntese. Explicando a dialética, diz:

E como procede a razão para afirmar-se, para se colocar em categoria determinada: Essa tarefa da própria razão e de seus apologistas. Uma vez, porém, que ela tenha conseguido pôr-se como tese, essa tese, esse pensamento, oposto a ela própria, desdobra-se em dois pensamentos contraditórios, o positivo e o negativo, o sim e o não. A luta desses dois elementos antagonistas, encerrados na antítese, constitui o movimento dialético. O sim se torna não, o não se torna sim, o sim se torna a um só tempo sim e não, o que não se torna ao mesmo tempo não e sim, e os contrários se igualam, neutralizam-se, paralisam-se. A fusão desses dois movimentos contraditórios constitui um pensamento novo, que é sua síntese. Esse novo pensamento desenrola-se ainda em dois pensamentos contraditórios, que se fundem por sua vez em uma nova síntese. Desse trabalho de parto nasce um grupo de pensamentos. Esse grupo de pensamentos segue o mesmo movimento dialético que une categoria simples, e tem por antítese um grupo contraditório. Desses dois grupos de pensamentos nasce um novo grupo de pensamentos que é a sua síntese (MARX, 2008a, p. 133).

Feitas essas considerações informativas, acerca do método com o qual pretendo trabalhar, passo a indicar as técnicas e procedimentos da pesquisa. A partir das leituras de reconhecimento e exploratórias, busquei compreender aquilo que é fundamental em Schön e em Freire, como, por exemplo, pressupostos,

métodos, categorias, conceitos e, de forma complementar, as biografias de ambos. Contextualizei as obras de Schön e de Freire, o que já havia feito na dissertação e em trabalhos posteriores, publicados em revista científica, em relação ao último.

Na busca das informações para a elaboração desta tese, levei em consideração as seguintes sugestões de Salvador (1977, p. 95): “para encontrar as informações de que se necessita, deve-se responder a estas perguntas: onde estão as informações? (Leitura de reconhecimento, exploratória e seletiva). Quais são as informações? (Leitura reflexivo-crítica.) Que valor possuem? (Leitura interpretativa e explicativa)”.

Num primeiro momento, fiz leituras de reconhecimento, exploratória e seletiva das obras abaixo citadas. A leitura principal foi da obra *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (2008), que, segundo o próprio autor, no prefácio, abrange, em seu interior, outras obras anteriores. Uma espécie de “condensação” de obras antecedentes que tratavam do tema objeto desta tese, com ampliação e atualização. Isso facilitou consideravelmente o conhecimento da perspectiva de Schön. Estudei o conceito de “prática reflexiva” e li a obra *Saberes docentes e formação profissional* (2014), de Tardif, adepto da perspectiva de Schön, em busca de esclarecimentos complementares. Reli a *Pedagogia da autonomia* (2005) e a *Pedagogia do oprimido* (1987), de Paulo Freire, para fazer as primeiras considerações, sobre a problematização da pesquisa.

Depois, li várias críticas ao conceito de prática reflexiva e de outras proposições contemporâneas, voltadas à Educação, nos seguintes artigos: *Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação* (MORAES, 2001); *O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna* (MORAES, 2004); *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria)* (DUARTE, 2003); *A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação* (MORAES, 2009); *Ética e estética: confrontos entre a teoria crítica da sociedade e o pós-moderno* (LOUREIRO, DELLA FONTE; QUEIROZ, 2014); *Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone Beauvoir* (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2011); *Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários* (DELLA FONTE, 2010); *Revisionismo histórico e o pós-moderno: indícios de um encontro inusitado* (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2010).

Essas obras proporcionaram um embasamento teórico-crítico importante para a compreensão do debate entre os defensores e os críticos da perspectiva do saber prático-profissional do professor, trabalhado por Donald Schön. Busquei respaldo, também, ao fazer a revisão bibliográfica, em teses e dissertações, as quais exponho a seguir, que contribuíram para a compreensão do conceito de prática reflexiva e a indicação dos principais autores que trabalham com a temática:

ALTARUGIO, Maria Helena. A posição reflexiva do formador na condução do processo reflexivo do professor de ciências. Tese de Doutorado, USP, 2007.

BARROS, Luciana Alvares Paes de. Desenvolvimento do conceito de avaliação na formação inicial de professores em atividade colaborativa. Dissertação de Mestrado, USP, 2007.

CIBOTO, Taís. Fonoaudiologia escolar: proposta de práticas reflexivas de linguagem para o ensino fundamental, Dissertação de Mestrado, USP, 2006.

CUNHA, A. M. A. A prática reflexiva do professor de inglês: mudanças de representações e construção de identidades. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

FERNANDES, Verônica Rodrigues. Prática reflexiva realizada no ensino superior: estratégias de aprendizagem propulsoras para a formação de alunos autorregulados. Dissertação. 2012, UFPel.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores. Dissertação de Mestrado, USP, 2005.

PINCERATO, Silvia Regina Petrilli. A prática reflexiva na formação docente: implicações na formação inicial e continuada. Tese de doutorado, 2016, PUC-CAMPINAS.

Como foi dito acima, na primeira etapa, foram feitas as leituras de reconhecimento, exploratória e seletiva, das obras abaixo. Ressalto que a relação não é taxativa, sendo meramente informativa. Elas podem, ou não, estar registradas nas referências bibliográficas.

a) De Donald Schön: La formación de profesionales reflexivos (1992) e Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem (2008).

b) De Paulo Freire: Extensão ou comunicação? (1977), Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (1978), Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (1980), Medo e

Ousadia: o cotidiano do professor (1986), Pedagogia do oprimido (1987), À Sombra desta mangueira (1995), Pedagogia da autonomia (1996), Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1997), Pedagogia da esperança (1992), Política e educação (2003), A educação na cidade (2006),

c) Sobre prática reflexiva e professor reflexivo: Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão (ALARCÃO, 1996), Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores, (ALARCÃO, 1996) Ser professor reflexivo (ALARCÃO, 1996), Professores reflexivos em uma escola reflexiva (ALARCÃO, 2011), Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria) (DUARTE, 2003), O debate contemporâneo das teorias pedagógicas (DUARTE, 2010), A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica (PERRENOUD, 2002), O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito (PIMENTA; GHEDIN), 20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo? (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017), Saberes docentes e formação profissional (TARDIF, 2014), A formação reflexiva de professores: ideias e práticas (ZEICHENER, 1993).

d) De comentadores e estudiosos de Paulo Freire: uma história de vida (FREIRE, 2006), Leitura Crítica de Paulo Freire (TORRES, 1981), Paulo Freire: Uma bibliografia (GADOTTI, 1996), A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas (SCOCUGLIA, 1999), Convite à leitura de Paulo Freire (GADOTTI, 2004); Dicionário Paulo Freire (STRECK et al., 2008), Leituras de Paulo Freire (STRECK et. al.,2010) Paulo Freire, Vida e Obra (Ana Inês Souza et al., 2009); Leituras de Paulo Freire (STRECK, et. al., 2010), e artigos diversos, .

e) Sobre formação omnilateral: Marx e a pedagogia moderna (MANACORDA, 1991), Paideia, Bildung e formação omnilateral (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014), Pensamento pedagógico (SUKHOMLINSKI, 1978), Fundamentos da escola do trabalho (PISTRAK, 2011), Textos sobre educação e ensino (2004), Crítica da Educação e do Ensino (1978), O Modelo de Formação Omnilateral a partir da Teoria de Karl Marx (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014), Considerações sobre o trabalho como princípio educativo e a educação como instrumento de resistência e emancipação (TADDEI; DIAS;WALBRINK, 2014), O Capital (MARX, 2008, 2009, 2010, 2011), Para uma crítica da economia política (MARX, 1982), Manifesto do Partido Comunista (MARX; ENGELS, 1990), Sobre a questão judaica (2010),

Manuscritos econômicos filosóficos (2001), Escola e democracia (Saviani 1985), Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1970), Ética e ideologia: elementos para uma análise crítica em Lukács (MARQUES, 1991), Paidéia: a formação do homem grego (Jaeger 1994), Bildung et Bildungsroman. Le temps de la réflexion (BERMAN, 1984), Pedagogia socialista; legado da revolução de 1917 e desafios atuais (CALDART; VILLAS BÔAS, 2017); Poema Pedagógico (MAKARENKO, 2012); Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia (SEMERARO, 1999); Escola, classe e luta de classes (SNYNDERS, 1981); Educação popular em busca de alternativas (PALUDO); A educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008); O conceito de hegemonia em Gramsci (Gruppi, 1978); Gramsci e o Bloco Histórico (PORTELLI, 1978), Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (1978)⁷.

f) Sobre epistemologia: A epistemologia (BLANCHÉ, 1988), A estrutura das revoluções científicas (KUHN, 2013), A teoria epistemológica de Georges Canguilhem (LECOUR, 1972), Um discurso sobre as ciências (SANTOS, 2001), A ciência e a filosofia dos modernos (ROSSI, 1992), A epistemologia do professor (BECKER, 1993), Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica (ANDERY et al., 1988), Teoria do Conhecimento (MOSER; MULDER, TROUT, 2009); Caminhos da razão no Ocidente (LARA, 1986); Introdução ao pensar (BUZZI, 1980).

g) Sobre pedagogia, educação e formação humana: Educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008), Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações (SAVIANI, 2003), Escola e Democracia (SAVIANI, 1986), Educação: do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 1991), Educação e questões da atualidade (SAVIANI, 1991), A pedagogia e as grandes correntes filosóficas (SUCHODOLSKI, 1984), Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo (SILVA, 2007), História da Educação (ARANHA, 1996), História das Ideias Pedagógicas (GADOTTI, 2008), Marxismo e educação (SARUP, 1980), A mistificação pedagógica (CHARLOT, 2013), Da relação com o saber às práticas educativas (CHARLOT, 2013), Educação popular: em busca de alternativas (PALUDO, 2001), Movimentos sociais e educação popular: atualidade do legado de Paulo Freire (PALUDO, 2010), Educação popular como resistência e emancipação humana (PALUDO, 2015), Questões de método na construção da pesquisa em

⁷ Esta obra é utilizada para os itens “b” e “e”.

educação (GHEDIN; FRANCO, 2011), A escola de Gramsci (NOSELLA, 2004), Desafios modernos da educação (DEMO, 1993), Educar pela pesquisa (DEMO, 2015), Temas para um projeto político-pedagógico (GANDIN; GANDIN, 1999), Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (1978).

h) Sobre razão, modernidade e contemporaneidade: A condição pós-moderna (LYOTARD, 2009), Modernidade Líquida (BAUMAN, 2001), Era dos Extremos: o Breve Século XX: 1914 – 1991, As Origens da Pós-Modernidade (ANDERSON, 1999), Condição Pós-Moderna (HARVEY, 2014), A identidade cultural na pós-modernidade (HALL, 2014), A instituição imaginária da sociedade (CASTORIADIS, 1982), Depois da Teoria (EAGLETON, 2011), As Ilusões do pós-modernismo (EAGLETON, 1996), Filosofia a polifonia da razão (MATOS, 1997), Crítica à razão pura (KANT, 1958), Princípios da filosofia (DESCARTES, 2007), As razões do Iluminismo (ROUANET, 1987), Mal-Estar na Modernidade (ROUANET, 1993), Razão e revolução (MARCUSE, 2004), Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade (BERMAN, 1986), Caminhos da razão no Ocidente (LARA, 1986), O Estruturalismo e a miséria da razão (COUTINHO, 2010), Pós-Estruturalismo (WILLIAMS, 2013), Nem com Marx, nem contra Marx (BOBBIO, 2006), O capitalismo contemporâneo (OHLWEILER, 1986), A crise da economia mundial (OHLWEILER, 1988), Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas (CHAUÍ, 2011), Manifesto do Partido Comunista (MARX; ENGELS, 1990). Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação (MORAES, 2001); O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna (MORAES, 2004); A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação (MORAES, 2009); Ética e estética: confrontos entre a teoria crítica da sociedade e o pós-moderno (LOUREIRO, DELLA FONTE; QUEIROZ, 2014); Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone Beauvoir (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2011); Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários (DELLA FONTE, 2010); Revisionismo histórico e o pós-moderno: indícios de um encontro inusitado (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2010).

i) Sobre a abordagem teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético: Concepção dialética da educação (GADOTTI, 1988), Introdução à pesquisa em ciências sociais (TRIVIÑOS, 1987), O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional (FRIGOTTO, 2000), Dialética do concreto (KOSIK, 2011), Lógica formal/lógica dialética (LEFEBVRE, 1979), O que é dialética

(KONDER, 2008), Introdução ao estudo do método de Marx (NETTO, 2011), A dialética como lógica e teoria do conhecimento (KOPNIN, 1978), Materialismo histórico e crise contemporânea (OHLWEILER, 1985), Dicionário do pensamento marxista (BOTTOMORE, 2012), Filosofia da práxis (VÁSQUEZ, 2007), Marxismo (LEFEBVRE, 2010), Compreender Marx (COLLIN, 2008), Para a crítica da economia política (MARX, 1982), Ideologia Alemã (2009) e fragmentos marxistas com ênfase no método, como, por exemplo, o capítulo II da Miséria da Filosofia (MARX, 2008): “A metafísica da economia política” e o Posfácio da 1ª Edição de O capital (Marx, 2010).

j) Sobre metodologia: Como elaborar projetos de pesquisa (GIL, 2002), O uso do método comparativo nas Ciências Sociais (SCHNEIDER e SCHIMITT, 1999), Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica (SALVADOR, 1977), Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica (LIMA e MIOTO, 2007), Metodologia Científica (LAKATOS; MARCONI, 1991), Pesquisa qualitativa em educação (ESTEBAN, 2010), Fundamentos de metodologia científica (KÖCHE, 1997).

O segundo momento foi dedicado à busca das informações (leitura reflexivo-crítica) e o terceiro momento foi destinado à leitura interpretativa e explicativa. As leituras interpretativa e explicativa prosseguiram durante toda a escrita.

Ao método bibliográfico foi agregado o método comparativo. Nesse, são realizadas comparações com o objetivo de analisar e interpretar as aproximações e disjunções entre a “prática reflexiva” de Schön e a “reflexão sobre a prática” (ou *práxis* educativa) de Freire, tendo como paradigma analítico a formação omnilateral.

O método comparativo pode ser utilizado com dados estatísticos e/ou avaliações históricas, como para comparações no presente, no passado, entre o presente e o passado ou, ainda, entre conceitos, categorias, concepções, dentre outros. O método comparativo pode ser utilizado tanto em pesquisas quantitativas ou qualitativas. Sobre o método dizem Lakatos e Marconi (1995, p. 82):

Empregado por Tylor. Considerando que o estudo das semelhanças e diferenças entre diversos tipos de grupos, sociedades ou povos contribui para uma melhor compreensão do comportamento humano, este método realiza comparações com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências. O método comparativo é usado tanto para comparações de grupos no presente, no passado, ou entre os existentes e os do passado, quanto entre sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento.

A revisão bibliográfica foi feita, especialmente, sobre os seguintes temas e/ou descritores: prática reflexiva; profissional reflexivo; professor reflexivo; Donald Schön; Donald Schön e saberes profissionais; Schön e formação de professores; conhecer-na-ação; reflexão sobre a prática. Práxis; Paulo Freire; Freire e saberes profissionais; Freire e formação de professores; Donald Schön e Paulo Freire; formação omnilateral; Schön, Freire e omnilateralidade; relação entre teoria e prática; paradigmas moderno e pós-moderno e neoliberalismo. A análise é feita sobre o corpo documental constituído pelas obras abaixo (o elenco é taxativo, ao contrário da relação anterior), com os respectivos critérios. As obras citadas anteriormente são às que utilizei para as leituras de reconhecimento, exploratória e seletiva; as obras abaixo são às que integram o corpo documental da tese. As últimas são utilizadas na análise.

a) De Donald Schön: La formación de profesionales reflexivos (1992) e Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem (2008)⁸. **Critério:** *compreensão do conceito de prática reflexiva para Donald Schön, o horizonte e a base de sua proposta de construção/socialização do conhecimento.*

b) De Paulo Freire: Extensão ou comunicação? (1977), Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (1978), Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (1980), Medo e Ousadia: o cotidiano do professor (1986), Pedagogia do oprimido (1987), À Sombra desta mangueira (1995), Pedagogia da autonomia (1996), Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1997), Pedagogia da esperança (1992), Política e educação (2003), A educação na cidade (2006). **Critério:** *compreensão do que seja a práxis educativa em Freire, o horizonte e a base de sua proposta de construção/socialização do conhecimento.*

c) Sobre prática reflexiva e professor reflexivo: Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão (ALARCÃO, 1996), Professores reflexivos em uma escola reflexiva (ALARCÃO, 2011), Saberes docentes e formação profissional

⁸“Pareceu-me necessário abordar aqui um pouco do que já foi explorado em The Reflective Practitioner, pois meu argumento sobre educação e prática reflexivas depende da epistemologia da prática articulada no livro anterior. Assim, os primeiros dois capítulos apresentam, numa versão revisada, a visão do conhecimento profissional já apresentada lá. O modelo de construção do design apresentado no Capítulo 3 apareceu integralmente em The Reflective Practitioner. Porém, a discussão sobre o ateliê de projetos como ensino prático reflexivo, na Parte 2, os exemplos e experimentos descritos, na Parte 3, e o tratamento das condições para a educação profissional, na Parte 4, são substancialmente novos” (SCHÖN, 2000, p. viii).

(TARDIF, 2014), O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito (PIMENTA; GHEDIN, 2002), 20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo? (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017), Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria) (DUARTE, 2003), O debate contemporâneo das teorias pedagógicas (DUARTE, 2010). **Critério:** *compreensão do conceito de prática reflexiva, professor reflexivo, epistemologia da prática e outros conceitos e categorias centrais em Schön, a partir de autores que pesquisam a temática, como críticos ou reprodutores, para subsidiar a análise.*

d) Sobre formação omnilateral: Marx e a pedagogia moderna (MANACORDA, 1991), Paideia, Bildung e formação omnilateral (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014), Pensamento pedagógico (SUKHOMLINSKI, 1978), Fundamentos da escola do trabalho (PISTRAK, 2011), TEXTOS SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO (2004), CRÍTICA DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO (1978), Para uma crítica da economia política (MARX, 1982), Manifesto do Partido Comunista (MARX; ENGELS, 1990), Sobre a questão judaica (2010), Manuscritos econômicos filosóficos (2001), Escola e democracia (SAVIANI, 1985), Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1970), Ética e ideologia: elementos para uma análise crítica em Lukács (MARQUES, 1991), Paidéia: a formação do homem grego (JAEGER, 1994), Bildung et Bildungsroman. Le temps de la réflexion (BERMAN, 1984), Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia (SEMERARO, 1999); Escola, classe e luta de classes (SNYNDERS, 1981); Educação popular em busca de alternativas (PALUDO, 2001); A educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008); O conceito de hegemonia em Gramsci (GRUPPI, 1978); Gramsci e o Bloco Histórico (PORTELLI, 1978), Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (1978)⁹. **Critério:** *compreensão do conceito de omnilateralidade como modelo societário e formação humana.*

e) Sobre razão, modernidade e contemporaneidade: A condição pós-moderna (LYOTARD, 2009), Era dos Extremos: o Breve Século XX: 1914 – 1991, As Origens da Pós-Modernidade (ANDERSON, 1999), Condição Pós-Moderna (HARVEY, 2014), Depois da Teoria (EAGLETON, 2011), As Ilusões do pós-modernismo (EAGLETON, 1996), Crítica à razão pura (KANT, 1958), Princípios da

⁹ Esta obra é utilizada para os itens “b” e “e”.

filosofia (DESCARTES, 2007), As razões do Iluminismo (ROUANET, 1987), Mal-Estar na Modernidade (ROUANET, 1993), Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade (BERMAN, 1986), Caminhos da razão no Ocidente (LARA, 1986), O Estruturalismo e a miséria da razão (COUTINHO, 2010), Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas (CHAUÍ, 2011), Manifesto do Partido Comunista (MARX; ENGELS, 1990). Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação (MORAES, 2001); O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna (MORAES, 2004); A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação (MORAES, 2009). **Critério:** *compreensão do conflito paradigmático entre modernidade e pós-modernidade.*

Não é demais acentuar que a pesquisa é inspirada nas reiteradas discussões em formações continuadas ou em salas de aula, sobre a relação entre teoria e prática no campo da educação. Com efeito, a motivação da pesquisa é extraída de uma materialidade com a qual venho convivendo nos últimos quinze anos. A escolha do tema, portanto, não é arbitrária. Ela nasceu da necessidade de diagnosticar as principais causas da indiferença dos professores para com a teoria, optando por solicitações de “receitas” prontas para a sua “prática” em sala de aula.

A ênfase na prática não é nova, como foi dito, mas ela ganha maior relevância, tornando-se recorrente, nos últimos quarenta anos, em que se percebe uma retração da teoria. Pistrak (2011, p. 17), nos idos de 1924, já apontava para esse problema, que se agrava, posteriormente, ao referir:

Estudando centenas de perguntas feitas por escrito aos relatores em diferentes lugares, percebe-se facilmente que a massa dos professores se apaixona principalmente por questões práticas; mas a teoria deixa os professores indiferentes, frios, para não falar de estados de espírito ainda menos receptivos.

Em princípio, entretanto, não são hostis em relação à teoria: a indiferença da massa dos professores em relação à nossa pedagogia teórica é simples consequência do fato de que esta cópia ainda as antigas teorias pedagógicas que nos foram transmitidas pelos pedagogos reformistas pequeno-burgueses, da escola progressista da Alemanha ou da América.

No mesmo sentido, no tocante à antiguidade do tema, diz Monteiro (2002, p. 111):

A preocupação com a implicação entre práticas docentes e teorias educacional ou mais comumente chamada de relação teoria – prática já vem ocupando as discussões na educação faz um bom tempo. Aliás, a relação teoria – prática é um antigo tema da filosofia e, portanto, da cultura ocidental. Esse esforço de elaborar princípios teóricos que respondam às demandas da vivência, da prática, é chamado de ética: um tema presente na filosofia grega, tanto a arcaica quanto a clássica (MONTEIRO, 2002, p. 111).

Um exemplo disso foi extraído de uma formação realizada numa escola pública da zona sul do Estado do Rio Grande do Sul, em fevereiro de 2016, quando professores argumentaram sobre a dificuldade de diálogo com a Universidade, justificando tal afirmação no fato de que a Universidade trabalha “fora da realidade”, em uma dimensão exclusivamente teórica, sem conhecer o cotidiano da escola. Os(as) professores(as) disseram possuir a prática e que “a prática seria mais importante”. Com efeito, eles(as) insistem em formações que enfatizem a prática profissional e querem uma “troca de experiências subjetivas” para o aprimoramento de suas práticas.

Outra razão para a elaboração dessa pesquisa, que é um desdobramento da primeira, é uma inquietação de ordem pessoal no sentido de buscar uma saída para minimizar a influência do conhecimento de senso comum na escola pública, abrindo espaços para uma maior inserção dos conhecimentos sistematizados, construídos coletivamente pela humanidade. Não que esse conhecimento não exista nas escolas públicas, ao contrário, ele existe, porém, em espaços reduzidos e voltados, quase que exclusivamente, a uma reprodução dos conteúdos dos livros didáticos, sem maiores aprofundamentos em obras complementares e problematizações em relação àquilo que está escrito.

Especificamente, desde antes de meu ingresso como aluno regular do mestrado e, principalmente, a partir do mestrado, temas como práxis, ideologia, conhecimento científico, conhecimento empírico, conhecimento tácito, conhecimento útil, trabalho, educação, teoria, prática, omnilateralidade, modernidade, pós-modernidade, dentre muitos outros, entraram em minha “ordem do dia”, contribuindo, em certa medida, para a elaboração dessa pesquisa.

A ideia de trabalhar com a concepção da “prática reflexiva” vem de uma crítica feita por Moraes (2001), no artigo “Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação”, lido e debatido no Seminário Avançado: Educação e o discurso da agenda pós-moderna: uma abordagem teórico-crítica, sob a responsabilidade da Professora Dr.^a Neiva Afonso Oliveira, ministrado pelo Professor Dr. Robson Loureiro, da Universidade Federal do Espírito Santo. A leitura desse artigo foi imediatamente relacionada com a obra “Depois da Teoria”, de Eagleton (2011), lida posteriormente. A ideia da práxis em Paulo Freire vem dos vários seminários sobre educação popular, ministrados pela Professora Dr.^a. Conceição Paludo, que me

orienta nesta tese e orientou-me na dissertação. Essas leituras, articuladas com a insignificância da teoria para inúmeros professores e professoras que participaram de cursos ou formações que ministrei, conduziram-me à realização desse trabalho.

Decidi não fazer questionários, porque entendi que a pesquisa bibliográfica é suficiente para explicar esse desprezo à teoria. As justificativas se assemelham nas escolas públicas, ainda que de municípios diferentes: “pouco tempo para leitura”, “teoria não adianta, porque a realidade é diferente”, “teoria é só blá, blá, blá”, “precisamos saber o que fazer na prática” etc.

A partir da minha práxis, no ano de 2015¹⁰, comecei a levantar algumas indagações do tipo: qual o significado da expressão “depois da teoria”? O que é “prática reflexiva”? Qual o papel da teoria na concepção da “prática reflexiva” (se é que tem algum papel)? Por que prática reflexiva? Por que Schön? Qual a relevância e atualidade da pesquisa? Qual meu objetivo ao pesquisar esse tema? Qual a contribuição da pesquisa para o campo da educação?

O conceito de “prática reflexiva” é trabalhado como ponto de partida para uma discussão mais profunda, a partir de um diálogo com a perspectiva da formação omnilateral. Donald Schön foi escolhido a partir do conceito de “prática reflexiva”, ao qual cheguei através da revisão bibliográfica. O nome de Schön foi ganhando destaque na revisão bibliográfica sobre “prática reflexiva”, ao aparecer como um dos principais autores, senão o principal, a trabalhar com esse conceito. A cada nova leitura sobre “prática reflexiva”, foram surgindo novos autores, reportando-se, em geral, a Schön¹¹. A justificativa para a escolha de Schön, portanto, resulta de sua notoriedade nos textos lidos sobre “prática reflexiva”. No entanto, a primeira vez que li o nome de Schön foi através do artigo “Conhecimento tácito e conhecimento

¹⁰Após algumas leituras sobre *prática reflexiva* em textos básicos do Seminário Avançado: Educação e o discurso da agenda pós-moderna: uma abordagem teórico-crítica, optei por analisar esse conceito, confrontando-o com o conceito de *práxis educativa*, buscando suas consequências na pesquisa e no ensino.

¹¹ Neste sentido: “É preciso sublinhar que esse modelo de formação profissional não representa um caso isolado e peculiar aos docentes. Ao contrário, encontramos processos semelhantes em várias profissões e formações profissionais “universitarizadas”. Esse modelo tem suas origens numa “nova epistemologia da prática profissional” defendida principalmente por Schön (1987, 1994), Argyris & Schön (1974) e Saint-Arnaud (1992), bem como por vários pesquisadores dos continentes europeu e americano (CALDERHEAD, 1987; BOLSTER, 1983; DOYLE, 1986; ALTET, 1994; PARRENOUD, 1994;1996). *Essa epistemologia é baseada no princípio segundo o qual a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes práticos*, pois ela é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte nem podem ser reproduzidos “artificialmente”, por exemplo, num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa” (TARDIF, 2014, p. 287-288).

escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria)”, no ano de 2015.

Confirmando a proeminência de Schön, acima referida, diz Alarcão (1996, p. 11):

Nos anos 80, os artigos sobre formação de professores começaram a aparecer repletos de referências a um autor – Donald Schön – referências essas que, no virar da década, se intensificaram tanto que Schön chega a justificar hoje números temáticos em revistas da especialidade e constitui para muitos formadores de professores uma referência obrigatória.

Paulo Freire eu já conhecia. Quem não ouviu falar de Paulo Freire no Brasil e no mundo, sobretudo em cursos de pedagogia? Tive acesso à obra de Freire a partir de 2009. Depois, através de minha orientadora e do Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi. No mestrado, comecei a ampliar e aprofundar as leituras “de” e “sobre” Paulo Freire, trabalhando seus principais conceitos e categorias, em especial, as categorias da opressão, da conscientização e da libertação.

Na primeira revisão bibliográfica¹², fiz buscas pelo título, palavras-chave e sumário, nas seguintes instituições e revistas: Banco de Dados da CAPES; Biblioteca da UFPel; Biblioteca da UFRGS; Biblioteca da PUC-CAMPINAS; Biblioteca da USP; SCIELO; Educar em Revista – UFPR; Educação e Realidade – UFRGS; Educação & Sociedade – CEDES; Educação e Pesquisa – USP; Educação em Revista – UNESP; Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências ABRAPEC; Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação e Educação em Revista.

O critério de escolha foi a relevância das instituições e revistas selecionadas no cenário educacional brasileiro. Os descritores foram, para cada instituição ou revista, os nominados na tabela abaixo.

Os resultados foram:

TABELA 1 – Revisão bibliográfica: descritores no título, período investigado e trabalhos encontrados

Fontes	Descritores	Período investigado/total de trabalhos	Trabalhos encontrados
BANCO DE DADOS DA CAPES	Prática Reflexiva	20 trabalhos (2011-2012)	1 (uma) tese e 4 (quatro) dissertações
BANCO DE DADOS CAPES	Práticas Reflexivas	20 trabalhos (2011-2012)	3 (três) dissertações

¹²Fiz a revisão em três oportunidades: uma para o projeto e duas quando já estava escrevendo a tese

BIBLIOTECA DA UFPel	Prática reflexiva	06 trabalhos (2005 – 2015)	01 (dissertação)
BIBLIOTECA DA PUC – CAMPINAS	Educação, realidade e prática reflexiva	01 trabalho (2000 – 2015)	01 (uma) tese
BIBLIOTECA DA USP	Prática reflexiva	98 trabalhos (2005-2015)	07 encontrados: 2 (duas) teses e 5 (cinco) dissertações
SCIELO	Prática reflexiva	2005-2015	00
Educar em Revista – UFPR –	Prática reflexiva e formação omnilateral	43 números (2005-2015)	00
Educação e Realidade – UFRGS	Prática reflexiva e formação omnilateral	32 números (2005-2015)	00
Educação & Sociedade – CEDES	Prática reflexiva e formação omnilateral	44 números (2005-2015)	00
Educação e Pesquisa – USP	Prática reflexiva e formação omnilateral	40 números (2005-2015)	00
Educação em Revista – UNESP	Prática reflexiva e formação omnilateral	19 números (2005-2015)	00
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências ABRAPEC	Prática reflexiva e formação omnilateral	33 números (2011-2015)	00
Educar em Revista	Prática reflexiva	85 números (1981-2018)	00
Educação e Realidade	Prática reflexiva	29 números (2012-2019)	00
Educação & Sociedade	Prática reflexiva	88 números (1997-2018)	03 artigos
Educação e Pesquisa	Prática reflexiva	63 números (1999-2019)	00
Ensaio pesquisa em educação e ciências (Belo Horizonte)	Prática reflexiva	46 números (1999-2018)	00
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Prática reflexiva	58 números (2004-2019)	00
Educação em Revista	Prática reflexiva	37 números (2006-2019)	03 artigos

Fonte: tabela elaborada pelo autor, em 2015, ampliada e atualizada em março/abril de 2019.

Atendendo a sugestão do Professor Dr. Robson Loureiro, no relatório da qualificação do projeto, foi expandida a revisão bibliográfica em março/abril de 2019 e, posteriormente, em julho de 2019. A penúltima revisão foi incluída na tabela acima. A última é apresentada no relatório abaixo, juntamente com a ampliação do debate sobre prática reflexiva, professor reflexivo, epistemologia da prática etc., abaixo do relatório.

A última revisão foi feita de forma bem ampla: os descritores não ficaram restritos ao título, como nas anteriores, e não foi delimitado um período específico ou área, abarcando a totalidade dos períodos e áreas das publicações arquivadas na

referida instituição. Com isso, cheguei aos seguintes resultados, a partir dos descritores, em negrito, no relatório abaixo:

Instituição1: *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD)¹³

Abrangência: 115 Instituições, 410.377 Dissertações, 148.449 Teses, **558.824 Documentos.**

A mostrar **1 - 20** resultados de **61** para a busca '**DONALD SCHÖN**';

A mostrar **1 - 14** resultados de **14** para a busca '**DONALD SCHÖN E PAULO FREIRE**';

A mostrar **1 - 20** resultados de **3,548** para a busca '**PROFESSOR REFLEXIVO**';

A mostrar **1 - 20** resultados de **4,723** para a busca '**PRÁTICA REFLEXIVA**';

A mostrar **1 - 20** resultados de **83** para a busca '**CONHECER-NA-AÇÃO**';

A mostrar **1 - 20** resultados de **1,119** para a busca '**PRÁTICA REFLEXIVA E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA**';

A mostrar **1 - 20** resultados de **6,382** para a busca '**REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA**';

A mostrar **1 - 20** resultados de **4,191** para a busca '**PAULO FREIRE**';

A mostrar **1 - 20** resultados de **129** para a busca '**OMNILATERALIDADE**';

A mostrar **1 - 20** resultados de **33** para a busca '**SCHÖN E SABERES PROFISSIONAIS**';

A mostrar **1 - 20** resultados de **224** para a busca '**SCHÖN E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**';

A mostrar **1 - 20** resultados de **245** para a busca '**FREIRE E SABERES PROFISSIONAIS**';

A mostrar **1 - 20** resultados de **1,336** para a busca '**FREIRE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**';

A sua busca - **SCHÖN FREIRE OMNILATERALIDADE** - não corresponde a nenhum registro.

¹³<Disponível em <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>> Acesso em 19/07/2019

Instituição 2: *Biblioteca da Capes – Catálogo de teses e dissertações – painel de informações quantitativas.*

14

Abrangência: É uma das maiores bibliotecas virtuais do mundo, segundo informação do *site*, com registros de mais de 400 instituições de ensino¹⁵.

1367 resultados para '**DONALD SCHÖN**'. Exibindo 1-20 de 1367

1144986 resultados para '**DONALD SCHÖN E PAULO FREIRE**'. Exibindo 1-20 de 1144986

105669 resultados para '**PRÁTICA REFLEXIVA**'. Exibindo 1-20 de 105669

41800 resultados para '**PROFESSOR REFLEXIVO**'. Exibindo 1-20 de 41800

958680 resultados para '**CONHECER-NA-AÇÃO**'. Exibindo 1-20 de 958680

1145687 resultados para '**PRÁTICA REFLEXIVA E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA**'. Exibindo 1-20 de 1145687

1132955 resultados para '**REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA**'. Exibindo 1-20 de 1132955

355194 resultados para '**PAULO FREIRE**'. Exibindo 1-20 de 355194

58 resultados para '**OMNILATERALIDADE**'. Exibindo 1-20 de 58

1143996 resultados para '**SCHÖN E SABERES PROFISSIONAIS**'. Exibindo 1-20 de 1143996

1146573 resultados para '**SCHÖN FORMAÇÃO DE PROFESSORES**'. Exibindo 1-20 de 1146573

1144029 resultados para '**FREIRE E SABERES PROFISSIONAIS**'. Exibindo 1-20 de 1144029

1146875 resultados para '**FREIRE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**'. Exibindo 1-20 de 1146875

23505 resultados para '**SCHÖN FREIRE OMNILATERALIDADE**'. Exibindo 1-20 de 23505¹⁶

¹⁴Disponível em <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em 19/07/2019.

¹⁵Disponível em <[https://www.capes.gov.br/busca?index_php?option=com_search&ordering=newest&searchphrase=all&limit=20&areas\[0\]=contenttags&searchword=Biblioteca%20Virtual](https://www.capes.gov.br/busca?index_php?option=com_search&ordering=newest&searchphrase=all&limit=20&areas[0]=contenttags&searchword=Biblioteca%20Virtual)>. Acesso em 19/07/2019.

¹⁶ O resultado para o descritor “Schön Freire Omnilateralidade” não foi com as três expressões indexadas, embora tenha sido essa a minha intenção. O resultado, segundo amostragens, mostrou,

Pela revisão bibliográfica realizada, pode-se dizer que as temáticas “prática reflexiva”, “professor reflexivo” e “profissional reflexivo”, principalmente, estão presentes num número expressivo de artigos escritos pelo Brasil e não estão adstritos somente à área da educação. Por exemplo, na USP, de 98 trabalhos sobre “prática reflexiva”, “professor reflexivo” e “escola reflexiva”, de 2005-2015, apenas sete são da área da educação. O número aumenta quando o digitador for unicamente “prática reflexiva” ou “professor reflexivo”. Quando são agregados outros descritores, como “Educação, realidade e prática reflexiva” ou “prática reflexiva e formação omnilateral”, pedindo a presença de todos no texto ou no título, o número de achados cai sensivelmente, chegando, em alguns casos, a zero.

Na última revisão, o termo “professor reflexivo” chegou, na primeira instituição, a **3.548** resultados e “prática reflexiva” a **4.723** resultados. Na segunda, “professor reflexivo” obteve **41.800** resultados e “prática reflexiva” apresentou **105.669** resultados.

A expressão “prática reflexiva” pode até não ter sido pronunciada *ipsis litteris* na maioria das escolas nas quais trabalhei como formador ou professor, todavia, na prática, os discursos iam ao encontro, ainda que de forma fragmentada, assistemática e ingênua, da proposição de Schön, de supervalorização da ação na construção do conhecimento, ou seja, em direção a uma epistemologia da prática. Havia uma acentuada ênfase na prática. Não contesto a importância da “prática reflexiva” na construção e qualificação do saber docente, desde que ela seja crítica e esteja articulada com a realidade, micro e macro, dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e que contemple o conhecimento sistematizado construído historicamente pela humanidade. Ela não deve ficar adstrita à prática como início, meio e fim do processo de construção e transmissão do conhecimento, mas dialogar com os referenciais teóricos pertinentes.

O universo de instituições que integram a biblioteca da CAPES é bem mais amplo do que o das instituições com registros na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*, como vimos acima, mas ambas, na forma em que elaborei a

ao menos nas amostragens, que o resultado final não apresentou a indexação pretendida, como aconteceu na Instituição 1, acima, na qual o resultado foi “não corresponde a nenhum registro”. Constatei, pelas amostragens, que as três palavras constituintes do último descritor, na Instituição 2, apareciam isoladamente.

busca, dentro de seus universos particulares e articulados com as revisões anteriores, nos dão a dimensão da forte presença da concepção da prática reflexiva no campo da formação continuada no Brasil.

Após a revisão bibliográfica, cheguei à obra central para a pesquisa: a obra de Donald Schön, que se constitui no mais importante referencial teórico desta tese, juntamente com as obras selecionadas de Paulo Freire: *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Outras obras e artigos fundamentais para o debate sobre “prática reflexiva” estão no corpo documental no item c¹⁷, sobre prática reflexiva e professor reflexivo, cujo critério de seleção é a “compreensão do conceito de prática reflexiva, professor reflexivo, epistemologia da prática e outros conceitos e categorias centrais em Schön, a partir de autores que pesquisam a temática, como críticos ou reprodutores, para subsidiar a análise”. São eles: Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão (ALARCÃO, 1996), Professores reflexivos em uma escola reflexiva (ALARCÃO, 2011), Saberes docentes e formação profissional (TARDIF, 2014), O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito (PIMENTA; GHEDIN, 2002), 20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo? (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017), Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria) (DUARTE, 2003), O debate contemporâneo das teorias pedagógicas (DUARTE, 2010).

Feitosa e Dias (2017, p. 19-20) fazem uma pequena síntese histórica acerca da difusão e desenvolvimento do conceito de prática reflexiva:

Como era de se esperar, as publicações em torno dos temas ligados à obra de Schön se alastraram primeiramente nos EUA e nos países europeus (ERLANDSON, 2014). Dentre os territórios de língua portuguesa, o que teve maior difusão dos temas ligados ao autor estadunidense foi Portugal (FEITOSA; LEITE, 2011). Uma das obras pioneiras sobre a temática, a qual foi uma grande contribuição para difundir os temas de Schön – sobretudo no campo da educação –, foi *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*, de autoria da norte-americana Kenneth Zeichner (1993). Alguns anos depois, a obra de Antônio Nóvoa (1995), *Os professores e a sua Formação*, contava com alguns capítulos sobre o tema do “professor reflexivo”, incluindo um de autoria do próprio Schön (1995) e outro de Zeichner (1995). Essas obras publicadas em terras lusitanas serviram de porta de entrada das ideias de Schön no Brasil. Destarte, no ano de 2000, com a publicação do livro *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (SCHÖN, 2000), o tema ganhou ampla repercussão em nosso país.

¹⁷Vide p. 28.

Os citados autores realizam um levantamento acerca dos trabalhos desenvolvidos no Brasil sobre o tema, informando o seguinte:

Atualmente, temos uma profusão de trabalhos sobre o tema. Numa rápida pesquisa no Portal de Periódicos da Capes [<http://periódicos.capes.gov.br>], feita em outubro de 2016, encontramos 327 trabalhos com ligação ao nome de Donald Schön. No geral, cerca de 50% desses trabalhos são referentes aos campos da educação e do ensino, 25% à área artística (design, arquitetura, moda etc.), 20% à área de saúde (medicina e enfermagem) e o restante reverberam em campos diversos, como administração e comércio. Nota-se aqui que a Educação é a área que mais se utiliza da obra desse autor. Ainda no mesmo portal, encontramos 48 publicações sobre o “professor reflexivo”, também com preponderância para títulos ligados a educação e ensino.

Dentro do campo da educação e ensino, no Banco de Teses e Dissertações da Capes [<http://bancodeteses.capes.gov.br>] localizamos 266 trabalhos ligados ao tema do “professor reflexivo”, em outubro de 2016, a grande maioria ligada às áreas de concentração Educação (203) e ensino de ciências/matemática (22) (FEITOSA; DIAS, 2017, p. 20).

Shigunov Neto e Fortunato (2017, p. 4) elaboram uma síntese sobre a repercussão da ideia de “professor reflexivo” no Brasil, nas formações de professores, e informam sobre as principais publicações que tratam do tema:

Não obstante, desde a publicação póstuma do livro “educando o profissional reflexivo”, no ano de 2000, sua profunda teoria, baseada no pensamento escolanovista de John Dewey, parece ter caído no uso comum pela formação de professores no Brasil, tendo a ideia de “professor reflexivo” sido utilizada de forma não apenas superficial, mas como certa, acabada e inerente ao exercício docente.

Exceto pela publicação de alguns artigos e da coletânea organizada pelos professores Selma Pimenta e Evandro Ghedin, “Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito”, publicada no início deste século, nenhuma outra obra de merecido aprofundamento sobre as ideias de Donald Schön fora produzida.

Confirmando o exposto no fragmento anterior, e referindo-se ao trabalho dos professores Selma Pimenta e Evandro Ghedin, diz Alarcão (2011, p.43-44):

Os educadores brasileiros, como os educadores em muitos outros países, sofreram a atração que resultou da conceptualização do professor como profissional reflexivo. É interessante que possamos desconstruir o que pode ter estado subjacente a tão grande adesão para compreendermos o que somos como professores e como nos sentimos nesta profissão, mas também o que alguns de nós sentem e são como formadores de professores.

Após o que poderíamos chamar uma apoteótica recepção, assiste-se hoje, no Brasil, a uma crítica acesa contra a proposta do professor reflexivo (cf. por exemplo, Pimenta e Ghedin, 2002). Importa também tentar compreender se a expectativa foi demais elevada, se a proposta não foi totalmente entendida ou se ela é difícil de por em ação na prática cotidiana dos professores.

Shigunov Neto e Fortunato (2017, p. 14) informam o momento da emergência da proposição de Schön no Brasil e indicam alguns autores que trabalham com essa perspectiva:

No Brasil, essa temática, voltada para o saber docente, surge por volta da década de 1990, com as obras de Schön, especialmente, e, posteriormente, de Nóvoa (1991), Zeichner (1993), Gauthier (1998) e Tardif (2002), dentre outros. Em todos esses autores encontramos a defesa da autonomia docente, de alguém que toma decisões conscientes nos processos de ensino e aprendizagem.

Referindo-se à Pimenta (2000), Shigunov Neto e Fortunato (2017, p. 10) apontam as primeiras críticas que começam a surgir sobre a proposição de Schön:

De acordo com Pimenta (2000), após a publicação do livro de Schön, houve uma proliferação de pesquisas sobre a prática reflexiva na formação inicial e continuada de docentes em vários países, ao mesmo tempo em que começam a surgir as primeiras críticas. Segundo a autora, duas questões fundamentais foram alvos de críticas, sendo: (i) Schön considerou a atividade reflexiva como um processo solitário e isolado do processo, o que certamente cria um grave problema, pois esta situação impossibilita um diagnóstico real da situação; e (ii) a proposta de professores reflexivo estaria centrada apenas na atividade em si sem levar em consideração a dimensão contextual que cerca a atividade docente.

Pimenta (2002, p. 22) relata que a prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência nas pesquisas em educação:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. Concordando com a fertilidade dessa perspectiva, cabe, no entanto, indagar: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?

Outras críticas à ideia de professor reflexivo podem ser encontradas nos artigos: O debate contemporâneo das teorias pedagógicas; Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria), ambos de Newton Duarte; Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação; A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação, ambos de Maria Célia Marcondes de Moraes, todos integrantes do referencial teórico e incluídos entre as obras selecionadas como corpo documental para a análise.

Duarte (2010, p. 41), fazendo uma crítica à pedagogia de projetos, assevera que o pragmatismo de Dewey é a base filosófica dessa tendência.

Essa mesma perspectiva é adotada pela pedagogia do professor reflexivo, que nada mais é do que a aplicação, à formação de professores, das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito. Desenvolvida inicialmente por Donald Schön como uma proposta para a formação profissional em geral, a teoria do profissional reflexivo ganhou larga divulgação no campo da formação de professores, especialmente associada a ideia de educação permanente ou formação continuada ou educação ao longo da vida. Segundo essa 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.

Pimenta (2000, p. 20), na nota de rodapé número 5, indica sugestões para o aprofundamento do tema:

Aos interessados em aprofundar a análise das propostas de Schön e suas teorias, consultar, especialmente, Schön, *D. The Reflective Practitioner – how professional think in action*. Londres: Temple Smith, 1983, e *Educating the Reflective Practitioner – toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass, 1987. Este também em espanhol: *La formación de profesionales reflexivos – hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós, 1992. Ver também Nóvoa, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: E. Dom Quixote, 1992, obra que reúne textos de vários autores em torno da perspectiva de professor reflexivo, inclusive um texto de Schön.

Em linhas bem gerais, de um lado, temos a prática reflexiva numa dimensão subjetivista, voltada para a utilidade e a eficiência, para a solução de problemas na prática, enfatizando o “saber fazer”, a partir da experiência (a concepção de Schön), e, de outro, a prática reflexiva em uma dimensão crítica, que não abre mão da dimensão teórica para a reflexão e nem do contexto social, histórico e econômico no qual se encontra inserida. Elas serão examinadas com maior especificidade na análise, ao final do Capítulo III.

Cito a seguir, por julgar importante, os seminários avançados de que participei no mestrado e no doutorado e que contribuíram, de alguma forma, para a escolha do tema ora desenvolvido. São eles: Seminários avançados: a) Fundamentos da Educação Popular I, II, III e IV, ministrados pela Prof.^a Dr.^a Conceição Paludo, os quais trataram de temas como fundamentos políticos e históricos da educação popular, educação popular na escola pública, trabalho e educação e teoria do conhecimento; b) Karl Marx e as Pedagogias Críticas I e II, ministrados pelo Prof. Dr. Avelino Oliveira, ressaltando temas como educação omnilateral, emancipação e pedagogia socialista; c) Diferentes leituras e reflexões acerca da biobibliografia de

Paulo Freire, ministrado pelo Prof. Dr. Gomercindo Ghigg, em cujo título está expresso seu conteúdo; d) Modelo de formação humana: paideia, bildunge formação omnilateral e e) Arte e formação omnilateral, ministrados pelo Prof. Dr. Avelino Oliveira e pela Prof.^a Dr.^a Neiva Afonso Oliveira, ambos aprofundando a compreensão conceitual de educação omnilateral e da análise de suas possibilidades e dificuldades na atualidade; e, por fim, f) Educação e o discurso da agenda pós-moderna: uma abordagem teórico-crítica, ministrado pelo Prof. Dr. Robson Loureiro, um estudo crítico da educação na chamada “agenda pós-moderna”.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

a) analisar o contexto da crise teórica do pensamento progressista, verificando as causas e os efeitos do chamado “recuo da teoria” e suas articulações, a partir do confronto das concepções de Schön e de Freire;

b) confrontar a “prática reflexiva” de Schön com a “reflexão sobre a prática” em Freire, buscando ver qual delas mais se aproxima de uma perspectiva de formação omnilateral;

c) extrair os “horizontes” de cada uma das proposições estudadas, apresentando as consequências éticas, políticas, epistemológicas e pedagógicas da prática reflexiva de Schön e da reflexão sobre a prática em Freire na escola pública brasileira hoje;

d) examinar as possibilidades e as dificuldades para a concretização de uma proposta de formação omnilateral na escola pública, na contemporaneidade.

Em uma análise “apressada”, à primeira vista, pode-se dizer que a discussão sobre a relação entre teoria e prática na pesquisa e no ensino é um debate superado. Contudo, essa discussão volta à cena com novo ímpeto no final do século XX, no pós-guerra, atingindo seu paroxismo nos anos setenta, do mesmo período, a partir das transformações científicas e tecnológicas e, também, no campo econômico, político e cultural, com a globalização, o neoliberalismo e a pós-modernidade.

Nesse quadro, o debate ganha nova dimensão. Ressalto que não pretendo trabalhar a “teoria pela teoria”, ou seja, revisitar conceitos já debatidos para uma nova rediscussão conceitual, sem qualquer aproximação com a realidade. Esta pesquisa emerge de uma materialidade, como foi visto. A discussão, em sua dimensão mais ampla, é focada na pesquisa e no ensino em educação a partir das

transformações sociais, políticas, econômicas e culturais emergentes no período de análise: os últimos quarenta anos.

A atualidade do tema está alicerçada no debate feito na escola pública sobre a relação entre teoria e prática na pesquisa e no ensino. Esse debate, como foi dito antes, é recorrente em formações continuadas, independentemente da temática tratada. Há, inclusive, um artigo¹⁸, publicado em revista, sobre uma formação realizada pela UFPel, pelo Observatório da Educação do Campo, em um município da zona sul, no ano de 2012, no qual auxiliei a Prof.^a Dr.^a Conceição Paludo na coordenação, em que, dentre outras coisas, é analisada a posição dos formandos na relação entre teoria e prática, constatando-se a ênfase na prática e a indiferença para com a teoria.

De outra banda, a economia globalizada e a hegemonia do neoliberalismo formam o cenário no qual é realizado o debate entre as perspectivas de Schön e de Freire, a relação entre teoria e prática e o horizonte e a base de cada uma.

A discussão é relevante porque afeta vários campos do conhecimento, como a epistemologia, a ontologia, a economia, a sociologia e a política, articulados com os debates sobre educação na escola pública. Ademais, não se conhece, até o momento, nenhum trabalho relacionando à “prática reflexiva” de Schön e à “reflexão sobre a prática” em Freire, dialogando com a formação omnilateral, embora o resultado incorreto da CAPES, acima mencionado. Existe o trabalho “Donald Schön e Paulo Freire: um diálogo fecundo na formação de uma professora-pesquisadora”, de autoria de Ana Lúcia Souza de Freitas, no Capítulo IV da obra “20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo”, que integra o corpo documental desta tese, mas com outro objeto, outro objetivo geral, outros objetivos específicos e, sobretudo, sem nenhuma menção à categoria da omnilateralidade. Todavia, é um trabalho importante que vai contribuir na análise do debate entre Schön e Freire.

A contribuição da pesquisa para a área da educação está na demonstração do recuo da teoria, suas causas e consequências para a educação dos trabalhadores e trabalhadoras, a partir do debate entre as concepções de Donald Schön e de Paulo Freire, tendo como categoria analítica a formação omnilateral.

¹⁸PALUDO, Conceição; SANTOS, Magda Gisela Cruz dos; TADDEI, Paulo Eduardo Dias. Política pública de progressão continuada, reestruturação curricular e formação de professores: participação como possibilidade de avanços. **Atos de Pesquisa em Educação** (FURB), v. 9, p. 720-741, 2014.

Outro aspecto relevante é que a pesquisa trabalha com o confronto entre dois paradigmas epistemológicos em disputa na contemporaneidade: o moderno e o pós-moderno. Nos últimos quarenta anos, ganham força o ceticismo ontológico e o relativismo epistemológico. Conceitos como verdade, razão, emancipação, justiça, sujeito, história, progresso, realidade, utopia, dentre outros, ganham novos contornos. Emergem novas formas de abordagem teórico-metodológica da realidade, como novas perspectivas sobre a própria realidade. A linguagem, por exemplo, confunde-se com a realidade. O conhecimento científico deixa de ser o conhecimento mais importante, passando apenas a mais uma forma de conhecimento – em alguns casos, colocado ao nível da ficção – juntamente com os conhecimentos vulgar, religioso, místico etc. A relação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento é desconsiderada, para certos grupos, considerando-se o próprio ceticismo em relação à possibilidade de se conhecer. A unidade na diversidade ganha a dimensão de “diversidade na diversidade”, emergindo a “filosofia da diferença”, na qual a radicalidade está na diferença. É um momento de fragmentação, de desconstrução, de ênfase nas diferenças, de particularização. O universal é estigmatizado, juntamente com as chamadas “grandes narrativas” da modernidade. Os jogos de linguagem ocupam os espaços das análises de realidade, confundindo-se com a própria realidade. Com efeito, nessa dimensão, é também inegável a relevância acadêmica do projeto ora proposto.

Uma das novidades para a área da educação está na omnilateralidade como categoria analítica do debate entre às concepções de Schön e de Freire. O debate contribui para a área da educação nas dimensões pedagógica, filosófica, política e antropológica.

O Capítulo I é dividido em três partes, no qual é feita uma abordagem sobre a teoria do conhecimento na história: conceitos, classificação e caracterizações; razão, realidade, conhecimento científico: a práxis como teoria do conhecimento; disputa paradigmática entre o moderno e o pós-moderno no campo das ciências sociais. No Capítulo II é trabalhada a categoria da omnilateralidade, como forma de sociabilidade e como modelo formativo. O Capítulo III, como o primeiro, é dividido em três partes, no qual é feito o diálogo entre os autores que protagonizam essa tese: Donald Schön, com sua “prática reflexiva” e Paulo Freire, com a práxis. Na primeira parte, é trabalhada a proposição pedagógica de Donald Schön, na segunda, a de Paulo Freire e a última é dedicada à análise e síntese do diálogo entre os

autores trabalhados e à relação de cada perspectiva com a categoria analítica da formação omnilateral. Na Conclusão, são respondidas as questões propostas, sendo feita a amarração do objeto da pesquisa com a conjuntura atual do Brasil, em especial ao que diz respeito à escola pública.

Capítulo I – A TEORIA DO CONHECIMENTO NA HISTÓRIA: CONCEITOS, CLASSIFICAÇÕES E CARACTERIZAÇÕES. RAZÃO, REALIDADE E CONHECIMENTO CIENTÍFICO: A PRÁXIS COMO TEORIA DO CONHECIMENTO. DISPUTA PARADIGMÁTICA ENTRE O MODERNO E O PÓS-MODERNO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS.

I.1 – A teoria do conhecimento na história

Neste capítulo, é feita uma breve releitura histórica da teoria do conhecimento. Não tenho a pretensão de esgotar o assunto, escrevendo um tratado sobre teoria do conhecimento, pois já existe uma farta bibliografia sobre o tema. O breve histórico da teoria do conhecimento tem por objetivo situar-nos na temática, ainda que de forma geral, já que um dos vetores desse trabalho é o conhecimento, na fase de produção e de transmissão/socialização. Assim, entendo como necessária, na primeira parte, a breve contextualização da teoria do conhecimento em face de sua função propedêutica. Na segunda parte, são feitas algumas considerações, que reputei relevantes, sobre conhecimento e realidade objetiva. A primeira parte e a segunda parte desse capítulo se constituem como “ritos de passagem” para a terceira parte, que trata do conflito paradigmático nas ciências sociais, que se acentua a partir da década de setenta, do século passado. Portanto, esse capítulo é de natureza propedêutica para o que vem posteriormente, ou seja, constitui-se na exposição de um conhecimento prévio necessário à compreensão de conhecimentos subsequentes. Ressalvo que, sem qualquer prejuízo à dialética, a primeira parte desse capítulo – na maior parte do seu desenvolvimento, salvo ao final – é fundamentalmente uma abordagem histórica (materialista histórica), na qual dou ênfase à descrição, com algumas intervenções críticas, mas prevalecendo o aspecto descritivo, ocorrendo o que chamo de “suspensão da dialética”. Faço isso pela necessidade de ser compreendido, não só no meio acadêmico, mas pelo povo em geral. Isso, na eventualidade improvável de alguém ler esta tese, além, claro, dos que estão colaborando para sua concretização. Então, o primeiro capítulo tem por escopo, de uma forma geral, a realização de um resumo histórico e classificatório com o objetivo de encaminhar as discussões centrais dessa pesquisa.

Em que consiste a teoria do conhecimento? Segundo Santos (1963, p. 1220-1),

Chama-se, em Filosofia, “teoria do conhecimento”, a explicação e a interpretação filosófica do conhecimento humano, a qual se dedica ao estudo da possibilidade do conhecimento, como ele se processa, seu alcance, seus limites, e suas possibilidades futuras.

Moser; Mulder; Trout (2009) referem que “O valor do estudo do conhecimento deriva, em parte, do valor que tem a própria posse do conhecimento”.

Abbagnano (2012, p. 214) diz que a teoria do conhecimento perde seu significado na filosofia contemporânea, sendo substituída pela metodologia, “que é análise das condições e dos limites de validade dos procedimentos de indagação e dos instrumentos linguísticos do saber científico”. Aduz, ainda, que a teoria do conhecimento perdeu o primado e o significado a partir do momento em que se começou a duvidar de um de seus pressupostos. Aquele que diz que “o dado primitivo do C. é ‘interno’ à consciência ou ao sujeito e que, portanto, a consciência ou o sujeito devem sair de si mesmos (o que é por princípio impossível) para apreender o objeto” (*Idem*). Assevera, ainda, que os analistas contemporâneos rejeitam, também, o primeiro pressuposto da teoria do conhecimento, de que “o C. é uma forma ou categoria universal que pode ser indagada como tal: eles tomam como objeto de indagação os procedimentos efetivos ou a linguagem da ciência, não já o C.” (*Ibidem*).

Para os analistas, apenas constituem-se objetos da teoria do conhecimento os “procedimentos efetivos ou a linguagem da ciência”, descartando-se a ideia de conhecimento da verdade, como ela se apresenta, ou como ela se manifesta, como considerado pela *alétheia*. O objeto, em tese, continua sendo o conhecimento da verdade, mas da verdade apenas na perspectiva latina – a *veritas* – que faz referência “à linguagem como narrativa de fatos acontecidos” (Chauí, 2010, p. 122) e não mais como uma síntese da *alétheia*, da *veritas* e da *emunah*. A verdade como *alétheia* deixa de ser considerada porque, para os analistas, não é possível a consciência “sair de si” para a apreensão do objeto.

Aqui, um reparo necessário. Tomar “procedimentos efetivos” ou a “linguagem da ciência” como exclusivos objetos da teoria do conhecimento é reducionismo e, como tal, deve ser rejeitado. Ora, o que não é aceitável é restringir a realidade à linguagem, quando realidade é muito mais do que linguagem sem deixar de ser também, em algum aspecto, a linguagem. O item seguinte é dedicado a essa discussão. Sigo no plano das definições.

A definição de teoria do conhecimento ajuda a entender o conceito de conhecimento, que é o seu objeto. Há quem separe teoria do conhecimento de epistemologia, como disciplinas distintas, ao menos, em suas especificidades, pois, no meu entender, a teoria do conhecimento é o gênero do qual a epistemologia é espécie. Nesse sentido, aduz Blanché (1988, p. 18):

Em princípio, a relação da epistemologia com a teoria do conhecimento é a mesma da espécie com o gênero, limitando-se a epistemologia a essa forma única de conhecimento que é o conhecimento científico. Todavia, a distinção desaparece quando o gênero se encontra reduzido a uma única espécie, como acontece com os autores que reservam ao conhecimento científico o nome de conhecimento, sendo tudo o resto considerado como puro jogo verbal sem significado cognitivo. Tal era, por exemplo, a atitude do neo-positivismo vienense, e tal é hoje a atitude do empirismo lógico que lhe sucedeu. Assim, Carnap não reconhece como válida a teoria do conhecimento senão na medida em que ela se reduz à epistemologia, ou mesmo, mais precisamente, à análise lógica da ciência (BLANCHÉ, 1988, p. 18).

Nem todos(as) pensam dessa forma. Moser; Mulder; Trout (2009, p. 6) assim definem epistemologia:

Em sua caracterização mais ampla, a epistemologia é o estudo filosófico da natureza, das fontes e dos limites do conhecimento. O adjetivo “epistemológico” se aplica a tudo quanto envolva tal estudo do conhecimento: significa “relativo à teoria do conhecimento”. O adjetivo “epistêmico” é próximo dele e significa “relativo ao conhecimento”. É claro que o conhecimento não é idêntico a uma *teoria* do conhecimento, assim como a mente não é idêntica a uma teoria da mente, ou seja, a uma psicologia.

A gnosiologia, cuja definição etimológica é o estudo do conhecimento, tem como objeto o estudo de todas às formas de conhecimento, sendo sinônimo de teoria do conhecimento. Já a epistemologia, ou filosofia da ciência, estudaria uma única forma de conhecimento, o conhecimento científico. A respeito da nomenclatura mais precisa para definir a disciplina que tem por objeto o conhecimento, diz Abbagnano (2012, p. 213-214):

[...] Em alemão o termo *Gnoseologie*, cunhado pelo wolffiano Baugarten, fez pouco sucesso, enquanto o termo *Erkenntnistheorie*, usado pelo kantiano Reinhold (*Verusch einer neuen Theorie des menschlichen Vorstellungsvermögens*, 1789) teve aceitação geral. Em inglês o termo *Epistemology* foi introduzido por J. F. Ferrier (*Institutes of Metaphysics*, 1854) e é o único comumente adotado; *Gnoseology* é bastante raro. Em francês, adota-se comumente *Gnoséologie*, mais raramente *Epistemologie*. Todos esses nomes têm o mesmo significado: não indicam, como muitas vezes se acredita ingenuamente uma disciplina filosófica geral, como a lógica, a ética ou a estética, porém o modo de tratar um problema que nasce de um pressuposto filosófico específico, no âmbito de determinada corrente filosófica. Essa corrente é o idealismo (no sentido 1º, v. IDEALISMO), e o problema que constitui tema específico da teoria do C. é o da realidade das

coisas, ou em geral do “mundo externo”. A teoria do C. baseia-se em dois pressupostos: 1º. O C. é uma “categoria” do espírito, uma “forma” da atividade humana ou do “sujeito”, que pode ser indagada de modo universal e abstrato, ou seja, prescindindo-se dos procedimentos cognitivos particulares de que o homem dispõe fora e dentro da ciência; 2º. o objeto imediato do conhecer é, como julgara Descartes, apenas uma ideia ou representação; e a ideia é uma entidade mental, existente apenas “dentro” da consciência ou do sujeito que pensa.

Qual a importância dessas disjunções acerca da nomenclatura da disciplina que tem por objeto o conhecimento? Não se trata apenas de uma sequela semântica. O que se busca é rigor conceitual, que é uma das características da ciência moderna. Adoto a terminologia teoria do conhecimento ou gnosiologia para o estudo do conhecimento, numa perspectiva mais ampla, ou seja, envolvendo qualquer tipo de conhecimento, e epistemologia, especificamente, para o estudo do conhecimento científico. Assim, se a ciência não é a única forma de conhecimento – com o que eu concordo –, ela é a forma mais qualificada, mais “polida”, mais trabalhada de conhecimento, tendo por características, entre outras, o fato de ser um conhecimento sistematizado, rigoroso, metodológico, universal, objetivo, com coerência interna, sujeito à crítica, com possibilidade de ser testado, modificado e refutado, dentre outras características. Estou certo de que, na contemporaneidade, minha caracterização de ciência é suscetível de crítica, conforme veremos na terceira parte desse capítulo. Destaco que “não” só a “minha posição”, mas a de muitos(as) que ainda se definem como “modernos”, no que concerne à ciência, apesar do peso reducionista dos rótulos.

Compartilho da ideia da proeminência do conhecimento científico em relação às demais formas de conhecimento, mas não concordo que o conhecimento científico seja a única forma de conhecimento válido. Sua proeminência, portanto, não reside só na validade, mas, sobretudo, em outras características como sistematicidade, universalidade, utilidade, faculdade de ser testado, corrigido, alterado e atualizado. Isso não significa que os conhecimentos religioso, comum, mítico e filosófico, por exemplo, não tenham validade. Paulo Freire (1992) enfatiza como válido o que ele denomina de “saber-de-experiência-feito”. Válido como ponto de partida, e não como ponto de chegada, porém, válido. O conhecimento filosófico é válido pelas suas próprias características e abrangência, pela profundidade da análise e, sobretudo, pela dimensão de totalidade. O religioso é válido para quem acredita num “conhecimento revelado”, que é assentado na fé. Ainda que não tenha

nenhuma ligação com uma religião, não posso refutar a validade subjetiva do conhecimento religioso para as pessoas que nele acreditam e, através dele, encontram alguma utilidade para suas vidas. É evidente que os critérios de “validade” são diferentes, mas, nem por isso, mais ou menos válidos, no que tange ao aspecto subjetivo. Em relação ao aspecto objetivo, a história é outra.

Assim, antecipando algumas posições que serão defendidas em espaço e momento propícios, digo que o “lugar” da verdade não é só a análise da linguagem ou do discurso. A verdade não é apenas uma verdade semântica ou lógica. A verdade é um processo factual. Ela é objetiva, concreta, ontológica. Não compreendo a verdade como uma elaboração ideal, subjetiva. Com efeito, a verdade não é aquilo que o sujeito põe no mundo; ela é muito mais do que “projeção da consciência”. Ao colocar esta posição já começo a fazer, também, uma “demarcação” de natureza epistemológica.

Kopnin (1978, p. 301), por exemplo, critica os positivistas que veem a fonte da unidade do conhecimento não no objeto, mas na linguagem, conforme o fragmento abaixo:

Cada ciência constitui a unidade do conhecimento, mas os positivistas veem a fonte dessa unidade não no objeto da ciência, mas na sua linguagem, na sua terminologia. Não existe qualquer unidades das leis, existe apenas a unidade da linguagem da ciência, ou, como dizia Carnap, a base geral de redução para os termos de todos os setores da ciência; por isto eles aplicam a ideia de que o problema da unidade da ciência é puramente lógica, não se baseia em nenhuma ontologia.

Com efeito, o “problema da unidade da ciência” não é só lógico, como querem os positivistas do Círculo de Viena, mas é, sobretudo, epistemológico, ontológico, metodológico e, claro, antropológico, porque sem ser humano não existe ciência.

Ademais, é comum se falar em “problemas da filosofia” ao referirmo-nos àquelas questões que marcaram época e foram centrais nas investigações e discussões dos filósofos. Por exemplo, o “problema” do conhecimento atravessa a história da filosofia, mas é nos séculos XVII e XVIII que atinge seu auge. Lefebvre (1979, p. 50), critica a definição de conhecimento como problema, dizendo o seguinte:

A expressão frequentemente empregada pelos filósofos e pelos tratados de filosofia, ou seja, “problema do conhecimento”, deve ser considerada com desconfiança crítica. É inegável que o conhecimento põe certos problemas; todavia, o conhecimento em si mesmo *não é um problema, mas um fato.*

Para que o conhecimento se torne um “problema”, é preciso que a análise separe e isole o que é dado *efetivamente* como indissolivelmente ligado: os elementos do conhecimento, o sujeito e o objeto (*Idem*, p. 50).

Como veremos adiante, nem todos concordam com Lefebvre, até mesmo porque a própria bipolaridade dos elementos do conhecimento vai ser contestada pela fenomenologia e pelo pragmatismo, para ficar em dois exemplos.

A expressão teoria do conhecimento nos remete ao início da chamada Idade Moderna, na qual o tema assume relevância, passando pelo Iluminismo para, então, chegar aos nossos dias. Hoje, ainda se discute teoria do conhecimento, embora o tema, na contemporaneidade, ganhe uma nova dimensão, como se verá posteriormente. Dizem que ele não tem a mesma importância que tinha no trajeto entre o início da Idade Moderna até o Iluminismo, mas ainda continua sendo alvo de discussões. Contribuíram, especialmente, para esse debate, filósofos como Descartes (1596-1650), Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776), Immanuel Kant (1724-1804).

Inobstante seja a Idade Moderna o cenário no qual os estudos sobre o conhecimento ganham a centralidade dos debates, o tema do conhecimento é bem mais antigo, encontrando suas origens mais remotas na Grécia pré-socrática, em especial, com as perspectivas de Heráclito de Éfeso (535 a.C. – 475 a. C.)¹⁹ e Parmênides de Eléia (515 a. C. – 445 a. C.)²⁰, seguidos, posteriormente, por Demócrito de Abdera (cerca de 460 a.C. – 370 a. C.), Empédocles de Agrigento (484/481 a.C. – 424/421 a. C.) e Anaxágoras de Clazômenas (por volta de 500 a.C. – 428 a.C.). Nesse momento, quando o objeto de investigação era a *phýsis*, de uma forma ainda embrionária, já se falava, fundamentalmente, em dois caminhos para conhecer: um pela percepção e outro pelo pensamento.

O período pré-socrático, conhecido como período cosmológico, tinha por foco o estudo da realidade como *phýsis*, quando os esforços eram dirigidos para o conhecimento da causa primordial, a *arché*. Investigava-se a origem e a ordem do

¹⁹ Mesmo que os filósofos da Antiguidade e da Idade Média tenham se ocupado com esses problemas, só na Idade Moderna a teoria do conhecimento constitui uma disciplina independente. Isso porque, para os antigos, embora o homem possa enganar-se ou ainda se ater a diversos níveis de conhecimento, não é colocada em questão a realidade do mundo e nem a capacidade do homem em conhecê-la.

²⁰ Não há um consenso entre os anos de nascimento e morte de Parmênides. Segundo Reale; Antiseri (2003, p. 33): “Parmênides nasceu em Eléia (hoje Velia, entre Punta Licosa e Cabo Palinuro) na segunda metade do séc. VI a.C. e morreu em meados do séc. V a.C. Em Eléia, fundou a Escola chamada Eleática, destinada a ter grande influência sobre o pensamento grego”.

mundo. Parmênides ampliou o debate, introduzindo, no pensamento ocidental, a dimensão do ontológico²¹, pois sua causa primordial, presente em todas as coisas, era o Ser. Ele opôs o ontológico, *tò on*, ao cosmológico. Trabalhou a realidade como Ser, e não como natureza, pois, no âmbito da cosmologia, não era possível chegar à verdade, à noção de identidade. Parmênides, provavelmente, é o filósofo que nos ensina a “pensar o pensamento”. Para Parmênides, só é possível pensar aquilo que é permanente, idêntico, imutável. O pensamento como único caminho para se chegar à verdade. A verdade como Ser, identificando, pois, Ser e pensamento. Um Ser diferente do Ser de Heráclito, que é mutável e em permanente devir: a natureza em permanente fluxo. O Ser de Parmênides é imóvel, imutável, eterno, indivisível, idêntico. Esse Ser só pode ser acessado pela inteligência, pelo pensamento, pelo *logos*. Os sentidos nos conduzem à ideia de mudança, de movimento, de multiplicidade do Ser. O fluir da *phýsis* é acessado pelos sentidos e o conhecimento resultante da experiência não passa de opinião, *doxa* ou *doksa*, para os gregos. Portanto, Parmênides define o movimento como ilusão, como um Não-Ser. A mudança, a multiplicidade, o movimento significam, para Parmênides, a negação do Ser, a passagem do Ser ao Não-Ser, coisa que Parmênides não aceitava, em oposição ao Ser de Heráclito, que se constituía em permanente devir, em constante “vir a ser”. Com efeito, para Heráclito, a única coisa permanente é o movimento, sendo a imutabilidade uma ilusão. Para ele, a realidade é fluxo contínuo de todas as coisas. É a transformação do Ser em seu contrário. A permanência é uma ilusão oriunda dos sentidos. A verdadeira realidade, que é o devir, o fluxo constante de todas as coisas, é acessada pelo puro pensamento.

Demócrito, o atomista, dizia que os seres surgem, transformam-se e morrem, respectivamente, por associação, novas associações e separação dos átomos. Para ele, tudo são átomos! Demócrito concorda com Parmênides e Heráclito acerca da diferença entre o conhecer pela percepção e o conhecer pelo pensamento. Para ele, no entanto, tratam-se, apenas, de formas diferentes de acessar a verdadeira realidade. Segundo o mesmo, só pelo pensamento podemos conhecer os átomos que são inacessíveis aos sentidos. Todavia, não entende que o conhecimento sensorial seja ilusório, mas apenas um caminho diferente para conhecer, menos

²¹ *Ibidem*, op. cit na Nota 21: “No âmbito da filosofia da *physis*, Parmênides se apresenta como inovador radical e, em certo sentido, como pensador revolucionário. Efetivamente, com ele, a cosmologia recebe como que um profundo e benéfico abalo do ponto de vista conceitual, transformando-se em uma ontologia (teoria do ser)”.

profundo e relevante que o conhecimento obtido pelo pensamento. Assim, em Parmênides, o Ser é, não podendo Ser e Não-Ser, simultaneamente, lançando as bases do princípio da identidade, em oposição ao princípio da contradição. Empédocles e Anaxágoras, por seu turno, ensaiaram algumas considerações sobre gnosiologia. O primeiro, embora aceitando a ideia da permanência do Ser de Parmênides, buscava alguma maneira de explicar a validade dos dados obtidos pelos sentidos. O segundo, dividindo o conhecimento em experiência e sensação, memória e técnica, colocava a experiência como fundamental ao conhecimento, pois, através dela, acontece a nossa relação com o mundo. Ilustrando o acima exposto, diz Köche (1997, p. 45) o seguinte:

O principal problema abordado pelos pré-socráticos foi o de responder se, debaixo das aparências sensíveis e perenes dos fenômenos que estavam em contínua transformação, existia algum princípio permanente ou realidade estável, isto é, se havia uma “natureza”, uma essência eterna, universal e imutável que determinava a existência das coisas. *O que são, de que são feitas, como são feitas e de onde vêm as coisas que são percebidas?* Essas eram as perguntas que os filósofos pretendiam responder (grifos do original).

Reafirma-se que, no bojo dessa investigação de natureza ontológica, emergiam questões de ordem gnosiológicas, pois explicar o “ser” exigia, também, em certa medida, conhecê-lo. Nesse sentido, ensina Köche (1997, p. 45):

Os pré-socráticos distinguiam o que pode ser percebido pelos sentidos – os fenômenos, as aparências mutáveis das coisas, que fundamentam *opiniões*, a *doksa* – e o que pode ser percebido pela inteligência – o ser, as essências que definem a natureza das coisas, seus princípios comuns e imutáveis, que fundamentam o conhecimento, a ciência, a filosofia (grifos do original).

Como foi dito, esse não é o cenário do auge da gnosiologia, pois o foco era centrado na investigação da *arché*. A centralidade era a cosmologia. A realidade era a *phýsis*. Parmênides abre espaço para o advento da ontologia, o estudo do Ser. A gnosiologia ainda não ocupa a centralidade, sendo, apenas, um consectário necessário do estudo do *kósmos* e, posteriormente, do Ser.

No século V a. C., a centralidade da investigação deixa de ser a *phýsis*, não que se extinga totalmente, mas deixa de ser o principal objeto de pesquisa. O centro passa a ser o homem, em suas relações intersubjetivas e com o mundo. O homem em sua dimensão política e social e o homem como sujeito do conhecimento. É o período conhecido como clássico ou antropológico. O sofista Protágoras de Abdera define esse período com a seguinte máxima: “o homem é a medida de todas as

coisas”. O foco, portanto, é o homem. O Ser da realidade, compreendida como uma totalidade, é determinado pelo homem. O homem é a “régua” da realidade. A perspectiva de Protágoras é subjetivista.

Platão busca conciliar as perspectivas de Heráclito e Parmênides²², através da sua “teoria das ideias”, na qual estabelece um dualismo epistemológico entre dois mundos: o “mundo das ideias” e o “mundo dos sentidos”, jogando Parmênides no “primeiro mundo” – avançando, claro, em relação a ele, mas por ele influenciado – e Heráclito no “mundo das formas”, caracterizado pelo movimento, pela mutabilidade, pela multiplicidade. O conhecimento verdadeiro, portanto, para Platão, faz morada no “mundo das ideias”, cujo acesso se dá pela razão. Ele vai buscar o conhecimento verdadeiro no inteligível, não no devir do mundo sensível. O aprendizado nada mais é do que a reminiscência das ideias pela experiência. Já o conhecimento vulgar, mundano, ilusório, reside no mundo dos sentidos e é por eles acessado. A “Alegoria da Caverna”, consubstanciada em um diálogo entre Sócrates e Glauco, na obra *A República*²³, de Platão, é uma síntese de sua “teoria das ideias”.

Aristóteles, por seu turno, vai buscar essas distinções no próprio mundo, valorizando a experiência, o empírico, sem, no entanto, abandonar a metafísica. Para ele, o conhecimento é obtido pela observação da realidade, através dos sentidos e do uso da razão, negando a teoria das ideias de seu mestre, Platão – ao menos como ela foi proposta. Para Aristóteles, a tentativa de conciliação de Heráclito com Parmênides, ou seja, do caráter estático e imutável do Ser com a realidade múltipla e dinâmica, vai ter por palco o próprio mundo, a própria realidade. Para isso, utiliza-se de conceitos como “ato” e “potência”, o primeiro como a manifestação atual do Ser e o segundo como suas possibilidades intrínsecas. É, pois, na transição da potência para o ato que emerge o movimento. Movimento que, segundo ele, é gerado pelo “primeiro motor imóvel”, que é a causa do movimento de todas as coisas e que, embora seja imóvel, é causador do movimento pela atração do “bom, belo ou inteligente”. Acrescenta, ainda, no seu “Hilemorfismo Teleológico”, os conceitos de “substância” e “acidente”, tomando o primeiro como a essência do Ser e o segundo como um atributo meramente circunstancial, acidental, ocasional do Ser. Assim, para ele, a finalidade primordial das ciências é encontrar a essência do

²²“Poderíamos dizer que Platão fornece a síntese das lutas doutrinárias dos primeiros filósofos” (RUSSEL, 2016, p. 29).

²³ PLATÃO. *A República*. – Tradução de Ciro Mioranza, São Paulo: Editora Escala, 2007, p. 243.

Ser e seu método é o indutivo. Dessa maneira, o Ser individual, que é objeto da ciência, não é a sua finalidade, ou seja, só se chega à essência de uma árvore, por exemplo, pela análise de uma multiplicidade de árvores. A “ideia” árvore é encontrada na própria realidade, permeada pelo movimento e pela multiplicidade, não havendo necessidade de se buscar em “outro mundo”. O que é essencial em uma árvore? É aquilo que está presente como substância em todas as espécies de árvores. É aquilo que determina o gênero árvore.

No período helenístico, no qual os gregos deixam de interferir no destino das cidades, a partir das conquistas macedônicas, no século IV a. C., e romana, no século II a. C., acontece o processo de desconstrução do mundo grego antigo. As reflexões eram dirigidas aos caminhos para se atingir uma vida feliz. Há uma ênfase na ética. O prazer e a felicidade estavam no foco das discussões filosóficas de antanho, com escolas, como a epicurista, a estoica, a cínica e os cétricos. Os cétricos, além da felicidade, têm por foco o problema do conhecimento. Pirro (365 a. C. – 275 a. C.) defende que o conhecimento não é seguro, sendo impossível qualquer forma de conhecimento que conduza a uma verdade absoluta. O conhecimento, portanto, é negado como possibilidade para os defensores do ceticismo absoluto.

Na Idade Média, a discussão sobre o conhecimento continua. Agostinho (354 – 430), filósofo da Antiguidade, cuja filosofia vai atravessar a Idade Média, e um dos expoentes da Patrística – se não o mais importante –, manifesta desconfiança em relação aos sentidos, como meio para a aquisição de conhecimento. Ele pode ser classificado como um racionalista teológico. Para ele, a verdade deve ser buscada pelo intelecto no “mundo das ideias”, entendendo a verdade como “conhecimento eterno”, irradiada por Deus. Sobre o acesso do homem ao conhecimento da verdade, diz, em sua “doutrina da iluminação divina”:

Para explicar como é possível ao homem receber de Deus o conhecimento das verdades eternas, Agostinho elabora a doutrina da iluminação divina. Trata-se de uma metáfora recebida de Platão, que na célebre alegoria da caverna mostra ser o conhecimento, em última instância, o resultado do bem, considerado como um sol que ilumina o mundo inteligível. Agostinho louva os platônicos por ensinarem que o princípio espiritual de todas as coisas é, ao mesmo tempo, causa de sua própria existência, luz de seu conhecimento e regra de sua vida. Por conseguinte, todas as proposições que se percebem como verdadeiras seriam tais porque previamente iluminadas pela luz divina. Entender algo inteligivelmente equivaleria a extrair da alma sua própria inteligibilidade e nada se poderia conhecer intelectualmente que já não possuísse antes, de modo infuso (PESSANHA, 2004, p. 16).

Outro expoente da filosofia medieval, Tomás de Aquino (1225 – 1274), integrante da Escolástica, – provavelmente o maior nome da Escolástica como, também, dos teólogos católicos –, o qual cumpriu a difícil missão de “cristianizar” Aristóteles, acredita que, para além das “verdades reveladas”, é possível acessar o conhecimento da verdade pela razão e pelos sentidos. Sobre o tema, diz Andery et. al. (1988, p. 149):

Além das verdades reveladas, Santo Tomás admite ser possível chegar a verdades através do uso da razão e dos dados dos sentidos. O conhecimento neste caso é empírico e racional; é elaborado pelo homem que deve apreender a substância do objeto. Na elaboração do conhecimento conceitual – nome que Santo Tomás atribui a este conhecimento que não é fruto da revelação divina – estão envolvidos dois momentos: o sensível e o intelectual.

O próprio pensador escolástico refere que “A verdade está tanto na inteligência como nos sentidos, ainda que de maneira diversa” (AQUINO, 2004, p. 112). Aquino (2004), em sua prova da existência de Deus, critica o argumento ontológico de Anselmo, dizendo que só pela ideia de perfeição não se prova a existência de alguma coisa, ou seja, a prova da existência de Deus não é um corolário lógico do conceito de perfeição. O cenário para a comprovação da existência de Deus é o mundo dos sentidos, através da ideia do movimento, vinda de Aristóteles, que diz que o Ser não se movimenta por si, necessitando de uma causa anterior que o faça se mover. Assim, é necessário uma causa anterior que faça o Ser passar de potência a ato. A ideia de uma sucessão infinita de causas é absurda, para Aquino – como era para Aristóteles –, embora a causa primeira de Aristóteles é causa do movimento e não da criação. Aquino (2004) defende a necessidade de uma existência autocausada, que será a causa primeira de todas as coisas. Essa causa é Deus, uma causa primeira imóvel como o “primeiro motor” de Aristóteles.

Aquino (2004) dá considerável importância ao empírico, aos dados do sentido na construção do conhecimento, não reduzindo sua importância em função da mutabilidade das coisas como um obstáculo de acesso à verdade, que é autêntica e imutável. Ele apenas diferencia a verdade revelada da verdade obtida pelos sentidos e daquela obtida pelo intelecto, mas abre um espaço importante para o sentimento sensorial na filosofia cristã. Ele, como Aristóteles, são intelectualistas.

Tomás de Aquino é um estudioso de Aristóteles, a quem chegou por influência de Avicena e Averróis, principalmente, e, como tal, não sai do mundo para

explicá-lo, aceitando a verdade obtida pela inteligência como a obtida pelos sentidos, sem nenhum prejuízo a sua crença na “verdade revelada”. Nesse sentido, aduz Abrão (2004, p. 17):

Tomás de Aquino concorda com Aristóteles, segundo o qual o conhecimento racional provém inicialmente dos sentidos. Da sensação, o intelecto abstrai a individualidade das coisas, depurando-lhe a matéria. O resultado são as formas.

Para explicar a realização dessa operação, Tomás de Aquino, retomando a versão árabe do aristotelismo, distingue dois tipos de intelecto. O intelecto possível recebe dos sentidos as imagens das formas, que ainda se encontram como potência. Sua passagem ao ato supõe uma causa: é o intelecto agente, responsável pelo conhecimento efetivo das formas, atualizando o que no intelecto possível só existia como potência.

Após a breve genealogia do conhecimento nos períodos anteriores à Idade Moderna²⁴, momento histórico no qual a gnosiologia experimenta o seu auge, pode-se dizer que a gênese da teoria do conhecimento, enquanto disciplina independente, a partir da Idade Moderna, é encontrada, provavelmente, na obra “Ensaio sobre o entendimento humano”, de 1690, de John Locke, considerado o fundador moderno da disciplina que trata de grandes questões acerca do conhecimento: a essência do conhecimento, a origem do conhecimento, as possibilidades do conhecimento e os critérios de verdade.

As respostas a essas questões, hoje, não são necessariamente as mesmas formuladas na época de John Locke. A breve genealogia da teoria do conhecimento é importante como dimensão propedêutica para essa pesquisa, mormente pelos dois eixos que são trabalhados, construção e transmissão/socialização do conhecimento, tomando os modelos de Schön e de Freire, e tendo por paradigma analítico a omnilateralidade.

O Renascimento²⁵ não nos lega uma filosofia da qualidade da filosofia pagã da Antiguidade clássica, nem dos grandes sistemas dos séculos XVII e XVIII, por

²⁴ Embora o método tenha sido sempre objeto de discussão na filosofia, nunca o foi com a intensidade e a prioridade concedidas pelos filósofos do século XVII. Até então a filosofia se preocupava com o problema do *ser*, mas, na Idade Moderna, se volta para as questões do *conhecer*. Daí surgem os temas privilegiados de epistemologia, ou seja, a discussão a respeito da crítica da ciência e do conhecimento (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 154).

²⁵ No Renascimento há uma volta aos clássicos, não como um simples retorno ao passado, mas a partir deles a construção de um novo mundo, no qual o homem passa a ser o centro. Assim, teocentrismo cede lugar ao antropocentrismo. O homem assume o protagonismo como criador de sua própria vida. Há a ênfase no indivíduo. O homem concreto assume – ou reassume – o seu papel no teatro da história. O homem não é só um projeto divino, um ser abstrato perdido na multidão, à espera de um milagre. Humanismo é uma palavra que caracteriza bem este momento. O poder do Papa começa a ser disputado pelos reais, com a consolidação das monarquias nacionais. O absolutismo é o poder político. Abrem-se novas rotas comerciais. Têm início as grandes navegações,

exemplo, mas é nesse momento de passagem do medievo ao moderno que são lançadas as bases dos sistemas filosóficos e as perspectivas científicas do porvir. A revolução científica moderna, por exemplo, não destrói o cosmos grego do dia para a noite, a partir do século XVII. Já existe, no século XVII, um terreno preparado para um grande avanço nos campos filosófico e científico. Nesse sentido, refere Russell (2016, p. 298) o que segue:

Na filosofia propriamente dita, os séculos XV e XVI não são, no conjunto, muito espetaculares. Mas a difusão do novo saber, a disseminação de livros e, sobretudo, o renovado vigor das antigas tradições de Pitágoras e Platão preparam o caminho para os grandes sistemas filosóficos do século XVII. A grande revolução científica começou na esteira deste renascimento de antigos modos de pensar. A partir de um pitagorismo mais ou menos ortodoxo, aos poucos derrubou as noções estabelecidas da física e da astronomia aristotélicas, para acabar indo por detrás das aparências e descobrindo uma hipótese imensamente geral e poderosa. Os homens que levaram a cabo essas investigações sabiam que estavam diretamente vinculados à tradição platônica.

O principal “problema” filosófico que atravessa os séculos XVII e XVIII é o conhecimento, conforme mencionei no início desse capítulo. Para os modernos, o conhecimento é uma representação da realidade em nossa consciência ou do mundo exterior em nossa consciência.

Sobre essas questões, diz Triviños (1987, p. 18):

O entendimento de que o mundo está constituído por fenômenos materiais e espirituais origina alguns problemas específicos que devem ser encarados em todas as suas dimensões, para que possamos encontrar os esclarecimentos adequados. É necessário, por exemplo, perguntar-nos: como se relacionam a realidade objetiva e a consciência? Qual é o primeiro, o pensamento ou o fenômeno material? O que é a consciência? Podemos conhecer o mundo? O que é o conhecimento? Como vamos saber se algo tido como verdadeiro não é falso? E estes problemas têm todos o mesmo nível? Ou é possível hierarquizar a importância deles?

O debate nos leva, também, à dicotomização entre subjetividade e objetividade, com o enaltecimento de uma ou de outra, dependendo da perspectiva que se defende. Santos (2001, p. 50), sobre o tema, diz:

A ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico. Um conhecimento objectivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos. Foi nesta base que se construiu a distinção dicotômica sujeito/objecto.

que vão levar o homem renascentista a novos continentes. A Itália, por sua posição privilegiada, junto ao mediterrâneo, é o centro propulsor deste novo mundo que floresce, em especial em relação ao crescimento do comércio, com a emergência do capitalismo mercantil. O Europeu migra do campo, dos feudos, para os burgos, emergindo a burguesia. A razão assume um lugar importante, abrindo os caminhos para a ciência e a filosofia modernas.

Por outro lado, pelo materialismo histórico e dialético, por exemplo, essa dicotomia inexistente, uma vez que sujeito e objeto se relacionam reciprocamente, no mesmo plano de importância, um interferindo sobre o outro, na construção do conhecimento. O objeto age sobre o sujeito que, por seu turno, age sobre o objeto, dialeticamente, numa dimensão de totalidade²⁶.

Falando-se de materialismo histórico e dialético, não é demais lembrar que a questão do método assume grande relevância na Idade Moderna, abrindo-se um grande debate sobre essa temática, debate esse no qual se envolveram pensadores que marcaram a história do pensamento ocidental, como Descartes, Bacon, Locke, Hume e Spinoza. Nesse sentido, asseveram Aranha e Martins (1993, p. 154):

É tão importante a questão do método no século XVII que Descartes a coloca como ponto de partida do seu filosofar. A *dúvida metódica* é um artifício com que demole todo o edifício construído e pretende recomeçar tudo de novo. O método adquire um sentido de invenção e descoberta, e não mais uma possibilidade de demonstração organizada do que já é sabido.

No que concerne à essência do conhecimento, esse é constituído na relação bipolar entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível. Assim, dependendo da ênfase a cada polo nesse processo, ao sujeito ou ao objeto, vamos ter, antes da metafísica, o objetivismo e o subjetivismo. No primeiro, o objeto determina o sujeito no processo de constituição do conhecimento. No segundo, o conhecimento fundamenta-se no sujeito, sendo, portanto, o objeto determinado pelo sujeito no processo de construção do conhecimento. Assim, para Cotrim (1999, p. 70), “Só haverá conhecimento se o sujeito conseguir apreender o objeto, isto é, conseguir representá-lo mentalmente”. Diz, ainda, o autor, que “Dependendo da corrente filosófica, será dada, no processo de conhecimento, maior ou menor importância ao sujeito (é o caso do idealismo) ou ao objeto (é o caso do realismo ou materialismo)” (COTRIM, 1999, p. 70). Depois da metafísica, temos, de um lado, o idealismo e, de outro, o realismo. No idealismo, a ênfase no processo de conhecimento é do sujeito; no realismo, a ênfase é deslocada para o objeto do conhecimento, pois o mundo é totalmente objetivo e independe da nossa consciência. O idealismo é subdividido em idealismo metafísico, que defende que a realidade é fundada em forças espirituais e

²⁶ Conheço pós-modernos que batem na madeira três vezes quando ouvem falar em totalidade. Pois bem, que eles(as) sigam batendo na madeira ou onde acharem melhor, pois vou seguir falando “de” e “em” totalidade.

ideais, e o idealismo epistemológico, que defende que não existem coisas reais independente da consciência. A realidade se encerra na própria consciência. A crítica feita a esta corrente é que nem sempre o pensamento corresponde à realidade.

Triviños (1987) traz à colação outra distinção fundamental: os idealistas filosóficos e os materialistas filosóficos; a primeira subdividindo-se em idealismo subjetivo e idealismo objetivo e a segunda entre materialismo ingênuo, materialismo espontâneo, materialismo mecanicista, materialismo vulgar e materialismo dialético.

Aduz o citado autor sobre o idealismo filosófico:

Todos os posicionamentos *idealistas*, que reconhecem o princípio espiritual como primeiro, e a matéria como aspecto secundário, podem ser reduzidos a dois tipos: os que estão representados pelo *Idealismo Subjetivo* e o outro, cujos pensadores defendem o que se denomina *Idealismo Objetivo* (TRIVIÑOS, 1987, p. 19).

Friedrich Nietzsche é um dos representantes do idealismo subjetivo, enquanto Georg William Friedrich Hegel representa o idealismo objetivo, apenas para ficar em dois exemplos. Karl Marx, por seu turno, representa o realismo científico, especificamente o materialismo dialético e a sua teoria do conhecimento pode ser resumida na seguinte máxima: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1982, p. 130).

Mais tarde, na contemporaneidade, a fenomenologia, “ciência das essências”, vai dizer que a consciência é sempre intencional, ou seja, consciência de alguma coisa. O que a fenomenologia busca não é descrever fatos particulares, mas os modos típicos com que esses fatos se apresentam à consciência. O dualismo entre realismo e idealismo está presente, também, entre os fenomenólogos, que podem ser realistas ou idealistas, conforme suas análises forem dirigidas para a consciência ou para o Ser. A intuição emocional será influenciada pela consciência ou pela realidade exterior à consciência, para a qual a consciência intencionalmente é dirigida. Há, no caso da fenomenologia, portanto, um tratamento diferenciado dessa relação tradicional entre o sujeito e o objeto no processo de conhecimento. Reale e Antiseri (2006, p. 177), sobre a direção idealista e realista da fenomenologia, referem o seguinte:

O fenomenólogo, em suma, cumpre tarefas bem diferentes das dos cientistas. A consciência é “intencional”, é sempre consciência *de* alguma coisa que se apresenta de modo típico: a análise desses modos típicos é

precisamente a função do fenomenólogo, que se pergunta e indaga sobre o que a consciência transcendental entende por amor, percepção, religiosidade, justiça, comunidade, simpatia, e assim por diante.

Nesse ponto, a fenomenologia podia tomar duas direções: a idealista ou a realista. Os significados ou essências dos objetos, das instituições e dos valores são constituídos e postos pela consciência, ou o olhar teórico desinteressado ou intuí enquanto dados objetivos? É aqui que divergem, por exemplo, os caminhos de Husserl e de Scheler: Husserl, sobretudo o último Husserl, tomará o caminho do idealismo. Assim, o pensador que estabeleceu como programa da fenomenologia o retorno às próprias coisas, no fim se encontrará com a realidade única que é a consciência: a consciência transcendental, que *nulla re indiget ad existendum* e que “constitui” os significados das coisas, das ações, das instituições e o sentido do mundo (atente-se para o fato de que, aqui, *transcendental* quer dizer kantianamente o que está na nossa consciência enquanto algo independente da sensibilidade e, portanto, a priori, mas funcionalmente ordenado para a “constituição” da experiência). Scheler, por seu turno, dirigirá, sua análise para os valores objetivos hierarquicamente ordenados que se impõem à intuição emocional, como a luz para os olhos e o som para o ouvido.

O pragmatismo também trata do processo de conhecimento de uma forma diferente da tradicional. William James, fundador do pragmatismo, aponta o dualismo entre sujeito e objeto como prejudicial ao estudo da epistemologia, uma vez que entende que não há como ir além do que ele designa de “experiência pura”, não passando o processo de conhecimento de diferentes etapas dessa “experiência pura”. Russell (2016, p. 450) explica a perspectiva de James, a partir da doutrina do “empirismo radical” e da “teoria da experiência pura”²⁷:

A importância filosófica de James é dupla. Já mencionamos o seu influente papel na difusão do pragmatismo. A outra vertente principal do seu pensamento se relaciona com uma doutrina que ele chamou de “empirismo radical”, exposta pela primeira vez em 1904, num artigo intitulado: “A consciência existe?”, no qual James se propôs demonstrar que o tradicional dualismo entre sujeito e objeto era um obstáculo para uma concepção sólida da epistemologia. Segundo James, devemos abandonar a noção de autoconsciência como entidade oposta aos objetos do mundo material. A explicação sujeito-objeto do conhecimento parece-lhe uma sofisticada distorção racionalista que, em todo o caso, não é verdadeiramente empírica. Pois na verdade, não temos nada que nos permita ir além do que ele chama de “experiência pura”. Esta é concebida como a concreta plenitude da vida, em contraste com as subsequentes reflexões abstratas sobre ela. O processo de conhecimento torna-se assim uma relação entre diferentes partes da experiência pura.

²⁷ “James não prosseguiu na elaboração de todas as implicações desta teoria, mas os que seguiram a sua sugestão substituíram as antigas teorias dualistas por um “monismo neutro”, que afirma que só há um tipo de matéria básica no mundo. Assim, para James, a experiência pura é a matéria de que são feitas todas as coisas. Neste aspecto, o empirismo radical de James é prejudicado pelo seu pragmatismo, que não reconhece nada que não exerça influência prática na vida humana. Só o que faz parte da experiência, que para ele significa experiência humana, tem qualquer relevância” (RUSSELL, 2016, p. 450).

Assim, segundo Russell (2016), James só reconhece aquilo que exerce uma influência prática na vida dos seres humanos, pois a experiência a que ele se refere é “experiência humana”. Em síntese, a “teoria da experiência pura”, de James, na perspectiva do “empirismo radical”, pode ser sintetizada com a seguinte afirmação: “tudo é prática”. Depois, no diálogo entre Schön e Freire, voltarei a essa questão, quando tratar do pragmatismo e do neopragmatismo.

No tocante à origem do conhecimento²⁸, a pergunta que se faz é: qual é a fonte do nosso conhecimento? Em resposta, temos as seguintes correntes: o racionalismo, no qual se admite a existência de uma razão pura e que o conhecimento é acessado pela razão. O empirismo²⁹, no qual o sujeito é uma tábula rasa, sem qualquer estrutura *a priori*, e todo o conhecimento é *a posteriori*, ou seja, adquirido pelos sentidos através da experiência. “O *empirismo básico* assevera que não é possível adquirir conhecimento da realidade através do uso não empírico da razão. Afirma, por exemplo, que não podemos ter conhecimento algum acerca da realidade ou irrealidade dos unicórnios pelo puro e simples exame do *conceito* ou *ideia de unicórnio*” (MOSER; MULDER; TROUT, 2009, p. 112). No tocante ao *racionalismo básico*, asseveram:

O *racionalismo básico*, por outro lado, afirma que temos acesso a alguns conhecimentos por essa via. Não podemos determinar se os elefantes *existem* pelo uso não empírico da razão, mas segundo o racionalismo básico, *podemos* determinar, por exemplo, que todo acontecimento tem uma causa. Alguns racionalistas (mas nem todos) diriam também que podemos provar a existência de Deus pelo uso não empírico da razão (*Ibidem*).

²⁸ “A questão fundamental que ambos levam a sério e submetem a uma crítica cerrada é a questão sobre o fundamento último do conhecimento humano. O que é que garante a certeza e a objetividade do mesmo? Os racionalistas acreditam na existência de um mundo de essências e de verdades puras, as quais, instituídas pela inteligência do homem, são o suporte de todo o conhecimento válido. A própria experiência só adquire sentido a partir desse mundo ideal. A maneira como se concebe esse mundo varia, mas ele permanece sempre, no racionalismo como estrutura fundamental da realidade e do conhecimento. Os empiristas negam a existência desse mundo. Para eles, o que existe de real é o mundo dos fatos, são os fenômenos. Os fatos é que são o suporte e o limite de todo conhecimento. A razão tem de ler, neles, a inteligibilidade das coisas e não em um suposto mundo inteligível transcendente. O empirismo nega que possamos colher aquilo que os racionalistas chamam de essência do fenômeno; essência que, segundo os racionalistas, gozaria de certa realidade extramental” (LARA 1986, p. 32).

²⁹ “Na história da epistemologia, o empirismo foi representado por personagens influentes, como John Locke, George Berkeley, e David Hume (1711-1776). A corrente dominante do empirismo descende de Hume, que afirmou que todos os nossos conhecimentos não tautológicos nascem da experiência sensorial. O empirismo de Hume foi motivado por considerações *semânticas*, ou seja, considerações sobre o sentido. Segundo o argumento de Hume, se os nossos conceitos não lógicos não fossem baseados na sensação, não seriam inteligíveis; numa fraseologia semântica, os termos que expressam esses conceitos não teriam nenhum sentido” (MOSER; MULDER; TROUT, 2009, p. 116).

“Muitos empiristas são *empiristas conceituais* e sustentam que todos os conceitos são direta, ou indiretamente, adquiridos através da experiência sensorial” (*Ibidem*).

O vocábulo racionalismo, que significa razão, tem sua raiz na expressão latina, *ratio*. O termo empirismo, por seu turno, é originário da expressão grega, *empeiria*, que significa experiência. Qual das formas de conhecer é mais segura, com menor risco de erros? Eis aqui outro problema importante que vai ocupar os pensadores dos séculos XVII e XVIII.

Temos, ainda, o intelectualismo e o apriorismo. Os intelectualistas buscam fazer a mediação entre a razão e a experiência. Todavia, os conceitos não são *a priori*, mas abstraídos da experiência e organizados pela razão. Para o apriorismo, que é a segunda tentativa de aproximação entre razão e experiência, é aceita a hipótese do conhecimento *a priori*, antes, portanto, de qualquer experiência, pois, para Kant (1958), o maior expoente do apriorismo, o ser humano possui determinadas estruturas que ele denomina de formas de sensibilidade e do entendimento, que, além de facultarem a experiência, determinam o conhecimento. A experiência fornece a matéria do conhecimento e a razão a organiza de acordo com as estruturas *a priori* inscritas no pensamento. No caso, apesar de o conhecimento ser constituído pela mediação entre razão e experiência, a ênfase na relação entre sujeito e objeto acaba sendo do sujeito. A perspectiva kantiana do conhecimento também é conhecida por idealismo transcendental.

Sobre a questão do fundamento último do conhecimento, pergunta Kant (1958, p. 6), no clássico, *Crítica da Razão Pura*: “Surge desse modo uma questão que não se pode resolver à primeira vista: será possível um conhecimento independente da experiência e das impressões dos sentidos?”. Ele responde da seguinte maneira:

Tais conhecimentos são denominados “*a priori*”, e distintos dos empíricos, cuja origem é “*a posteriori*”, isto é, da experiência.

Aquela expressão, no entanto não abrange todo o significado da questão proposta, porquanto há conhecimentos que derivam indiretamente da experiência, isto é, de uma regra geral obtida pela experiência, e que, no entanto não podem ser taxados de conhecimentos “*a priori*”.

Assim, se alguém escava os alicerces de uma casa, “*a priori*” poderá esperar que ela desabe, sem precisar observar a experiência da sua queda, pois, praticamente, já sabe que todo corpo abandonado no ar sem sustentação cai ao impulso da gravidade. Assim, esse conhecimento é nitidamente empírico (*Idem*, p. 6).

Segue Kant (1958), entrando em detalhes sobre os conhecimentos *a priori* e *a posteriori*, fazendo as delimitações necessárias entre ambos, estabelecendo as características específicas de cada um e subclassificando os conhecimentos *a priori*, em puros ou impuros:

Consideraremos, portanto, conhecimento “a priori”, todo aquele que seja adquirido independentemente de qualquer experiência. A ele se opõem os opostos aos empíricos, isto é, àqueles que só são possíveis mediante a experiência.

Entenderemos, pois, daqui por diante, por conhecimento “a priori”, todos aqueles que são absolutamente independentes da experiência; eles são opostos aos empíricos, isto é, àqueles que só são possíveis mediante a experiência.

Os conhecimentos “a priori” ainda podem dividir-se em puros e impuros. Denomina-se conhecimento “a priori” puro ao que carece completamente de qualquer empirismo.

Assim por ex., “toda mudança tem uma causa”, é um princípio “a priori”, mas impuro, porque o conceito de mudança só pode formar-se extraído da experiência (*Ibidem*).

Racionalistas e empiristas centralizaram os estudos e os debates sobre o conhecimento nos séculos XVII e XVIII. De Descartes a Kant, este foi o “problema filosófico” central. Como dito antes, o “Ensaio sobre o entendimento humano”, escrito por John Locke, em 1690, pode ser considerado a obra fundante da teoria do conhecimento e seu autor o fundador da epistemologia.

O racionalismo, “a doutrina que deposita total e exclusiva confiança na razão humana como conhecimento capaz de construir a verdade” (COTRIM, 1999, p. 74), tem por representantes, dentre outros, Descartes (1596-1650) Spinoza (1632-1677) e Leibniz (1646-1716), ainda que com distinções entre eles. Descartes (2007) era cético em relação aos sentidos como base para a construção do “conhecimento verdadeiro”. Para ele, só a razão poderia conduzir à certeza, afirmando o seguinte:

IV. Porque podemos duvidar das coisas sensíveis?

Por conseguinte, uma vez que agora temos o desígnio apenas de nos ocuparmos da investigação da verdade, duvidaremos, em primeiro lugar, se, de todas as coisas que caíram sob a alçada dos nossos sentidos, ou que alguma vez imaginamos, alguma realmente existe, primeiramente, porque pela experiência sabemos que os sentidos por vezes erram, e seria imprudente confiar muito naquilo que já nos enganou, mesmo que só uma vez; em segundo lugar, porque nos sonhos perpetuamente nos parece que percebemos ou imaginamos uma infinidade de objetos que não têm existência. E para aquele que resolve assim por uma dúvida geral, já não aparecem sinais que lhe faça distinguir com certeza o sonho do estado de vigília (DESCARTES, 2007, p. 25-6).

Para os empiristas, o fundamento do conhecimento está nos sentidos, na experiência. Um exemplo disso está na seguinte afirmação de Hume ([s.d.], p. 29):

Cada um prontamente irá admitir que existe uma diferença razoável entre as percepções da mente, quando uma pessoa sente a dor do calor excessivo ou o prazer do calor moderado, e quando depois, em sua memória, recorda esta sensação ou a antecipa com sua imaginação. Essas faculdades são capazes de imitar ou copiar as percepções dos sentidos, entretanto nunca poderão alcançar integralmente a eficácia e a intensidade da verdadeira sensação. Mesmo quando atuam com seu maior vigor, o máximo que podemos dizer sobre elas é que representam seu objeto tão verdadeiramente que quase podemos dizer que o vemos e que o sentimos. No entanto, a menos que a mente esteja perturbada por doença ou loucura, nunca chegam a tal grau de veracidade que não seja possível discernir as percepções dos objetos em si. Apesar de admiráveis, todas as cores da poesia na podem pintar os objetos naturais de modo que se tome a descrição pela paisagem real. O pensamento mais vivo é sempre inferior à mais remota sensação.

A nova ontologia, que emerge com Martin Heidegger (1889-1976) e Merleau-Ponty (1908-1961), propõe a superação da bipolaridade entre realismo e idealismo. O problema está em que, para o realismo, se o sujeito for eliminado, restarão as coisas em si, o mundo, a realidade independente da consciência. Para os idealistas, ao contrário, com a eliminação do objeto, restará o sujeito, que vai acessar a realidade, o objeto, como ideia. A ideia, no caso, é a própria realidade. Vimos, acima, como a fenomenologia resolveu o problema com a ênfase no sujeito, no processo de constituição do conhecimento. Para Heidegger e Ponty, não se pode eliminar a consciência, porque não restará nada, uma vez que as coisas existem para os sujeitos, para uma consciência que as percebem. Se não existir sujeito, até poderia ficar o objeto, independente da consciência, mas que, sem a consciência, deixará de ser percebido e, portanto, não sendo percebido, deixa de existir. Da mesma forma, se o objeto for abolido, não haverá processo de conhecimento, pois não existirá nada a ser conhecido pelo sujeito, através da consciência, restando, no máximo, uma consciência de si, que será o objeto da própria consciência, no caso um Não-Ser. Com efeito, restará um Não-Ser, pois na ausência do objeto não há nada a ser percebido pela consciência.

Adentrando a questão da “possibilidade do conhecimento”, a pergunta proposta de Santos (1963, p. 1221) é se “pode o sujeito apreender realmente o objecto? A pergunta consiste, portanto, em querer saber se realmente se dá esse contacto entre o sujeito e o objecto”. Para tal pergunta, segundo Santos (1963), temos as respostas das escolas “dogmática”, “cética”, “subjetivista”, “relativista”, “pragmática” e “criticista”.

Triviños (1987, p. 24-25) responde a questão da possibilidade do conhecimento da seguinte forma:

De maneira ampla podemos afirmar que todas as respostas acerca da Possibilidade do Conhecimento podem ser classificadas em dois grupos: um está integrado pelos filósofos que negam a possibilidade ao ser humano de conhecer o mundo; *outro*, está formado pelos pensadores que acham que ser o homem capaz de conhecer o universo e suas leis.

No primeiro grupo estão os *céticos*. Entre estes estão os representantes do *ceticismo absoluto*, Górgias e Pirro, que negavam qualquer possibilidade ao sujeito de apreender o objeto; e os *ceticistas relativos* que, na antiguidade, estiveram representados por grandes figuras do pensamento universal representantes do agnosticismo, do positivismo, do fenomenalismo, do relativismo, do subjetivismo, do pragmatismo, etc.

Ainda, no tocante à possibilidade do conhecimento, Cotrim (1999) aponta as seguintes correntes: *a) ceticismo absoluto*, com a negação radical das possibilidades de se conhecer, corrente que tem por expoentes Górgias (485-380 a. C.) e Pirro (365-275 a. C.); *b) ceticismo relativo*, com a negação parcial das possibilidades de conhecimento da verdade, que tem em Kant (1724-1804) um dos expoentes. Para Kant não é possível o conhecimento da “coisa em si”, o *nômeno*, apenas do *fenômeno*, que, ainda assim, é determinado e organizado pela consciência. Para Kant, não podemos jamais afirmar que alguma coisa é o “ser enquanto ser” – o Ser de Aristóteles. Kant é classificado, principalmente, como criticista. *c) dogmatismo*, que defende a possibilidade de certeza do conhecimento da verdade, “que tem em Bergson seu representante mais esclarecido, quando afirma que a verdade pode ser conhecida de maneira direta, imediata da *intuição*” (Triviños, 1987, p. 25).

Immanuel Kant, (1958, p. 5), na *Crítica à Razão Pura*, ao fazer a distinção entre “conhecimento puro” e “conhecimento empírico”, aduz:

Não se pode duvidar de que todos os nossos conhecimentos começam com a experiência, porque, com efeito, como haveria de exercitar-se a faculdade de conhecer, se não fosse pelos objetos que, excitando nossos sentidos, de uma parte, produzem por si mesmo representações, e de outra parte, impulsionam a nossa inteligência a comprá-los entre si, a reuni-los ou separá-los, e deste modo à elaboração da matéria informe das impressões sensíveis para esse conhecimento das coisas que se denomina experiência?

No tempo, pois, nenhum conhecimento precede a experiência, todos começam por ela.

Mas se é verdade que os conhecimentos derivam da experiência, alguns há, no entanto, que não têm essa origem exclusiva, pois poderemos admitir que o nosso conhecimento empírico seja um composto daquilo que recebemos das impressões e daquilo que a nossa faculdade cognoscitiva lhe adiciona (estimulada somente pelas impressões dos sentidos); aditamento que propriamente não distinguimos senão mediante uma longa prática que nos habilite a separar esses dois elementos.

“O dogmatismo é a posição mais antiga da filosofia grega, pois os gregos não discutiam a possibilidade do conhecimento, admitindo a capacidade integral da razão humana em apreender o objecto” (SANTOS, 1964, p. 1221), sendo dividido em: *a) dogmatismo ingênuo*: que, a partir do senso comum ou do conhecimento tácito, acredita plenamente nas possibilidades da certeza; *b) dogmatismo crítico*: que defende a possibilidade do conhecimento a partir da articulação dos sentidos com a inteligência. “Confia que, através de um trabalho metódico, racional e científico, o homem torna-se capaz de decifrar a realidade do mundo” (COTRIM, 1999, p. 73). Dentro do dogmatismo crítico, Cotrim (1999, p. 73) coloca os pragmáticos, que são “os que veem o conhecimento como o resultado de uma operação de pesquisa e investigação, na qual o homem busca solucionar problemas por ele enunciados”.

As respostas subjetivista e relativista, para Santos (1964, p. 1222), são: a primeira “limita essa validade ao sujeito que conhece, enquanto, para o relativismo, aquela é apenas relativa; é de validade limitada”.

Triviños (1987, p. 25) apresenta a posição do materialismo dialético à questão da possibilidade do conhecimento, dizendo:

O Materialismo Dialético rejeita a ideia que nega ao homem a capacidade de conhecer o mundo. Mas está de acordo com os cétricos relativos quando afirma que o conhecimento é relativo em determinada época histórica e compartilha do ponto de vista dos dogmáticos quando assegura que o homem é capaz de apreender a verdade absoluta. Mas este processo de apreensão da verdade absoluta não é imediato, instantâneo, e sim gradual. O pensamento avança no conhecimento do objeto. A verdade imperfeita de hoje pode ser verdade absoluta de amanhã. De maneira que a célebre “coisa em si” de Kant pode ser tal enquanto a ciência não descubra a fórmula química que permita conhecer a essência do fenômeno, e transformar essa “coisa em si” em coisa para nós. A busca científica transforma no mundo, a cada dia, dezenas de “coisas em si” em coisa para nós.

Outra questão importante é sobre o critério de verdade³⁰. Qual é o critério que pode garantir se um conhecimento é verdadeiro ou não? A evidência, a autoridade,

³⁰ Sobre o critério de verdade, refere Abbagnano, no verbete CRITÉRIO, de seu Dicionário da Filosofia: “[...] Uma regra para decidir o que é verdadeiro ou falso, o que se deve fazer ou não etc. O problema de um C. capaz de dirigir o homem apresentou-se apenas no período pós-aristotélico da filosofia grega, quando a filosofia assumiu caráter predominantemente prático. Assim, para Epicuro a sensação era o C. da verdade e o prazer sensível o C. do bem (DIOG. L., X, 31). Para os estoicos, a representação cataléptica era o C. da verdade (*ibid.*, VII, 54), e o viver segundo a natureza era o C. da conduta (*ibid.*, VII, 87). Por sua vez, os cétricos, negando a validade desses C., estabeleceram como seu próprio C. aderir aos fenômenos e viver segundo os costumes, as leis e as instituições tradicionais, bem como segundo suas próprias afeições (SEXTO EMPÍRICO, *Pirr. hyp.*, 21-4). Está claro que toda filosofia, ainda quando não elabora uma doutrina específica a respeito tende sempre a apresentar ao homem um critério para dirigir suas opções, especialmente as que têm importância decisiva em sua vida. Kant usou, em vez de C., a palavra cânon (v.)”

a prática social, a utilidade prática, a experiência, a razão? Para John Locke (1632-1704), o critério de verdade é a experiência “que resulta da observação dos dados sensoriais” (COTRIM, 1999, p. 73). Para os empíricos, como Locke e David Hume (1711-1776), o conhecimento é alicerçado nos sentidos, os quais fornecem os dados da experiência. A razão é o critério dos racionalistas ou inatistas. Para os pragmáticos e os utilitaristas, a utilidade prática é o critério de verdade: é verdadeiro o que é útil. Para os escolásticos é a autoridade. Por exemplo: a verdade naquele momento histórico é o que “Aristóteles cristianizado” disse. Para os materialistas dialéticos, o critério de verdade é a prática social³¹. Francis Bacon, Thomas Hobbes, Friedrich Ludwig Feuerbach, Friedrich Engels e Karl Marx são alguns exemplos do materialismo filosófico³², cada um com sua especificidade, como Marx e Engels, por exemplo, que são materialistas dialéticos.

No tocante à verdade, ensina Chauí (2010) que ela nasce de três concepções distintas, oriundas das línguas grega, latina e hebraica. Na língua grega, verdade é *alétheia*, que significa “não esquecido”. O prefixo “a” é uma negação e *léthe* quer dizer esquecimento. A verdade é aquilo que se manifesta como realmente é. É o que não está escondido, dissimulado. Em latim é escrita como *veritas*, que faz referência à precisão de uma narrativa. Refere-se à linguagem, a um relato preciso. No

³¹ Como foi dito, apenas para situar na teoria do conhecimento, já que estamos tratando do tema, o método que fundamenta esta tese é o materialismo histórico e dialético, cujas bases e sistematização foram construídas por Marx e Engels no século XIX. Para o materialismo dialético, segundo Triviños (1987, p. 27), o critério de verdade reside na prática social: “O Materialismo Dialético sustenta como *Critério de Verdade a Prática Social*. Ele afirma que a prática é o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não. Mas também diz que ela está na base de todo o conhecimento e no propósito final do mesmo”. Na esteira de Triviños, ainda sobre o critério de verdade no materialismo dialético, aduz Cotrim (1999, p. 75): “[...] o conhecimento humano evolui da experiência sensível à lógica racional. Os dados dos sentidos devem ser examinados e ordenados pela razão, e as conclusões da razão devem ser confrontadas com a observação sistemática dos sentidos. É através da prática humana que saberemos se um conhecimento é falso ou verdadeiro”. Assim, no realismo crítico como no materialismo dialético, “tanto os sentidos como a razão humana têm participação determinante na origem de nossos conhecimentos” (COTRIM, 1999, p. 74). Para o realismo, na relação sujeito-objeto, a própria coisa é apreendida em sua própria realidade, de forma independente. Definindo o realismo crítico, diz Cavalcante (2007, p. 362): “O realismo crítico é uma corrente filosófica que emerge dos escritos de Roy Bhaskar da década de 70, a partir da qual é possível fornecer uma crítica tanto ao positivismo lógico quanto aos teóricos do crescimento do conhecimento. Tony Lawson foi o responsável pela disseminação do pensamento de Bhaskar nos debates metodológicos em Economia, daí retirando as bases para sua crítica à economia *mainstream*”.

³² Sobre o materialismo filosófico, aduz o multicitado autor: “O Materialismo Filosófico apoia-se nas conclusões da ciência para explicar o mundo, o homem e a vida. Isto significa que, não obstante os materialistas considerem a matéria o princípio primeiro e o espírito, a ideia, o aspecto secundário, suas concepções mudam de acordo com a evolução do pensamento científico. Desta maneira, por exemplo, as noções de matéria de Demócrito foram diferentes das de Einstein” (*Idem*, p. 21).

hebraico, verdade é o mesmo que *emunah* e está ligada à ideia de confiança. É uma crença no cumprimento de uma promessa.

Sobre as três perspectivas, diz Chauí (2010, p. 123):

Alétheia se refere ao que as coisas *são* (isto é, o que elas sempre foram e sempre serão tais como se manifestam agora ao nosso espírito); *veritas* se refere aos fatos que *foram* (isto é, a acontecimentos que realmente se deram tais como são relatados); *emunah* se refere às ações e coisas que *serão* (isto é, ao que virá a ser ou a acontecer porque assim foi prometido). A nossa concepção de verdade é uma síntese dessas três fontes e por isso se refere à percepção das coisas reais (como na *alétheia*), à linguagem que relata fatos passados (como na *veritas*) e à expectativa de coisas futuras (como na *emunah*). Ou seja, nossa concepção da verdade abrange o *que é* (a realidade), o *que foi* (os acontecimentos passados) e o *que será* (as ações e acontecimentos futuros). Refere-se, portanto, à própria realidade (como na *alétheia*), à linguagem (como na *veritas*) e à confiança-esperança (como na *emunah*).

O objeto do conhecimento é a verdade, uma “verdade processual”, histórica, provisória. Os “jogos de linguagem”, sujeitos a consenso entre os “jogadores”, não dão conta da verdade, numa dimensão de totalidade. Ela pede mais: pede uma verdade em três dimensões: ontológica (*alétheia*), lógica (*veritas*) e antropológica (*emunah*). A primeira diz respeito ao ser de realidade, ou seja, a forma pela qual a realidade se manifesta aos nossos sentidos e ao nosso pensamento. A segunda diz respeito à linguagem, “à precisão, ao rigor e à exatidão de um relato” (CHAUÍ, 2010, p. 122). A terceira está ligada à confiança-esperança, que são vocações antropológicas, mas que podem adquirir, também, uma dimensão transcendental, como, diz Chauí (*ibidem*): “sua forma mais elevada é a revelação divina e sua expressão mais perfeita é a profecia”.

Nos últimos quarenta anos, principalmente, com as novas discussões acerca do conhecimento, já em um período em que, como vimos, o método passa a importar mais do que a teoria do conhecimento, tem-se a emergência de uma nova perspectiva – ou paradigma – para a teoria do conhecimento. O debate sobre conhecimento, no período da pesquisa, adquire novos “contornos”. Como vimos acima, para Lefebvre (1979, p. 49), conhecimento é um fato: “O conhecimento é um fato: desde a vida prática mais imediata e mais simples, nós conhecemos objetos, seres vivos, seres humanos”. Já para Lyotard (2009, p. 3), conhecimento é discurso: “O saber científico é uma espécie de discurso”. Para os fenomenólogos, o processo de conhecimento não se restringe aos polos do subjetivo e do objetivo, mas a uma unidade corpo/consciência que está no mundo, que existe. Para os pragmáticos, o

que vale é o que James chamava de “experiência pura”. As distinções acerca do que seja conhecimento, levadas para o campo específico da educação, tanto na pesquisa quanto no ensino, têm consequências distintas. Isso será aprofundado quando chegar o momento da reflexão sobre o confronto de dois estatutos teórico-metodológico para as ciências sociais: o moderno e o pós-moderno.

A partir do final da década de setenta, do século XX, Lyotard (2009), através da obra “A condição pós-moderna”, fala sobre uma nova fase do conhecimento, não mais moderno, mas pós-moderno, na definição do autor. Um conhecimento que não tem por finalidade exclusiva a verdade, mas sua utilidade e eficiência, conforme vem sendo postulado por importantes segmentos da ciência e da filosofia, a partir dos últimos quarenta anos.

Lançados os alicerces teóricos, históricos e classificatórios da teoria do conhecimento, uma etapa importante no desenvolvimento desse trabalho, em função de sua natureza propedêutica, passa-se, agora, de forma específica, a uma análise sobre teoria e prática, consciência e mundo, homem e natureza, enfim, um aprofundamento da relação sujeito-objeto no processo de conhecimento. Com efeito, o foco do item subsequente é a compreensão da práxis como realização da filosofia, ou seja, quando a teoria se converte em poder material, ao se apoderar das massas, penetrando na consciência dos homens.

I.2 – Razão, realidade e ciência: afirmações e negações. A práxis como teoria do conhecimento – quando a natureza se faz antropológica

Conhecer é acessar, metodologicamente, uma realidade. Inobstante as críticas tecidas na contemporaneidade ao problema da bipolaridade do sujeito-objeto no processo de conhecimento e o discurso de sua superação, o conhecimento sempre vai ser resultado da relação do homem com a natureza, com os outros homens e consigo próprio. Não vejo como fugir disso. Ao menos, racionalmente, não vejo. O problema está no isolamento do homem e da natureza, consciência e mundo, ou sujeito e objeto. É, pois, o isolamento que vai gerar o objetivismo e o subjetivismo, uma consciência sem mundo, ou um mundo sem consciência.

Se a razão pura de Kant não explica suficientemente o ato de conhecer, a “experiência pura” de James também não. Kant, em sua teoria do conhecimento, trabalha com um sujeito abstrato, não situado historicamente, com a atividade e a

liberdade limitadas: limitadas pela incapacidade de acessar a coisa em si, no campo da razão pura e, por Deus, no campo da razão prática.

James, ao tentar desconstruir a bipolarização do processo de conhecimento, acaba caindo em um objetivismo radical. Merleau-Ponty, em sua crítica à bipolarização, aponta o corpo como veículo do sujeito do conhecimento, que não é só corpo, mas corpo-consciência, fundindo-se, assim, a relação homem-mundo. Os analistas dizem que conhecimento é um ato semântico porque é impossível a consciência sair de si e ir ao encontro do objeto. Todavia, a consciência não sai de si, ela não se aliena para conhecer, nem literal, nem metaforicamente. Esse “sair de si”, em relação à consciência, é um “movimento metafísico”. A consciência é consciência de alguma coisa, que pode ser, inclusive, de si própria. O objeto está na consciência e a consciência está no objeto. Há uma imbricação entre ambos. Para Hegel, por exemplo, como vou falar logo adiante, não existe essa separação, essa bipolarização.

Para os fenomenólogos, toda a consciência é consciência de alguma coisa, o que não significa dizer que sem ela não exista o mundo. O mundo existe independente da consciência, mas só é conhecido, “batizado”, por ela. Ou seja, sem consciência, o mundo é meramente abstrato. Destarte, consciência-mundo se dão dialeticamente na construção do conhecimento.

O mundo é anterior ao sujeito, mais antigo, mas só é percebido a partir do sujeito, e só o sujeito pode dar sentido ao mundo, conhecendo-o e transformando-o. Para Freire, sujeito e mundo são simultâneos, pois não pode existir mundo sem sujeito, nem sujeito sem mundo, devendo, pois, ser superada a velha polaridade entre realismo e idealismo. Assim, o ontológico e o antropológico devem ser considerados simultaneamente, um articulado ao outro, como forma de se conhecer o Ser da realidade e trabalhar para sua transformação.

Marx fala de um “caráter antropológico da natureza e do objeto”³³:

³³“Dissemos anteriormente que o homem, de acordo com o pensamento de Marx, é por essência um ser que necessita objetivar-se de um modo prático, material, produzindo, assim, um mundo humano. Produzir é, por um lado, objetivar-se no mundo dos objetos produzidos por seu trabalho; produzir é, do mesmo modo integrar a natureza no mundo do home, fazer com que a natureza perca seu estado de pura natureza, *em si*, para converter-se em natureza humanizada, ou natureza para o homem. Como a natureza *per se* não tem um caráter antropológico, o homem tem que ajustá-la a seu mundo humano, mediante a transformação a que submete com seu trabalho. “A *indústria* é a relação histórica *real* entre a natureza e, portanto, as ciências naturais e o homem”. Através da indústria, a produção ou o trabalho, a natureza se adapta ao homem, pois “nem a natureza – objetivamente – nem a natureza subjetivamente, existem de um modo adequado ao *ser humano*”. A natureza em si,

O problema sujeito-objeto é formulado nos *Manuscritos* ao serem estudadas as relações entre o homem e a natureza. Nas “Teses sobre Feuerbach”, é abordado propriamente como problema das relações sujeito-objeto. Tanto em um como noutro plano, Marx chega à mesma conclusão: o segundo termo da relação – natureza, nos *Manuscritos*; objeto, nas “Teses sobre Feuerbach” – não lhe interessa à margem de sua atividade prática e, portanto, tem para ele um caráter antropológico da natureza e do objeto – caráter que recebem *em* e *pela* prática – determina, por sua vez, o caráter antropológico do conhecimento (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 128).

Em Marx, o homem integra a natureza a partir do trabalho, da produção ou da indústria. Essa integração converte a “natureza pura” em “natureza humanizada”. Marx não nega a precedência e a independência da natureza em relação ao homem³⁴, mas ela só tem sentido para o homem ao converter-se em natureza humanizada. A natureza em si não tem um caráter antropológico, apenas ontológico. A natureza só adquire uma “dimensão antropológica” a partir de sua adequação ao homem, pelo trabalho, pela indústria ou pela produção. Assim, a “natureza pura” não existe como realidade para o homem, existindo, apenas, como “natureza abstrata”. Na verdade, conforme assevera Coutinho (2010, p. 154), a teoria hegeliano-marxista parte do homem como produto de si mesmo, “de sua práxis socializada”. Numa análise apressada, pode-se concluir, equivocadamente, que tal posição de Marx é idealista, pois estaria negando a existência do Ser da natureza, ou melhor, a natureza em si, colocando-a como abstrata, sem a intervenção humana.

Sobre a relação homem-natureza em Marx, aduz Sánchez Vázquez (2007, p. 129):

O que é, então, a natureza à margem do homem, fora de sua relação com ele?

“A natureza, considerada abstratamente, em si, separada do homem, é *nada* para este”. Como interpretar essa passagem de Marx? Trata-se de uma nova versão idealista do “não há objeto sem sujeito”? Estaremos diante de uma nova forma de idealismo: o “idealismo da práxis”?

O homem só existe na relação prática com a natureza. Na medida em que está – e não pode deixar de estar - - nessa relação ativa, produtiva, com ela, a natureza lhe é oferecida como objeto ou matéria de sua atividade, ou como resultado desta, isto é, como natureza humanizada.

exterior ao homem, se converte em natureza humanizada e, nesse sentido, Marx diz também que “a indústria é o livro aberto das forças essenciais do homem”. Livro escrito, poderíamos dizer, com caracteres humanos. E o desenvolvimento da produção, da práxis produtiva, não passa de uma crescente humanização da natureza (SÁNCHEZ VÁZQUEZ”, 2007, p. 129).

³⁴É certo que o primado da natureza exterior não deixa por isso de subsistir, e tudo isso não pode certamente aplicar-se aos primeiros homens nascidos por *generatio aequívoca*, mas esta distinção apenas tem sentido se se considerar o homem como sendo diferente da natureza. De qualquer modo, esta natureza que precede a história dos homens não é de forma alguma a natureza que rodeia Feuerbach; tal natureza não existe nos nossos dias, salvo talvez em alguns atóis australianos de formação recente, e portanto não existe para Feuerbach” (MARX; ENGELS, [s.d.], p. 32).

Dado que a natureza apenas se apresenta em unidade indissolúvel com sua atividade, considera-la por si mesma, à margem do homem, é considera-la abstratamente. A natureza é, então, a natureza *sem* sua marca; ou seja, é o vazio do humano, ou a presença de um mundo não humanizado. Só se dá essa natureza em si porque falta o humano.

Marx; Engels ([s.d.], p. 31) falam na relação entre a ciência da natureza e a atividade material dos homens na transformação da natureza, através da atividade humana³⁵:

Feuerbach refere-se em particular à concepção da ciência da natureza, evoca segredos que apenas são visíveis pelo físico e o químico; mas que seria da ciência da natureza sem o comércio e a indústria? E não serão o comércio e a indústria, a actividade material dos homens, que atribuem um fim a essa ciência da natureza dita “pura” e lhe fornecem os seus materiais?

Freire (1987, p. 70), citando Sartre, aduz que consciência e mundo se dão ao mesmo tempo: “exterior, por essência, à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela”. A realidade, em Freire, é o mundo mais a percepção que se tem dele, através da consciência. Nesse sentido, afirma que:

A *consciência de*, a *intencionalidade* da consciência, não se esgota na racionalidade. A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos –, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona (FREIRE, 1995, p. 75-76).

Freire, portanto, adota a nova ontologia, superando a bipolaridade entre realismo e idealismo, no mesmo sentido de Heidegger e Merleau-Ponty. Assim, o conhecimento vai nascer da interação entre consciência/objeto, objeto/consciência, dialeticamente, ambos se determinando no desenvolvimento do processo.

³⁵Portanto, as ciências da natureza, por estarem a serviço do homem, por sua influência prática na vida humana e sua contribuição à emancipação humana, passam a ter um caráter antropológico. O homem conhece para transformar a natureza de acordo com necessidades humanas. Mas Marx não se limita a assinalar o caráter antropológico das ciências naturais pela função prática que cumprem, mas também por seu objeto. A natureza é, certamente, o objeto das ciências naturais, mas não a natureza em si que existe como uma prioridade ontológica com respeito ao homem, e sim a natureza integrada ou em vias de integrar-se no mundo humano. Há unidade do homem e da natureza: a) na medida em que a natureza é homem (natureza humanizada) e b) na medida em que, como ser natural humano, é também natureza. Nesse sentido, Marx diz que o homem é o objeto imediato das ciências naturais enquanto que a natureza é o objeto imediato do homem. Se a ciência da natureza é ciência do homem, esta, por sua vez, é ciência natural. Nem a natureza é separável do homem, e por isso, Marx fala da “realidade *social* da natureza”, nem as ciências naturais podem ser separadas da ciência do homem. Ambas tenderão a fundir-se, por seu caráter antropológico comum, mas isso só ocorrerá no futuro. “As ciências naturais se converterão com o tempo na ciência do homem, do mesmo modo que a ciência do homem englobará as ciências naturais e somente haverá, então, *uma ciência*” (SÁNCHEZ VELÁZQUEZ, [s.d.], p. 131).

Abrindo um parêntese, entendo que a expressão conhecimento está necessariamente articulada ao termo realidade. Não vejo como dissociar os dois conceitos quando se estuda teoria do conhecimento. Na pós-modernidade, como vamos ver oportunamente, o conceito de realidade objetiva dos modernos ganha uma nova configuração, passando do singular ao plural: de realidade objetiva para realidades objetivas – isso quando ela não é apenas semântica. O cotejo entre os estatutos epistemológicos em disputa nas pesquisas em educação, o moderno e o pós-moderno, acabam, como veremos, influenciando, também, nas proposições educacionais de Schön e de Freire.

Voltando ao tema desse item, parto do princípio de que conhecimento é sempre conhecimento de uma realidade. Digo que o conhecimento não pode ser trabalhado sem o alicerce “na” e “da” realidade, ainda que não seja necessária, para que ocorra esta articulação, a bipolarização tradicional entre sujeito e objeto no processo de conhecimento. O conhecimento, portanto, é o resultado da relação consciência-mundo, homem-natureza ou sujeito objeto, o que não resulta em objetivismo ou em um subjetivismo, dependendo da leitura que se fizer dessa relação.

A unidade entre sujeito e objeto no processo de conhecimento, o que Hegel chama de “identidade absoluta”, é, segundo Sánchez Vázquez (2007), a superação de subjetivismos ou objetivismos. Com Hegel, ainda que idealmente – no âmbito de um idealismo objetivo –, é desconstituído o dualismo entre sujeito e objeto³⁶. O idealismo objetivo não prescinde do homem, da história e do trabalho, apenas coloca-os no plano da consciência, o que não ocorre, por exemplo, com Fichte, um idealista subjetivo.

³⁶“O ativismo teórico, determinado pela pobreza de uma práxis real, efetiva, encontra, ao mesmo tempo, sua justificação teórica no movimento idealista que reivindica a atividade da consciência, do espírito, até elevá-la ao plano incondicionado do absoluto em que Hegel a situa. À diferença de Kant, Fichte e Schelling, em sua filosofia já não há nada que limite e condicione a atividade e a soberania absolutas do Espírito, porque o espírito é tudo. É ele que se desdobra não só no mundo propriamente espiritual que culmina na arte, na religião e na filosofia, mas também na natureza ou na história humana. Hegel não separa espírito e mundo, sujeito e objeto, como fazem seus precursores incapazes de elevar-se do ponto de vista da “identidade absoluta”. Essa ascensão é, para ele, o processo de reconhecer o mundo que, definitivamente, é espírito e, portanto, é um processo de conhecimento espiritual, tanto no que diz respeito a seu sujeito como a seu objeto. É claro que o sujeito, o Espírito, não se eleva imediatamente a esse conhecimento pleno que é o “saber absoluto”. Tem que recorrer um longo itinerário – que Hegel expõe na *Fenomenologia do Espírito* – ao fim do qual se reconhece plenamente a si mesmo como espírito, isto é, como sujeito; e desaparece todo o dualismo do sujeito-objeto, ou de consciência do objeto e objeto da consciência” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007, p. 67).

Todos nós falamos de realidade, mas quando chamados a definir realidade, normalmente titubeamos. É uma palavra comum, que utilizamos com certa frequência, mas de complexa definição, salvo, claro, no âmbito da opinião, da *doxa* dos gregos ou daquilo que chamamos de conhecimento vulgar. Ademais, não vamos encontrar um único conceito para realidade. A ontologia da realidade vai estar ligada à perspectiva teórico-metodológica de quem a define. Com efeito, ela é “rotulada”. Assim, para os materialistas dialéticos, por exemplo, o conceito de realidade está necessariamente articulado ao conceito de totalidade. Totalidade, no entanto, não é o conjunto de todos os fatos existentes, com seus acrescentamentos existentes, que chegam ao infinito. Por essa lógica, a realidade não é suscetível de ser conhecida. Há uma impossibilidade material para tanto. Na perspectiva dialética, a totalidade não é o conjunto de todas as coisas e seus sucessivos e infinitos acrescentamentos, mas “a teoria da realidade como totalidade concreta” (KOSIK, 1976, p. 44). Ora, uma realidade resultado da soma de todos os fatos e sucessivos acrescentamentos resulta num conhecimento abstrato, diferente do conhecimento concreto resultado da perspectiva dialética.

Kosik (2013, p. 43) mostra essa diferença no fragmento abaixo:

Que é realidade? Se é um conjunto de fatos, de elementos simplíssimos e até mesmo inderiváveis, disto resulta em primeiro lugar, que a concreticidade é a totalidade de *todos* os fatos; e em segundo lugar que a realidade, na sua concreticidade, é essencialmente incognoscível pois é possível acrescentar, a cada fenômeno, ulteriores facetas e aspectos, fatos esquecidos ou ainda não descobertos, e mediante este *infinito acrescentamento* é possível demonstrar a abstratividade e a não-concreticidade do conhecimento.

Assim, para Kosik (*ibidem*), “a realidade é totalidade concreta”. Segue sua definição de totalidade:

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem ainda a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo (*ibidem*).

No mesmo sentido, aduz Konder (2008) sobre a totalidade:

A visão de conjunto – ressalve-se é sempre provisória e nunca pode pretender *esgotar* a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar

sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de *totalidade*.

Ainda no que concerne à definição de realidade, diz Abbagnano (2007, p. 31): “Em seu significado próprio e específico, esse termo indica o modo de ser das coisas existentes fora da mente humana ou independentemente dela”. No mesmo diapasão, realidade objetiva, segundo Triviños (1987), é tudo aquilo que está fora de nossa consciência. Marx (1982, p. 130), no que concerne à prioridade entre realidade e consciência, assevera: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. O “ser social” a que Marx se refere é o “Ser da realidade” ou a ontologia do real. A realidade, portanto, dialeticamente falando, é atingida não através do estudo de fatos isolados, como na Antiguidade – para Aristóteles, o fato isolado era objeto da ciência –, mas da conexão entre os fatos isolados em uma visão de conjunto. Assim, segundo Kosik (1976, p. 54), “A realidade, em certo sentido, não existe a não ser como conjunto de fatos, como totalidade hierarquizada e articulada de fatos”.

Bottomore (2012, p. 460-461), no tocante ao tema, referindo-se a Marx, diz:

Marx está comprometido com o realismo em dois níveis: 1) um *realismo simples*, de senso comum, que afirma a realidade, a independência e a externalidade dos objetos; 2) um *realismo científico*, que afirma que os objetos do pensamento científico são estruturas reais irreduzíveis aos eventos a que dão origem. A primeira acepção inclui, para Marx, tanto a independência essencial da natureza quanto o caráter extratológico da existência em geral (social ou natural), ou seja, “o sujeito real permanece fora da mente, tendo uma existência independente” (Grundrisse: Introdução). A segunda acepção, que justifica e aprimora a primeira, incorpora as ideias de que as estruturas explicativas, os mecanismos geradores ou (na terminologia favorita de Marx) as relações essenciais são a) ontologicamente distintas de, b) defasadas em relação a, c) talvez se encontrem mesmo em oposição aos fenômenos (ou formas sensíveis) a que dão origem. É isso que leva Marx a afirmar, no terceiro livro de *O Capital*, que “toda ciência seria supérflua se a aparência exterior e a essência das coisas coincidisse diretamente (cap. XLVIII) e a criticar o procedimento de Ricardo, das chamadas abstrações forçadas ou violentas, que consiste em tratar os fenômenos como a expressão direta de leis, sem levar em conta os modos complexos como as leis e/ou seus efeitos são mediados” (*Teorias da mais-valia*, caps. 10-11, 13, 15-18, *passim*).

Na pós-modernidade, como se verá no item seguinte, fala-se de uma “crise de conceitos caros ao pensamento moderno, tais como “razão”, “sujeito”, “totalidade”, “verdade”, progresso”. Com efeito, a realidade como totalidade entra em crise. A “realidade objetiva”, no singular, cede lugar a “realidades objetivas”, no plural, tendo

em vista a ênfase ao micro, ao fragmentário, ao particularismo em oposição ao macro, à totalidade, ao universal.

A razão não é somente alvo dos pós-modernos. Os estruturalistas, por exemplo, defendem concepções descontínuas da razão, aduzindo que “o mais importante não é a mudança ou a transformação de uma realidade (de uma língua, de uma sociedade indígena, de uma teoria científica), mas a *estrutura* ou a forma que ela tem no presente” (CHAUÍ, 2010, p. 104). Os estruturalistas não veem cumulatividade na história. Eles trabalham com a ideia de estruturas diferentes no passado, no presente e no futuro. Não existe uma preocupação em buscar liames, vínculos, entre essas estruturas. Segundo Chauí:

A estrutura passada e a estrutura futura são consideradas estruturas *diferentes entre si e diferentes da estrutura presente*, sem que haja interesse em acompanhar temporalmente a passagem de uma estrutura para outra. Assim, o estruturalismo científico desconsidera a posição filosófica de tipo hegeliano, tendo maior afinidade com a kantiana. O estruturalismo teve uma grande influência sobre o pensamento filosófico e isso se refletiu na discussão sobre a razão (*Ibidem*).

Em Hegel, a razão se desenvolve cumulativamente e progressivamente na história. A ideia de progresso também é alvo de crítica dos estruturalistas, que negam a concepção hegeliana cumulativa e otimista da razão³⁷ na história. Concebem os períodos históricos como períodos diferentes, descontínuos, inviabilizando, destarte, a ideia de progresso. Hegel afirma que o que é real é racional e o que é racional é real, falando de uma razão que forma uma unidade com a realidade. Ele dá prioridade à razão, embora a “coloque” na história, o que o distingue dos idealistas subjetivos.

Em resposta aos estruturalistas, que defendem concepções descontínuas da razão, discorre Chauí (2010, p. 106), sobre o sentido da ideia de razão:

³⁷“Se observarmos bem, notaremos que a solução hegeliana revela uma concepção cumulativa e otimista da razão: *cumulativa*: Hegel considera que a razão, na batalha interna entre teses e antíteses, vai sendo enriquecida, vai acumulando conhecimentos cada vez maiores sobre si mesma, tanto como conhecimento da racionalidade do real (razão objetiva) quanto do conhecimento da capacidade racional para o conhecimento (razão subjetiva); *otimista*: para Hegel, a razão possui força para não se destruir a si mesma em suas contradições internas; ao contrário, supera cada uma delas e chega a uma síntese harmoniosa de todos os momentos que constituíram a sua história. Influenciados pelo estruturalismo, vários filósofos franceses, como Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze, ao estudarem a história da filosofia, das ciências, da sociedade, das artes e das técnicas, disseram que, sem dúvida, a razão é histórica – isto é, muda temporalmente –, mas essa história não é cumulativa, evolutiva, progressiva e contínua. Pelo contrário, é descontínua, se realiza por saltos e cada estrutura nova da razão possui um sentido próprio, válido apenas para ela (CHAUÍ, 2010, p. 105).

Que ideia é essa? A de que a realidade, o mundo natural e cultural, os seres humanos, suas ações e obras *têm* sentido e esse sentido *pode ser conhecido*. A atitude racional de conhecer a realidade não é senão o trabalho do pensamento para apreender, compreender e interpretar o sentido das coisas, dos fatos, das ideias, ações e valores humanos. É esse ideal do conhecimento que é conservado quando continuamos a falar em razão.

A realidade, no entanto, é um fenômeno independente da consciência, integrado por suas próprias determinações. Refiro-me à realidade em seu aspecto ontológico. Ela existe na exterioridade da consciência humana. Exemplo: a natureza existe independentemente da ação humana. Ela, portanto, precede a humanidade. A “natureza pura”, entretanto, é a-histórica e nada representa ao ser humano. Com efeito, é na relação “consciência-mundo”, a partir da percepção humana do mundo, que a realidade se “humaniza” e pode ser compreendida em sua totalidade. Não é a mesma posição dos idealistas para os quais a realidade é um produto da consciência. A realidade forma uma unidade com a consciência, sem, no entanto, deixar de ser reconhecida em sua prioridade ontológica na relação com a consciência. No idealismo temos uma realidade “tutelada” pela consciência, dessa procedente, inclusive. A realidade, nesse caso, é gnosiológica no precedente e ontológica no consequente. Há uma separação entre consciência e mundo. Para os materialistas dialéticos, por exemplo, ela é a articulação do Ser com o conhecer, do ontológico com o gnosiológico, que resulta na práxis social: a natureza assume uma dimensão antropológica e o antropológico se torna natureza. Ela é, pois, uma unidade ontológico-antropológica-gnosiológica. No idealismo subjetivo, por exemplo, o mundo existe a partir da consciência do mundo. O ontológico, no caso, é uma consequência do antropológico-gnosiológico. É a consciência que, através de uma narrativa, de um discurso, “cria” a realidade. Essa não compreende a realidade como exterior à consciência, mas como produto dela.

Ainda, sobre a prioridade entre o pensamento e a realidade, temos o exemplo do “cogito”³⁸ cartesiano, que acentua a precedência do pensamento sobre a realidade. “Descartes, por seu turno, vai, inequivocamente, das ideias para as coisas e não das coisas para as ideias e estabelece a prioridade da metafísica enquanto fundamento último da ciência” (SANTOS, 2001, p. 14).

³⁸ “Penso, logo existo”.

No que concerne ao VIII Princípio da Filosofia, assevera Descartes (2007, p. 27): “Daí descobrimos a distinção entre o espírito e o corpo, ou entre uma coisa pensante e uma coisa corpórea”. Ele dicotomiza espírito e corpo, pensamento e materialidade, na linha do dualismo platônico que, anteriormente, dentre outros, também inspirou Agostinho de Hipona. Em seu comentário sobre esse princípio, aduz:

E esta é a melhor maneira de descobrir a natureza do espírito e sua distinção com relação ao corpo: pois, examinando o que somos, enquanto supomos, como agora fazemos, que não há nada realmente existente para além de nosso pensamento, percebemos claramente que nem a extensão, nem a figura, nem o movimento local [ou a “existência em algum lugar”³⁹], nem de outra coisa que se possa atribuir ao corpo, pertence à nossa natureza, e nada senão a apenas o pensamento; e, por conseguinte, a noção que temos de espírito precede a que temos de qualquer coisa corpórea, e é mais certo, visto que ainda duvidamos que existam corpos, mas já sentimos que pensamos (DESCARTES, 2007, p. 27).

O idealismo hegeliano, sistema filosófico que marca profundamente a história da filosofia e a filosofia da história, a partir do século XIX, também parte, na análise da realidade, da ideia, do espírito, da consciência, do pensamento. Só que para Hegel, diferentemente dos idealistas subjetivos, a relação entre o real e o racional se dá na história. É, pois, a história o percurso da consciência que parte do “ser em si”, para o “ser para si”, chegando, finalmente, no “ser para o outro”. Com efeito, é na história que ocorre a transição do “espírito subjetivo” para o “espírito objetivo” e, finalmente, chega naquilo que ele define como “espírito absoluto”. Como vimos, para Hegel, em seu realismo objetivo, o real é o racional e o racional é o real. Ele estabelece a “unidade absoluta” entre o real e o racional, dando ênfase, como foi dito, à ideia como ponto de partida na história, ou seja, uma unidade com a seguinte ordem: antropológico-gnosiológica e ontológica. Nesse sentido, segundo Aranha e Martins (1993, p. 119), a dialética hegeliana tem por germe a Ideia (o conceito), que encontra, como antítese, a Natureza, para, ao final, chegar ao Espírito absoluto, afirmando que:

Como ponto de partida o devir, Hegel coloca não a natureza – a matéria –, mas a *Ideia* pura (tese). Esta, para se desenvolver, cria um objeto oposto a si, a *Natureza* (antítese), que é a *Ideia* alienada, o mundo privado de consciência. Da luta desses dois princípios antitéticos nasce uma síntese, o *Espírito*, a um tempo pensamento e matéria, isto é, a *Ideia* que toma consciência de si através da *Natureza*).

³⁹ Segundo a nota de rodapé nº 4, da obra Princípio da Filosofia (constante nas Referências Bibliográficas, ao final deste projeto), ao invés de “movimento local”, a versão francesa apresenta “existência em algum lugar”.

Há, também, quem compreenda a realidade como linguagem ou “jogos de linguagem”⁴⁰. Os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo (WITTGENSTEIN, 1994, p. 245). A linguagem, ao mesmo tempo em que narra, também cria e se relaciona com o pensamento.

Sobre o tema, refere Chauí (2010, p. 195):

Há um vaivém contínuo entre as palavras e as coisas, entre elas e as significações, de tal modo que a realidade (as coisas, os fatos, as pessoas, as instituições sociais, políticas e culturais), o pensamento (as ideias ou conceitos como significações) e a linguagem (as palavras, os significantes) são inseparáveis, suscitam uns aos outros, referem-se uns aos outros e interpretam-se uns aos outros.

A linguagem:

- refere-se ao mundo por meio das significações e, por isso, podemos relacionar-nos com a realidade por intermédio da palavra;
- relaciona-se com sentidos já existentes e cria novos sentidos e, por isso, podemos nos relacionar com o pensamento por meio das palavras;
- exprime e descobre significados, e, por isso, podemos nos comunicar e nos relacionar com os outros;
- tem o poder de suscitar significações, de evocar recordações, de imaginar o novo ou o inexistente e, por isso, a literatura é possível.

Ainda, no tocante à linguagem, aduzem Ghedin e Franco (201, p. 23-24):

O evento da reflexão filosófica centrada na linguagem desloca o processo de conhecimento para seu resultado, isto é, o conceito. A partir daí a epistemologia, tão celebrada na modernidade, perde espaço, porque ao deslocar-se o centro da reflexão do sujeito para o conceito, se retira daquele o primado da verdade. O que importa conhecer já não é nem o objeto nem o sujeito como essência, mas o método que torna possível o conhecimento pela evidência da linguagem expressa no conceito.

A palavra dá um sentido, um significado ao mundo, mas não é o mundo, não é a realidade, embora a ela esteja integrada. A realidade não é só a “realidade material”, mas é, também, a “realidade imaterial”. Com efeito, a realidade é um conjunto formado pelos elementos da natureza e da cultura, ainda que da cultura apenas como símbolo, mas, também, da cultura como civilização. Realidade é estrutura e também é superestrutura, utilizando-me aqui de dois conceitos de Marx.

⁴⁰“Chamo a atenção para este importante viés da agenda “pós”: a mudança de eixo, o “salto” da realidade para o texto como agente constitutivo da consciência humana e da produção social do sentido. Foi a sedução da assim chamada virada linguística, então levada a extremos pela suposição de que há uma anterioridade da linguagem em relação ao mundo real e assim, o que se pode experimentar como “realidade” nada mais seria do que um constructo ou um “efeito” do sistema particular de linguagem ao qual pertencemos (Moraes, 1996). Bastaria, então, sublinhar os silêncios e as ausências na linguagem, desconstruir textos, desmascarar os modos pelos quais a linguagem esconde de si mesma sua inabilidade de representar algo para além de suas fronteiras. Nesta estratégia sem finalidade, a linguagem como que descolou da realidade, que reduzida a este jogo intertextual, não mais se distingue da ficção (Duayer, Moraes, 1998)” (MORAES, 2004, 343-344).

É o trabalho produtivo que transforma a natureza em cultura. É a linguagem que se relaciona com a realidade, pela palavra, pelo pensamento, pela imaginação. Mais adiante, vamos tratar da relação entre experiência e linguagem.

A realidade é também uma criação humana, que se dá pelo trabalho de transformar da natureza. É uma síntese entre o natural e o cultural; uma síntese ontológico-antropológica. O ser humano, portanto, diferentemente do animal, é um ser teleológico, precisa transformar a natureza para sobreviver. Ele transforma o “reino da necessidade”, que é causal, em “reino da liberdade”, que é finalístico.

O conhecimento científico, por exemplo, não é simplesmente um “jogo de linguagens” ou uma “narrativa” de uma realidade aparente. É uma construção histórico-social, através da análise e síntese da própria realidade: a realidade como totalidade e o conhecimento como práxis.

Nos últimos quarenta anos, aproximadamente, o conhecimento científico passa a ser considerado tão-somente como mais uma forma de conhecimento, equiparado com outras modalidades de conhecimento, como o conhecimento vulgar, o conhecimento filosófico, o conhecimento mítico etc.

Nem todos pensam dessa forma. Buzzi (1980, p. 83), assim define ciência:

A ciência é uma fala de experiência do ser. Em oposição ao senso comum e ao mito, cuja fala intelectual morre como que submersa no factual da experiência, o conhecimento científico se caracteriza por distanciar-se dessa experiência factual, por apreendê-la numa clara representação objetiva.

Confirmando Buzzi (1980), no que concerne à disjunção entre conhecimento científico e senso comum, refere Köche (1997, p. 29) que a ciência nasce da necessidade humana de compreensão das coisas do mundo em sua essência, adentrando, nesse particular, naquilo que se chama de realidade ontológica:

O que impulsiona o homem em direção à ciência é a *necessidade de compreender a cadeia de relações* que se esconde por trás das aparências sensíveis dos objetos, fatos ou fenômenos, captadas pela percepção sensorial e analisadas de forma superficial, subjetiva e acrítica pelo senso comum (o grifo é do autor).

Assim, nos últimos quarenta anos, a discussão fundamental em relação à existência de uma realidade objetiva e da possibilidade de ser conhecida não é exatamente a mesma dos primórdios da modernidade. Para Lyotard (2009, p. 3), “o saber científico é uma espécie de discurso”. Coutinho (2010, p. 22), diferentemente de Lyotard, assevera:

Na época em que a burguesia era o porta-voz do progresso social, seus representantes ideológicos podiam considerar a realidade como um todo racional, cujo conhecimento e conseqüente domínio eram uma possibilidade aberta à razão humana. Desde a teoria de Galileu de que “a natureza é um livro escrito em língua 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.

Falar “de”, “sobre” ou “em” realidade objetiva, articulando-a com o conhecimento, é imprescindível para que se trabalhe a distinção entre razão fenomênica e razão ontológica, que são duas formas de se analisar e explicar a realidade, sendo, também, o fenômeno e a essência duas dimensões constituintes dessa mesma realidade⁴¹. Abro um parêntese para dizer que discutir aparência e essência na pós-modernidade é considerado como algo fora de moda, sem sentido. Sobre o tema aduz Chauí (2010, p.106):

Enfim, os filósofos ditos pós-modernos (como por exemplo, o francês Lyotard e o norte-americano Rorty) consideram a filosofia e a ciência práticas culturais típicas do Ocidente cuja pretensão de realizar a razão ou o conhecimento racional é infundada e irrealizável. Por quê? Porque a razão tem a pretensão de ser o conhecimento verdadeiro da realidade, mas esta não existe, pois não há fatos, dados, ou coisas e sim maneiras de falar ou “jogos de linguagem” com que inventamos meios para exprimir o que pensamos e sentimos. Chamamos tais jogos de racionais ou de verdadeiros simplesmente enquanto funcionam ou são úteis para nossos fins e os abandonamos por outros quando deixam de funcionar ou de ser úteis para nossos fins. A prova de que não há *razão* está na multiplicidade de filosofias contrárias umas às outras e nas mudanças das teorias científicas. Razão e racionalidade, objetividade, verdade são mitos ocidentais, “crenças tribais” como as de quaisquer outros povos.

⁴¹ Quando falo de aparência e essência não trabalho estes conceitos na perspectiva dos “antigos”, como Platão e Aristóteles, por exemplo. Não me refiro a uma substância imutável e eterna, presente em todas as coisas (essência), nem compreendo o movimento como ilusão dos sentidos (fenômeno). Falo do conhecimento do fenômeno em sua totalidade concreta, ou seja, na transição entre a realidade, como se apresenta aos nossos sentidos, para a realidade transformada em concreto pensado, pela mediação. Com efeito, refiro-me à realidade como totalidade concreta racionalizada, alcançada, metodologicamente, pela análise das múltiplas dimensões da realidade, a partir de seus elementos significativos. Neste sentido, esclarece Kosik (2011, p. 17): “Como a essência - ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis.” “O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística ou a coisa incognoscível em si” (*Idem*, p. 44).

Por essa perspectiva, de achar que linguagem e experiência são conceitos indissociáveis⁴², podemos chegar à seguinte conclusão: não existe a fome, mas apenas “jogos de linguagem” enunciando a fome, porque a fome seria um fato da realidade e como a realidade não existe fora da linguagem, a fome nada mais é do que um discurso sobre a fome. As coisas também não existem se estiverem fora da linguagem. A realidade não passa de um discurso sobre aquilo que é útil e que termina quando deixa de sê-lo. Nessa perspectiva, não se tem a negação da razão, uma não razão, como pretendem os autores citados, mas a miséria da razão⁴³. Lyotard, na obra *Condição Pós-Moderna*, encarna um ponto de vista cético, pragmático e conformista, abrindo, inclusive, concessões ao capitalismo, numa dimensão fatalista.

Sobre a afirmação de Lyotard, de que a razão ocidental tem o mesmo valor de um “mito tribal”, em virtude da multiplicidade de filosofias que se opõem entre si e das mudanças nas teorias científicas, aduz Chauí (2010, p. 106) “que, em cada época, os membros da sociedade e da cultura ocidentais julgam a validade da própria razão como capaz ou incapaz de realizar o ideal de conhecimento”. Sintetizando, diz Chauí (2010, p. 107): “Os dois critérios vistos acima – a coerência interna de um pensamento ou de uma teoria e o potencial crítico-transformador dos conhecimentos – também nos ajudam a compreender que a razão não é um mito,

⁴² “Essa é de fato uma das maneiras de como divergimos dos nossos companheiros animais, independentemente do que se possa falar de útil sobre nossas afinidades. Não é que os seres humanos interpretem o mundo e os outros animais não. Toda resposta sensorial á realidade é uma interpretação dela. Abelhas e macacos claramente interpretam seu mundo e agem baseados no que veem. Nossos próprios sentidos físicos são órgãos de interpretação. O que nos distingue dos outros animais é que somos capazes, em seguida, de interpretar essas interpretações. Nesse sentido, toda linguagem humana é metalinguagem. É uma reflexão de segunda ordem sobre a “linguagem” de nossos corpos – de nosso aparato sensorial. É isso o que a teoria cultural tende a minimizar ao inflar o papel da linguagem (um erro próprio de intelectuais, assim como a melancolia é endêmica entre palhaços). Levado ao extremo, isso tenderia a autorizar a conclusão de que linguagem e experiência são indissociáveis, como se nenhum bebê jamais tivesse chorado de fome. O que falta ao bebê não é a experiência da fome, mas a habilidade de identificar essa experiência pelo que ela é através de um ato de simbolização, situando-a num contexto mais amplo. E isso só a cultura pode dar a ele. É essa cultura que a linguagem traz consigo. No entanto, mesmo quando disponho da linguagem, minha experiência sensorial ainda representa um tipo de algo a mais por cima dela. O corpo não é redutível à significação, como os reducionistas linguísticos tendem a imaginar. Parte dessa superestimação do papel da linguagem nos negócios humanos podem derivar do fato de os filósofos serem, tradicionalmente, acadêmicos solteiros que não tinham qualquer experiência com crianças pequenas. Os aristocratas ingleses, que como regra, preferem cachorros e cavalos a seres humanos, nunca foram abundantes nas feiras dos inflacionistas linguísticos” (EAGLETON, 2011, p. 92-93).

⁴³ Expressão que tomo por empréstimo de Coutinho (2010), que integra o título da obra “O estruturalismo e a miséria da razão”, obra que integra as referências bibliográficas desta pesquisa.

porque podemos perceber quando a razão vira mito e deixa de ser razão”⁴⁴. Ela toma como exemplo as teorias racistas, que “se apresentam usando princípios, conceitos e procedimentos (ou métodos) racionais, científicos” (*Ibidem*), mas que, no entanto, pela razão é comprovada que “a ‘racionalidade’ racista é irracional e que está a serviço da violência, da ignorância e da destruição” (*Ibidem*).

Assim, em que pesem os estruturalistas e os pós-modernos, a razão fenomênica é a explicação da realidade em sua aparência imediata, caótica, irrefletida, sem o “filtro de cientificidade”. Esse “filtro” é proporcionado, com maior ou menor eficiência (eficiência metodológica, não do conhecimento em si), pela abordagem teórico-metodológica utilizada. No segundo caso, o da essência, trata-se de uma realidade mediatizada pela reflexão, análise e interpretação dos “achados” empíricos de uma pesquisa. Constitui-se, segundo Marx (1982), na análise de um concreto caótico, a partir de suas múltiplas dimensões, que, através da abstração, é elevado ao que ele denomina de concreto pensado. Correndo-se todos os riscos dessa afirmação, pode-se dizer que a razão ontológica é a síntese das múltiplas determinações da realidade, mediatizadas pelo pensamento, que se transforma em concreto pensado, para além da aparência imediata e caótica em que se apresenta o fenômeno.

Tomando como exemplo o “saber de experiência feito”, a que se refere Paulo Freire (1992), se o mesmo não pode ser descartado como ponto de partida, não pode, por outro lado, ser considerado como conhecimento científico (como “ponto de chegada”). Nesse sentido, diz Freire (1999, p. 71): “*Partir* do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é *ficar* nele”. Assim, o conhecimento comum, por exemplo, por não ter sido submetido ao filtro de cientificidade, não “transcende a mera descrição da imediaticidade” (COUTINHO, 2010, p. 39).

⁴⁴ “A primeira maneira ou o primeiro critério de avaliação da capacidade racional é o da *coerência interna* de um pensamento ou de uma teoria. Ou seja, quando um pensamento ou uma teoria se propõem a oferecer um conhecimento, simultaneamente também oferecem os princípios, os conceitos e os procedimentos que sustentam a explicação apresentada. Quando não há compatibilidade entre a explicação e os princípios, os conceitos e os procedimentos oferecidos, dizemos que não há coerência e que o pensamento ou a teoria não são racionais. A razão é, assim, o critério de que dispomos para a avaliação, o instrumento para julgar a validade de um pensamento ou de uma teoria, julgando, ela mesma, sua coerência ou incoerência” (CHAUI, 2010, p. 106-107). “A segunda maneira é diferente da anterior. Agora, pergunta-se se um pensamento ou uma teoria contribuem ou não para que os seres humanos conheçam e compreendam as circunstâncias em que vivem, contribuem ou não para alterar situações que os seres humanos julgam inaceitáveis ou intoleráveis, contribuem ou não para melhorar as condições em que os seres humanos vivem. Assim, a razão, além de ser o critério para avaliar os conhecimentos, é também um instrumento crítico para compreendermos as circunstâncias em que vivemos, para mudá-las ou melhorá-las. A razão tem um potencial ativo ou transformador e por isso continuamos a falar nela e desejá-la” (*Idem*, p. 107).

No que concerne à questão da imediatividade do conhecimento comum, refere Kopnin (1978, p. 158):

O reflexo do objeto em toda a sua *imediatividade* é um traço característico do conhecimento sensorial-concreto. O geral e o especial não estão separados, não estão diferenciados do singular e do causal; a relação ente o geral e o singular não *se baseiam em sua necessidade*, mas se manifesta como dado empírico. Por isso Marx chamou a esse concreto de difuso, não-desmembrável. Neste caso o próprio geral atua na imagem sensorial-concreta sob forma empírica, como semelhante, único para uma série de objetos; aqui, em verdade, ainda não operamos com o conhecimento da natureza universal do objeto. Em decorrência disto, o sensorial-concreto é apenas o ponto de partida e não o ponto supremo do conhecimento. O conhecimento não pode passar imediatamente do sensorial-concreto ao concreto no pensamento. Esse caminho, como todos os outros é complexo e contraditório. Para atingir a concreticidade autêntica, o conhecimento perde temporariamente a concreticidade em geral e passa ao seu próprio oposto; ao abstrato.

A experiência *per se*, sem uma mediação racional, não ultrapassa o que Kosik (2011) chama de “pseudoconcreticidade”, ou ao sensorial-concreto de Kopnin (1978), sendo, destarte, desprovida de qualquer pretensão de universalidade e de objetividade. Com efeito, a este respeito, diz Kosik (2011, p. 41):

A posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície da causalidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e causais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade. Do ponto de vista da totalidade, compreende-se a dialética da lei e causalidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim por diante.

A abordagem teórico-metodológica é fundamental no sentido da maior ou menor aproximação entre realidade e sua representação espiritual. Fazendo a articulação entre o pensamento e a experiência na construção do conhecimento, assevera Kopnin (1978, p. 153):

“A tarefa da ciência é reduzir ao movimento interno real o movimento visível, que se manifesta apenas no fenômeno” – observava Marx. O conhecimento pode assim proceder no seu nível teórico, porquanto, ajudado pelo pensamento, ultrapassa os limites do que é dado na experiência; o racional aqui não é simplesmente a forma de expressão dos resultados da experiência mas um meio nesta baseado de obtenção do novo conteúdo do conhecimento que não é dado na experiência

Ainda, no que concerne ao conhecimento científico, mais precisamente à sua construção, e à relação entre aparência e essência, Marx (2010, p. 31), enfatizando sua complexidade, aduz: “Não há estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que enfrentam a cansaça para galgá-los

por veredas abruptas”. Diz, ainda, o mencionado autor: “aliás, toda a ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (MARX, 2008, p. 1080).

No mesmo sentido da citação anterior de Marx, aduz Kosik (2011, p. 17):

Como a essência - ao contrário dos fenômenos - não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis (KOSIK, 2011, p. 17).

Por fim, posiciono-me no sentido de que a realidade preexiste ao homem, sendo a ele independente, em sua forma “realidade pura”, mas é esse quem lhe dá um sentido, através do trabalho. É, pois, a partir desta “humanização da realidade”, que defluem as categorias, os conceitos, as classificações etc.: em síntese, a teoria. Teoria como compreensão da realidade, não como especulação ou abstração da abstração. Teoria como um dos elementos da práxis. “Em nível teórico, o conhecimento assume caráter realmente universal e procura produzir a verdade em toda a concreticidade e objetividade do conteúdo desta” (KOPNIN, 1978, p. 153).

Ademais, refuto, como fiz acima, o discurso pós-moderno de negação da razão, da realidade, das coisas e dos fatos, reduzindo tudo isso a “jogos de linguagem”, que, quando deixam de ser “úteis”, são substituídos por outros “jogos de linguagem”. O discurso que marca a obra “A condição pós-moderna” naturaliza o sistema socioeconômico e nega a utopia; é reformista, um reformismo imediatista num presente eterno e imanente; irracional, porque nega a razão, nega a realidade, nega as coisas e os fatos, nega a totalidade como racionalização da concretude do real; é niilista porque desconsidera o futuro, dando uma ideia de eternidade do presente. O foco é centrado no presente e a lógica é o consumo.

Em estreitas linhas, encerro o presente item e passo ao item III desse Capítulo, no qual vou trabalhar o conflito entre os dois estatutos epistemológicos que disputam os espaços nas pesquisas em educação.

I.3–Disputa paradigmática entre o moderno e o pós-moderno no campo das ciências sociais (uma leitura do contexto mais amplo no qual se inserem as proposições dos autores pesquisados). Estamos diante de uma transição paradigmática nas pesquisas em ciências sociais aplicadas?

Este item, que põe fim ao primeiro capítulo, é dedicado a uma leitura do contexto mais amplo no qual se inserem as perspectivas educacionais de Donald Schön e Paulo Freire. As proposições de ambos partem de perspectivas epistemológicas distintas. Não só epistemológicas, mas, também, ontológicas e pedagógicas. Seus horizontes ora se aproximam, ora se afastam, mas, ainda quando se aproximam, não chegam a se confundir. Enfim, esse item busca situar os protagonistas do diálogo estabelecido nessa pesquisa, em seus horizontes paradigmáticos.

A discussão central dessa pesquisa, como foi dito, é o recuo da teoria e suas consequências nos espaços formais de educação, feita a partir de dois modelos formativos, envolvendo a construção e a socialização do conhecimento; um deles é o de Donald Schön e o outro é o de Paulo Freire. A categoria central de Schön é a “prática reflexiva” e a categoria central de Freire é a “reflexão sobre a prática” ou a “práxis”. Pois bem, o que se pretende aqui é realizar uma breve exposição sobre os dois estatutos epistemológicos em conflito para, em momento oportuno, que é a análise, examinar qual a influência paradigmática da perspectiva de Schön e da de Freire: moderna, pós-moderna ou atravessada por categorias e características dos dois estatutos. Com efeito, a exposição das principais características de cada estatuto é fundamental para a compreensão dos objetivos da pesquisa projetada nesse trabalho.

Para tanto, parto da seguinte indagação: estamos diante de uma transição paradigmática entre dois estatutos epistemológicos distintos? Uma tentativa de resposta a essa indagação exigiria, por certo, a elaboração de um trabalho específico sobre o tema, o que não é o objetivo deste item. Todavia, não há como negar a coexistência, no meio acadêmico, de duas perspectivas distintas de construção e socialização do conhecimento: uma moderna e outra pós-moderna. Posso dizer, partindo de Kuhn, que estamos diante de uma “revolução científica” ou ela já aconteceu e o paradigma moderno foi superado pelo paradigma pós-moderno? Para Kuhn (2013), ocorre uma revolução científica quando um paradigma

científico é substituído, total ou parcialmente, por outro. Diz ele: “consideramos revoluções científicas aqueles episódios de desenvolvimento não cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior” (KUHN, 2013, p. 177). Kuhn, tanto quanto os estruturalistas, não visualiza um processo de cumulatividade na história, conforme já fiz referência, anteriormente, em relação aos primeiros. Cada período é, simplificando, “uma caixa fechada”, sem articulação com o outro período. Diz, ainda, o referido autor, que:

as revoluções científicas iniciam-se com um sentimento crescente, também seguidamente restrito a uma pequena subdivisão da comunidade científica, de que o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração fora anteriormente dirigida pelo paradigma” (*Idem*, p. 178).

Rouanet (1987, p. 261) responde a pergunta acima, asseverando:

No caso da *ciência*, a pós-modernidade poderia significar um novo paradigma, no sentido de Kuhn: a ciência moderna seria determinista e a pós-moderna seria probabilística, indeterminista, baseada no princípio da incerteza. Mas nesse caso a pós-modernidade científica teria começado nos anos 20, o que não corresponde exatamente aos cálculos dos teóricos do pós-moderno. A verdade é que o paradigma da física atual é contemporâneo do paradigma da música dodecafônica. Einstein (nascido em 1879) é tão moderno quanto Schönberg (nascido em 1874). Mas vimos que não é nisso que consiste a “condição pós-moderna”, para Lyotard. Ela está na incredulidade da ciência com relação às grandes narrativas e na sua legitimação a partir da própria pragmática do discurso científico, baseado na diferença, na novidade, na paralogia. Confesso que não vejo bem, segundo esses critérios, em que a condição pós-moderna da ciência é diferente da moderna. Tenho um pouco a impressão de que Lyotard confunde a *aceitabilidade* do enunciado científico com a *legitimidade* da ciência.

Uma coisa parece evidente: o paradigma pós-moderno – se é que pode ser assim denominado – em que pese sua grande difusão no meio acadêmico, não encontra unanimidade, a começar pela sua própria designação. O que significa a expressão “pós-moderno” (ou pós-modernismo)? O prefixo “pós”, seguido do vocábulo “moderno”, indica oposição, sucessão ou superação? No sentido de oposição, teríamos uma pós-modernidade como negação da modernidade. No sentido de sucessão, não teríamos necessariamente uma negação, mas uma ultrapassagem: aquilo que vem depois, o que não significa que o que veio antes se extingue *in totum*. Não fica eliminada, na sucessão, a possibilidade de coexistência. Já, na superação, o “anti” pode ter o sentido de “contra”, de “negação”. No entanto, se a expressão “superação” for utilizada na perspectiva dialética, por exemplo, o

“pós” pode aparecer como negativo, seguido de uma síntese (salto qualitativo)⁴⁵.

Nesse sentido, refere Moraes (2004, p. 341):

Vejamos, ainda que de modo aproximado, o horizonte de questões a que se refere o termo. O pós-moderno define-se melhor em sua contraposição às propostas do Esclarecimento, usualmente associadas ao “mundo moderno”. O sufixo “pós”, neste caso, indica uma inversão de sinais e símbolos, uma negação muitas vezes grosseira e caricata daquele momento da história e de suas práticas teóricas, políticas e culturais (MORAES, 2004, p. 341).

Ainda, sobre o sentido do termo, aduz Harvey (1992, p. 19):

Quanto ao sentido do termo, talvez só haja concordância em afirmar que o “pós-modernismo” representa alguma espécie de reação ao “modernismo” ou de afastamento dele. Como o sentido de modernismo também é muito confuso, a reação ou afastamento conhecido como “pós-modernismo” o é duplamente.

A própria denominação desta “Agenda” ou “movimento”⁴⁶ não é uniforme, pois, além de pós-modernidade, aplica-se, também, para designá-lo, a expressão pós-modernismo (EAGLETON, 1995). Todavia, para alguns, tais expressões não são sinonímicas. Não só a denominação não é uniforme, como as teorias que a integram não formam um corpo orgânico e unitário⁴⁷.

⁴⁵“Se é verdade que não há ruptura com a modernidade, nem em sua dimensão social nem em sua dimensão cultural, é também verdade que existe uma clara *consciência de ruptura*, e é isso que se trata de entender agora. Por que tantos críticos e artistas perfeitamente inteligentes estão tão convencidos de estarem vivendo numa guinada histórica comparável à que introduziu a modernidade, há quase 200 anos? Creio que o que está em jogo é o seguinte: depois da experiência de duas guerras mundiais, depois de Auschwitz, depois de Hiroshima, vivendo num mundo ameaçado pela aniquilação atômica, pela ressurreição dos velhos fanatismos políticos e religiosos e pela degradação dos ecossistemas, o homem contemporâneo está cansado da modernidade. Todos esses males são atribuídos ao mundo moderno. Essa atitude de rejeição se traduz na convicção de que estamos transitando para um novo paradigma. O desejo de ruptura leva à convicção de que essa ruptura já ocorreu ou está em vias de ocorrer. Se é assim, o prefixo *pós* tem muito mais o sentido de exorcizar o velho (a modernidade) que de articular o novo (o pós-moderno). O pós-moderno é muito mais a fadiga crepuscular de uma época que parece extinguir-se ingloriamente que o hino de júbilo de amanhã que despontam. À *consciência* pós-moderna não corresponde uma *realidade* pós-moderna. Nesse sentido ela é um simples mal-estar da modernidade, um sonho da modernidade. É literalmente, falsa consciência, porque é a consciência de uma ruptura que não houve. Ao mesmo tempo, é também consciência verdadeira, porque alude, de algum modo, às deformações da modernidade. Fantasiando uma pós-modernidade fictícia, o homem está querendo despedir-se de uma modernidade doente, marcada pelas esperanças traídas, pelas utopias que se realizaram sob a forma de pesadelos, pelos neofundamentalismos mais obscenos, pela razão transformada em poder, pela domesticação das consciências no mundo industrializado e pela tirania política e pela pobreza absoluta nos 3/4 restantes do gênero humano” (ROUANET, 1987, p. 268-269).

⁴⁶“O termo, no entanto, já nos anos de 1970, entrara definitivamente na linguagem cotidiana e tornara-se uma influente imagem cultural. Talvez porque tenha traduzido, no mais das vezes de forma confusa e imprecisa, as mudanças na vida social, política e moral impostas pelas múltiplas formas de reestruturação produtiva das últimas décadas do século passado. O debate promovido pelo *Mais!* pode ser visto como uma demonstração, ainda hoje, da influência da imagem cultural pós-moderna” (MORAES, 2004, p. 341).

⁴⁷“Uma primeira observação é a de que a agenda pós-moderna e as teorias que a compõem jamais expressaram um corpo conceitual coerente e unificado. Divergem quanto à persuasão política, à

Terry Eagleton, inobstante reconheça a distinção entre pós-modernismo e pós-modernidade, adota a expressão “pós-modernismo” na obra “As ilusões do pós-modernismo”, por ser, segundo ele, mais abrangente, ao mesmo tempo em que declina as características da pós-modernidade e do pós-modernismo. Diz ele:

A palavra pós-modernismo refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo pós-modernidade alude a um período específico. Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades. [...] Pós-modernismo é um estilo de cultura que reflete um pouco essa mudança memorável por meio de uma arte superficial, descentrada, infundada, auto-reflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista que obscurece as fronteiras entre a cultura “elitista” e a cultura “popular”, bem como entre a arte e a experiência cotidiana. [...] Embora essa distinção entre pós-modernismo e pós-modernidade me pareça útil, não lhe dediquei especial atenção neste livro. Optei por adotar o termo mais trivial “pós-modernismo” para abranger as duas coisas, dada a evidente e estreita relação entre elas (EAGLETON, 1998, p. 03).

No tocante às mudanças sociais ocorridas no mundo chamado pós-moderno, informa Rouanet (1987, p. 234):

Essa é a característica comum de todas as descrições da sociedade pós-moderna: o social como um fervilhar incontrolável de multiplicidades e particularismos, pouco importando se alguns veem nisso um fenômeno negativo, produto de uma tecnociência que programa os homens para serem átomos, ou outros um fenômeno positivo, sintoma de uma sociedade rebelde a todas as totalizações – ou o terrorismo do conceito, ou o da polícia.

Mas o que caracteriza a modernidade? O que significa ser moderno? Quais as principais características desse período? Sobre as características do “moderno” diz Berman (1986, p. 15):

Existe um tipo de experiência vital – experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo, hoje. Designarei esse conjunto de experiências como “modernidade”. Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor –

perspectiva filosófica e à estrutura do raciocínio. Argumentos pós e neomodernos, pós-estruturalistas, pós-analíticos, pós-metafísicos, pós-marxistas, retóricos, pós-coloniais, hermenêuticos, culturalistas, os do fim-da-história, os neopragmáticos, entre outros, compuseram esta agenda e participaram da grande “conversação” filosófica que animou a intelligentsia nas últimas décadas do século XX. Viviam-se, então, um clima de “pós-condição”, na feliz expressão de Ahmad” (1996, p.1) (MORAES, 2004, p. 340).

mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, “tudo o que é sólido desmancha no ar”.

No texto “A verdade e a ilusão do pós-modernismo”, inobstante seu ceticismo pontual em relação a certos aspectos daquilo que se convencionou chamar de pós-modernidade, diz Rouanet (1987, p. 229) o seguinte:

Há quase quarenta anos, Adorno escreveu que “*das Moderne ist wirklich unmodern geworden*” – o moderno ficou fora de moda. Na época, isso era um paradoxo. Hoje, parece ter se tornado uma realidade banal. A dar crédito a artistas, críticos e escritores, estamos vivendo um período pós-moderno. A ideia tem qualquer coisa de inquietante. Dizer que somos pós-modernos dá um pouco a impressão de que deixamos de ser contemporâneos de nós mesmos. Seja como for, temos de aceitar filosoficamente o fato de que na opinião de grande número de pessoas, nem todas lunáticas, entramos na era da pós-modernidade. Uns aplicam o termo exclusivamente à arquitetura, ou à literatura, ou à pintura. Outros o estendem à totalidade da esfera cultural, abrangendo também a ciência e a filosofia. Outros, enfim, aplicam o termo à economia, à política, à sociedade em geral. Para uns, o fenômeno é recente, outros o fazem remontar aos anos 50, e para outros ele está presente em toda a história humana – cada época vive sempre, em cada momento, seu próprio pós-moderno. Alguns vêm no pós-moderno um salto para a frente, e outros uma fuga para o passado – seria uma nova vanguarda ou uma regressão ao arcaico

A pós-modernidade se manifesta em momentos diferentes da história, em múltiplos campos da atividade humana: na economia, no Estado, no saber, na moral, na arte⁴⁸. Na economia, a tese é de distinção entre sociedades industriais (moderna) e sociedades pós-industriais (pós-modernas); os pós-modernos são, no mínimo, lacônicos em relação ao Estado, mas o “modelo” de Estado pós-moderno é o Estado neoliberal de Ronald Reagan, nos EUA, e de Margareth Thatcher, na Inglaterra, nos idos dos anos oitenta, do século XX. A esses modelos, podemos chamar de Estado “pós-moderno”. Nesse sentido, diz Rouanet (1987, p. 237): “É a concepção de Estado hoje em dia triunfante nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Alemanha e agora na França, depois da vitória da direita. Seria um Estado “pós-moderno”, coerente com o caráter regressivo e arcaizante de outras tendências ‘pós’.” Segundo Rouanet (1987), se dão pouca importância ao Estado, dirigem mais suas atenções à política. “Enquanto a política moderna tinha como palco o Estado e

⁴⁸ Elenco utilizado por Rouanet (1987).

visava a conquista e a manutenção do poder estatal, a política pós-moderna tem como palco a sociedade civil e visa a conquista de objetivos grupais e segmentares” (ROUANET, 1986, p. 237).

No que concerne ao saber, o “pós-moderno”, inspirado em Nietzsche e em Heidegger, se constitui numa denúncia da razão moderna. Nietzsche, com uma crítica externa à razão, e Heidegger, com o discurso de destruição da razão, projeto esse que vai prosseguir com uma nova denominação: em vez de destruição a desconstrução. Desconstrução da metafísica, por ele denominada, segundo Rouanet (1987), de “logocentrismo” ou “fonocentrismo”.

O saber na “pós-modernidade” é o que interessa a esta pesquisa, que trata do conflito entre os estatutos epistemológicos da modernidade e da pós-modernidade, por isso será trabalhado com maior ênfase neste item.

No tocante ao aspecto moral na pós-modernidade, refere Rouanet (1987, p. 247) o seguinte:

No início do século XX, começou a delinear-se uma certa mutação moral. A psicanálise devassou os mecanismos da repressão. Simultaneamente, o modernismo estético passou a valorizar a espontaneidade, a dessublimação, a vida pulsional. O surrealismo passou a advogar a estetização da vida, sua transformação em obra de arte. Em contraste com a moral burguesa do início do capitalismo, a moral do capitalismo tardio tornou-se crescentemente anárquica, invertendo a hierarquia tradicional entre a razão e as paixões: a inteligência era agora vista como secundária com relação ao desejo.

Outro problema do pós-moderno é situá-lo no tempo e no espaço. Onde e quando começa como fenômeno e onde e quando esse termo que denomina o fenômeno começa a ser utilizado? Sobre a situação no temporal e uma característica importante do “retrato social”, no período chamado de pós-moderno, diz Hobsbawm (1995, p. 393):

A história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise. E, no entanto, até a década de 1980 não estava claro como as fundações da Era de Ouro haviam desmoronado irrecuperavelmente. A natureza global da crise não foi reconhecida e muito menos admitida nas regiões não comunistas desenvolvidas, até depois que uma das partes do mundo – a URSS e a Europa Oriental do “socialismo real” – desabou inteiramente.

Anderson (1999, p. 9) diz que os termos modernismo e pós-modernismo não nasceram no centro do sistema cultural da época, mas, ambos, na periferia:

Devemos a formação do termo “modernismo” para designar um movimento estético a um poeta nicaraguense que escrevia num periódico guatemalteco sobre um debate literário no Peru. O início por Ruben Darío, em 1890, de

uma tímida corrente que levou o nome de *modernismo* inspirou-se em várias escolas francesas – romântica, parnasiana, simbolista – para fazer uma “declaração de independência cultural” face à Espanha, que desencadeou naquela década um movimento de emancipação das próprias letras espanholas em relação ao passado. Enquanto em inglês a noção de “modernismo” só passou ao uso geral meio século depois, em espanhol já integrava o cânone da geração anterior.

No tocante à emergência do termo pós-modernismo, aduz Anderson (1999, p. 9):

Assim, também a ideia de um “pós-modernismo” surgiu pela primeira vez no mundo hispânico, na década de 1930, uma geração antes do seu aparecimento na Inglaterra ou nos Estados Unidos. Foi um amigo de Unamuno e Ortega, Frederico de Onís, quem imprimiu o termo *postmodernismo*. Usou-o para descrever um refluxo conservador dentro do próprio modernismo: a busca de refúgio contra o seu formidável desafio lírico num perfeccionismo do detalhe e do humor irônico, em surdina, cuja principal característica foi a nova expressão autêntica que concedeu às mulheres. Onís contrastava esse modelo – de vida curta, pensava – com sua sequela, um ultramodernismo que levou os impulsos radicais do modernismo a uma nova intensidade numa série de vanguardas que criavam então uma “poesia rigorosamente contemporânea” de caráter universal.

Aproximadamente vinte anos depois, num contexto bem diferente, o termo apareceu no mundo anglófono, através de Arnold Toynbee, “como categoria de época e não estética” (ANDERSON, 1999, p. 10). Argumentava Toynbee, no primeiro volume de sua obra *Study of History*, publicado em 1934, que “duas poderosas forças concorreram para mudar a história do ocidente: o industrialismo e o nacionalismo” (ANDERSON, 1999, p. 10). Essa visão, no entanto, mudou quando Toynbee retomou, quinze anos depois, a publicação da obra. Diz Anderson (1999, p. 10): “No oitavo volume, publicado em 1954, chamou a época iniciada com a guerra franco-prussiana de *idade pós-moderna*”.

Outro momento, designado como “mundo pós-moderno”, foi defendido por Charles Olson, “posterior à era imperial dos Descobrimentos e da Revolução Industrial” (ANDERSON, 1999, p. 10). Dizia ele, citado por Anderson (1999), que a primeira metade do século XX teria sido o pátio de manobras para chegar ao pós-moderno ou pós-ocidente. Segundo Anderson (1999, p. 17), “Com Olson, uma teoria estética ligou-se a uma história profética, com uma agenda que aliviava a inovação poética à revolução política na tradição clássica das vanguardas europeias no período anterior à guerra”.

Rouanet (1987, p. 250), sobre a emergência do pós-moderno arquitetônico, aduz: “O pós-moderno arquitetônico talvez seja o mais amplamente divulgado. Ele nasceu como reação à arquitetura funcional moderna, principalmente em sua versão mais estereotipada, a do *international style*, a partir de 1945”. Diz, ainda, o mencionado autor, acerca do pós-moderno nas artes plásticas:

Nas artes plásticas, o pós-moderno teria começado, desde os anos 50 e 60, com Andy Warhol, Rauschenberg, Lichtenstein. Sua característica principal é a volta da figuração, o que não significa volta da visualidade tradicional, porque numa tela *pop* ou hiper-realista o objeto está tão ausente como numa tela abstrata de Kandinski: o que é retratado não é o real, mas uma fotografia do real. A obra é um simulacro de segundo grau, o que dá uma impressão alucinante de realidade que a simples realidade não pode ter – ela é, literalmente, uma hiper-realidade.

Apropriado por outras mãos, o termo reapareceu no final dos anos cinquenta, “como indicação negativa do que era *menos*, não mais moderno” (ANDERSON, 1999, p. 18). Diz, ainda, em continuação, o referido autor:

Em 1959, C. Wright Mills e Irving Howe o empregaram nesse sentido – e não por coincidências: ambos pertenciam ao mesmo ambiente de esquerda nova-iorquino. O sociólogo, de modo mais cáustico, usou o termo para indicar uma época na qual os ideais modernos do liberalismo e do socialismo tinham simplesmente falido, quando a razão e a liberdade se separaram numa sociedade pós-moderna de impulso cego e conformidade vazia. O crítico, de modo mais brando, usou-o para descrever uma ficção contemporânea incapaz de sustentar a tensão modernista com uma sociedade circundante cujas divisões de classe tornavam-se cada vez mais amorfas com a prosperidade do pós-guerra (*Ibidem*).

Emerge, também, nesse período, através de Harry Levin, o emprego do termo para a literatura:

[...] uma literatura derivada que havia renunciado aos rígidos padrões intelectuais do modernismo em prol de uma relaxada meia síntese – sinal de uma nova cumplicidade entre o artista e o burguês numa suspeita encruzilhada de cultura e comércio. Aí tem o início uma versão inequivocamente pejorativa do pós-moderno (ANDERSON, 1999, p. 19).

Encerrada a Segunda Guerra Mundial, começa a pavimentação do caminho para a contemporaneidade histórica. O panorama político-econômico e ideológico emergente é caracterizado pela tensão entre os Estados alinhados com o capitalismo e o socialismo. O chamado sistema bipolar flexível se estabelece.

Os Estados Unidos passam a liderar o bloco capitalista. A Europa Ocidental perde a hegemonia política no plano internacional, no pós-guerra. A União Soviética lidera o campo socialista. Não houve um conflito direto entre as duas potências do pós-guerra, uma vez que seus arsenais nucleares poderiam acabar com a

humanidade. Esse cenário apocalíptico, que deu margem a inúmeras escatologias, e durou de 1945 a 1991, foi denominado “Guerra Fria”.

A luta pela hegemonia entre os líderes dos dois blocos se caracterizou por “guerras de posição” e “guerras de movimentos” – duas categorias gramscianas – tendo como cenários os chamados países do Terceiro Mundo – Estados Nacionais, periféricos e dependentes, da América Latina, da África e da Ásia, que contam com mais da metade da população global. Conflitos foram patrocinados pelos EUA e pela URSS, como, por exemplo, no Vietnã e no Afeganistão.

O período foi marcado por enfrentamentos político, ideológico, militar e econômico. O objetivo era a ampliação das áreas de influência de cada bloco. É nesse cenário que se começa a constituir a “nova sociedade”, a qual, mais especificamente, nos planos cultural, social e do saber, vai atingir o ápice nos anos setenta do século passado, com uma nova “cotidianidade”. Rouanet (1987, p. 257-258) caracteriza esta cotidianidade da seguinte forma:

O cotidiano pós-moderno seria qualitativamente diferente do moderno, por características como a estetização da mercadoria, a predominância da informação, a substituição do livro pelo vídeo, o hedonismo e o consumismo generalizado, uma estrutura psíquica caracterizada ao mesmo tempo por um violento narcisismo e por um total esvaziamento da subjetividade, a extinção dos espaços de intimidade, etc.

Reforçando a afirmativa acerca da evidência da existência de dois importantes estatutos em disputa no espaço acadêmico contemporâneo, nos últimos trinta anos, Lyotard, em A condição pós-moderna(2009, p. 3), aponta o momento em que ocorre, segundo ele, a mudança do estatuto epistemológico moderno para um provável estatuto epistemológico pós-moderno:

Nossa hipótese de trabalho é a de que o saber muda de estatuto ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna. Esta passagem começou desde pelo menos o final dos anos 50, marcando para a Europa o fim de sua reconstrução.

Ao falar da “passagem” do estágio da modernidade para a pós-modernidade, diz:

Esta passagem começou desde pelos menos o final dos anos 50, marcando para a Europa o fim de sua reconstrução. Foi mais ou menos rápida conforme os países e, nos países, conforme os setores de atividade: donde uma discronia geral, que não só torna fácil o quadro de conjunto. Uma parte das descrições não pode deixar de ser conjectural. E sabe-se que é imprudente conceder um crédito excessivo à futurologia (LYOTARD, 2009, p. 3).

Para determinados segmentos acadêmicos, alicerçados nos ideais da modernidade, a ciência ainda existe como caminho para a “busca do conhecimento verdadeiro”, ainda que de uma verdade provisória, histórica, limitada por um dado espaço-tempo, seja o seu objeto social ou natural. Uma verdade para além da utilidade, sem, todavia, desconsiderar a utilidade como elemento constitutivo do conhecimento. Para os que se dizem “modernos”, o conhecimento científico é diferente de outras formas de conhecimento, pois está rigorosamente sujeito a um filtro metodológico e tem a pretensão de universalidade. Ele é sistemático, processual, “objetivo-subjetivo”, metodológico, empírico, lógico, testável e universal, dentre outras características. É obtido através de investigação minuciosa, a partir da utilização de um método. Parte de uma hipótese, que pode, ou não, ser confirmada. Suas conclusões, desde que aceitas pela comunidade científica, transformam-se em teorias. Não se constituem em verdades absolutas e a-históricas, como o conhecimento religioso, que é dogmático, fechado, insuscetível de confirmação ou negação, salvo pela fé. É lógico, sistemático e universal, ao contrário do conhecimento vulgar, que não exige lógica, é fragmentado, atomizado, particularizado e não é incomum a universalização da exceção como regra. O conhecimento científico é histórico e seu campo de aplicação é o mundo, seja em sua dimensão social ou natural. É diferente, portanto, do conhecimento mitológico, que é a-histórico, sobrenatural e fundado na imaginação. Destarte, nessa perspectiva, fazer ciência é mais do que “jogos de linguagem”. A razão, a realidade, os fatos e as coisas existem e podem ser compreendidos e explicados. Assim, com algumas divergências aqui e acolá, essas são algumas das características do conhecimento científico considerado moderno.

Há, todavia, no campo acadêmico, segmentos que não dão toda essa importância à ciência, à razão, à realidade, às coisas e aos fatos. Colocam o conhecimento científico como mais uma forma de saber, nem melhor nem pior que os outros tipos de conhecimento.

É necessário esclarecer que não existe uma uniformidade entre os chamados pós-modernos ou pós-modernistas. Trata-se de uma “Agenda”, pela sua abrangência terminológica e, sobretudo, pelo objeto de estudos dos chamados pós-modernos. Nesse sentido, esclarece Moraes (2004, p. 340), numa tentativa de explicar a “agenda pós-moderna”:

Não é de estranhar, portanto, que a pretensão de delimitar o sentido da agenda pós-moderna depare-se com uma pluralidade de propostas e interpretações, muitas vezes conflitantes entre si. Entre seus representantes mais notáveis – aliás, entre os representantes de qualquer uma de suas frações – existem diferenças marcantes e só uma leitura superficial poderia incluí-los na mesma corrente de pensamento. Na verdade, o que se convencionou chamar de pós-moderno adquiriu tamanha abrangência que se transformo em um “conceito guarda-chuva”, um tipo de catch all category, mais propriamente uma “agenda”, dizendo respeito a quase tudo: de questões estéticas e culturais a filosóficas, político-sociais e educacionais (MORAES, 1996).

O que os liga, então? Há alguma coisa em comum entre eles? Para que um grupo de pensadores seja rotulado por uma dada denominação é necessário que exista, no mínimo, uma agenda comum entre eles. Lyotard refere que a pós-modernidade se caracteriza pela incredulidade em relação aos metarrelatos da modernidade. Dessa forma, a característica comum que vincula os pensadores da mencionada “agenda” é, segundo Lyotard, no tocante à deslegitimação do saber, a chamada crise dos grandes relatos.

Na SOCIEDADE e na cultura contemporânea, sociedade pós-industrial, cultura pós-moderna, a questão da legitimação do saber coloca-se em outros termos. O grande relato perdeu sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido: relato especulativo, relato da emancipação (LYOTARD, 2009, p. 69).

Em sua definição de pós-modernidade, Lyotard já faz menção à incredulidade em relação aos metarrelatos:

Simplificando ao extremo, considera-se “pós-moderna” a incredulidade em relação aos metarrelatos. É, sem dúvida, um efeito do progresso das ciências; mas este progresso, por sua vez, a supõe. Ao desuso do dispositivo metanarrativo de legitimação corresponde sobretudo a crise da filosofia metafísica e a da instituição universitária que dela dependia. A função narrativa perde seus atores (*functeurs*), os grandes heróis, os grandes perigos, os grandes périplos e o grande objetivo. Ela se dispersa em nuvens de elementos de linguagem narrativos, mas também denotativos, prescritivos, descritivos, etc., cada um veiculando consigo validades pragmáticas *sui generis*. Cada um de nós vive em muitas destas encruzilhadas. Não formamos combinações de linguagem necessariamente estáveis, e as propriedades destas por nós formadas não são necessariamente comunicáveis (LYOTARD, 2009, p. xvi).

Lyotard (2009) considera os relatos, em sua grande maioria, como fábulas⁴⁹, dizendo que a ciência entra em conflito com eles. Diz, ainda, referindo-se aos

⁴⁹“O que começou nas décadas de 1960 e 1970 como uma crítica ao marxismo acabou sendo, nos anos 80 e 90, uma rejeição da própria ideia de política global. À medida que as corporações transnacionais se estendiam de um extremo a outro da terra, os intelectuais sonoramente insistiam em que a universalidade era uma ilusão. Michel Foucault pensava que os conceitos marxistas de poder eram limitados e que o conflito, na realidade, estava em toda a parte; o filósofo pós-modernista

relatos, que “na medida em que não se limite a enunciar regularidades úteis e que busque o verdadeiro, deve legitimar suas regras de jogo”, exercendo “sobre seu próprio estatuto um discurso de legitimação, chamado filosofia” (LYOTARD, 2009, p. xv). Para ele, a filosofia não seria mais do que um discurso legitimador do estatuto moderno, cujo conhecimento não se restringe à enunciação de regularidades úteis como deveria ser, mas busca a verdade. Prossegue o referido autor, tecendo críticas sobre alguns conceitos caros à modernidade:

Quando este metadiscurso recorre explicitamente a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, decide-se chamar “moderna” a ciência que a isto se refere para se legitimar. É assim, por exemplo, que a regra de consenso entre o remetente e o destinatário de um enunciado com valor de verdade será tida como aceitável, se ela se inscreve na perspectiva de uma unidade possível de mentalidades racionais: foi este o relato das Luzes, onde o herói do saber trabalha por um bom fim ético-político, a paz universal. Vê-se neste caso que, legitimando o saber por um metarelato, que implica uma filosofia da história, somos conduzidos a questionar a validade das instituições que regem o vínculo social: elas também devem ser legitimadas. A justiça relaciona-se assim com o grande relato, no mesmo grau de verdade (*Ibidem*).

O discurso de Lyotard parte da premissa de que as chamadas grandes narrativas são discursos de justificação do conflito da ciência com os relatos. É, pois, a meu juízo, arbitrário e reducionista⁵⁰. Com efeito, a ciência, nessa perspectiva, é refém dos computadores (máquinas informáticas), pois o conhecimento científico se restringe ao tipo de informação, que pode ser traduzido na linguagem dessas máquinas. Somente é considerado, na pesquisa científica, aquilo que é “operacional”, ou seja, aquilo que é expresso em bits. O que não for expresso em bits não é operacional, porque não está condicionado às possibilidades técnicas do computador. Assim, não só o conhecimento científico, mas seu processo de

Jean Baudrillard, ao contrário, até duvidava de que a Guerra do Golfo tivesse acontecido. Enquanto isso, o antigo militante socialista Jean-François Lyotard continuava suas investigações sobre viagem intergaláctica, entropia cósmica e o êxodo em massa da raça humana para fora da Terra após a extinção do Sol, dentro de quatro bilhões de anos. Para um filósofo avesso a grandes narrativas, essa parecia uma perspectiva notavelmente ampla. Assim havia sido o gradual obscurecimento da mente dissidente. Em algumas partes, o combate radical deu lugar ao radical *chic*. Em toda parte, pensadores até então radicais estavam ajustando suas velas aos novos ventos, raspando as costeletas e recolhendo as armas” (EAGLETON, 2011, p. 80-81).

⁵⁰“Tenho um pouco de impressão de que Lyotard confunde a *aceitabilidade* do enunciado científico com a *legitimidade* da ciência. Um enunciado é considerado aceitável pela comunidade dos cientistas quando é controlável pela experiência ou pode ser objeto de argumentação e quando representa um acréscimo no acervo do saber existente, isto é, quando representa algo de novo – ou dentro do mesmo paradigma, ou como passo em direção a um novo paradigma. Pois bem, desde Galileu a função da ciência é produzir o novo, a diferença com relação ao que se sabia num momento dado. Nesse sentido, os critérios de aceitabilidade são os mesmos no período moderno e no suposto pós-moderno” (ROUANET, 1987, p. 262).

elaboração, nessa perspectiva, são reféns das máquinas informáticas. Exagerando, a “realidade” (o objeto, a natureza) é só aquilo que é operacional, ou seja, capaz de ser processado em bits – o que está condicionado às possibilidades técnicas do computador. Assim, a atividade científica se torna uma tecnologia intelectual, deixando de ser uma práxis humanista e libertária, que tem no horizonte a formação do ser humano.

Lyotard, em “A condição pós-moderna”, caracteriza os dois estatutos do saber e, ao apresentar o objeto de sua obra, aponta o momento da emergência do que se convencionou chamar de pós-modernidade. O “batismo” desse novo movimento, não homogêneo, pode ser encontrado no primeiro parágrafo da introdução da mencionada obra, em que ele designa o seu objeto:

Este estudo tem por objeto a posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas. Decidiu-se chamá-la de “pós-moderna”. A palavra é usada, no continente americano, por sociólogos e críticos. Designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX. Aqui, essas transformações serão situadas em relação à crise dos relatos (LYOTARD, 2009, xv).

Barbosa (2009, p. viii), em texto de 1985, fazendo a Abertura da 12ª edição de “A condição pós-moderna”, fala sobre a crise dos conceitos da modernidade, comparando-a com o que ele denominou de pós-modernidade, apontando alguns aspectos que marcam uma possível “negação” paradigmática entre os estatutos epistemológicos da modernidade e da pós-modernidade:

Desde o momento em que se invalidou o enquadramento metafísico da ciência moderna, vem ocorrendo não apenas a crise de conceitos caros ao pensamento moderno, tais como “razão”, “sujeito”, “totalidade”, “verdade”, “progresso”. Constatamos que ao lado dessa crise opera-se sobretudo a busca de novos enquadramentos teóricos (“aumento da potência”, “eficácia”, “otimização das performances do sistema”) legitimadores da produção científico-tecnológica numa era que se quer pós-industrial. O pós-moderno, enquanto condição de cultura nesta era, caracteriza-se exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes (BARBOSA, 2009, p. viii).

Barbosa (2009), destarte, dá o “tom” de determinadas disjunções entre modernidade e o que ele chama de pós-modernidade, justificando, dessa forma, a revisitação, feita no item anterior, de conceitos caros à modernidade, como realidade e conhecimento.

Santos (2001) e Lefebvre (1979) também apontam para a existência de dois estatutos epistemológicos em relação ao conhecimento e a verdade. Santos (2001)

distingue o conhecimento científico no paradigma moderno do conhecimento científico no paradigma pós-moderno, enfatizando o caráter autobiográfico e autorreferencial desse último, asseverando que a incerteza passa a ser a “chave do entendimento”, na contemporaneidade. A esse respeito, diz:

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e auto-referencial da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem que ser contemplado (SANTOS, 2001, p. 53).

No tocante à “verdade científica”, assevera Lefebvre (1979, p. 99):

Uma verdade científica, portanto, é *relativa num sentido*; é destinada a transformar-se, a aparecer sob novos aspectos, a ser *superada* por leis ou teorias mais precisas, de maior aproximação. Mas, em certo sentido, é *absoluta*. Superação não significa supressão. Essa verdade subsistirá *em seu lugar, em seu grau de objetividade e de precisão, em certa escala*. No plano do conhecimento, o que precede encontra sua verdade naquilo que se segue.

As afirmações de Santos (2001) e de Lefebvre (1979) também apontam para a diferença das perspectivas moderna e pós-moderna de ciência. Qual a importância disso? Como foi dito na Introdução, a importância está no fato de que se pretende trabalhar com dois eixos na pesquisa, a partir das perspectivas de Schön e de Freire: a construção e a transmissão/socialização do conhecimento. Assim, é necessário conhecer as posições sobre o conhecimento nos dois estatutos epistemológicos em disputa na contemporaneidade, para, após, buscar a compreensão específica das concepções de Schön e de Freire e, sobretudo, mostrar a ocorrência do recuo da teoria no âmbito da pós-modernidade.

Um exemplo da dicotomização paradigmática referida está no fato de que, em contraposição ao “sentido de invenção e descoberta” da ciência, que são características da ciência moderna, surge o discurso de que a ciência não descobre, não inventa: a ciência cria. Para Santos (2001), a ciência moderna deixa de ser a única forma possível de explicação da realidade. Ela deixa o lugar que tinha na modernidade, em relação às outras formas de conhecimento, tornando-se, apenas, mais uma forma de conhecimento. É, segundo o autor, não mais do que um “juízo

de valor”. A ciência, nessa perspectiva, é axiológica. Ademais, ela é, também, como todo conhecimento, segundo Santos (2001, p. 54), “autoconhecimento”:

Parafrazeando Clausewitz, podemos afirmar hoje que o objecto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante da mesma explicação. A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenómenos nada tem de científico. É um juízo de valor. A explicação científica dos fenómenos é a autojustificação da ciência enquanto fenómeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica.

Diz, ainda, Santos (2001, p. 49): “A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista”. Em contraposição a Santos, dando ênfase ao que chama de “concepção dialética da realidade objetiva”, aduz Kosik (2013, p. 45), ao falar sobre a ciência moderna:

Na ciência moderna o pensamento humano alcança tanto o conhecimento dialético, a concepção dialética do conhecimento – que se manifesta sobretudo na relação dialética da verdade absoluta com a relativa, do racional com o empírico, do abstrato com o concreto, do ponto de partida com o resultado, do postulado com a demonstração – como a concepção dialética da realidade objetiva.

No que concerne ao método de investigação científica, diz Cotrim (1987, p. 47): “O modo de proceder dos cientistas, ao conduzirem suas investigações, envolve um núcleo comum de atividades que recebe o nome de método científico”. Sobre a “relatividade imetódica” do conhecimento pós-moderno, mais precisamente, no tocante à pluralidade metodológica, que só é possível mediante a transgressão metodológica, diz Santos (2001, p. 48-49):

O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste em cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica.

Em crítica à ciência moderna e sua relação com a realidade, refere, ainda, o citado autor:

Na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização. O conhecimento é tanto mais rigoroso quando mais restrito é o objecto sobre que incide. Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na proporção directa da arbitrariedade com que espantilha o real (SANTOS, 2001, p. 46).

Estabelecendo uma síntese comparativa entre ciência moderna e ciência pós-moderna, filosofia moderna e filosofia pós-moderna, estética moderna e estética pós-moderna, aduz Rouanet (1987, p. 21):

A ciência moderna se baseava em “grandes narrativas”, como o discurso iluminista da emancipação pela revolução ou pelo saber, ao passo que a pós-moderna se legitima pela “parologia” e pela pragmática da própria atividade científica; a filosofia moderna transfigurava o mundo moderno através de grandes sínteses especulativas, enquanto a pós-moderna combate inflexivelmente todas as ilusões da modernidade; a estética moderna buscava chocar, subverter, inovar, enquanto a pós-moderna se manifesta pela extinção das fronteiras entre arte popular e erudita, pelo fim do artista genial e da compulsão vanguardista de criar linguagens originais e por uma tendência “historicista”, resultante do esgotamento de todos os paradigmas, que leva o artista a recorrer ao pastiche, à “citação” de obras passadas.

O entendimento corrente da chamada “Agenda Pós-Moderna” é no sentido de que conceitos relevantes da modernidade, como “sujeito”, “razão”, “totalidade”, “emancipação”, “progresso”, “justiça” e “verdade”, estão em crise. Para essa perspectiva, o que importa é a utilidade do conhecimento, que não é único, sendo, pois, irrelevante e, até mesmo, pouco provável a possibilidade de um “conhecimento verdadeiro”. Assim, “povoam” o cenário pós-moderno o ceticismo ontológico, o pragmatismo epistemológico, a “morte do sujeito moderno” (HALL, 2014, p. 17), a descrença em relação à existência de uma realidade objetiva, a consideração do saber científico como uma forma de discurso (LYOTARD, 2009), a substituição dos métodos da modernidade por jogos de linguagem, a função meramente narrativa do saber, a deslegitimação das utopias emancipatórias.

Em síntese, os últimos quarenta anos são narrados como um período de “desconstruções”, “deslocamentos”, “descentralizações”, “desterritorializações”, negações, relativismo ontológico, pragmatismo epistemológico, ceticismo, niilismo, idolatria à heterogeneidade, eternidade do presente e atomização do universal.

Outra característica que atravessa o pensamento pós-moderno, além da, já mencionada, “incredulidade em relação às metanarrativas”, é a ênfase nas

diferenças, que, por vezes, ronda certa “idolatria à diferença”⁵¹, como se qualquer forma de universalidade ou homogeneidade adotasse uma performance de ilicitude. Nesse sentido, refere Eagleton (2011, p. 75):

Era irônico que o pensamento pós-moderno criasse tamanho fetiche em torno da diferença, dado que seu próprio impulso era apagar as distinções entre imagem e realidade, verdade e ficção, história e fábula, ética e estética, cultura e economia, arte culta e arte popular, esquerda e direita políticas.

Sobreas “diferenças que isolam”, aduz Freitas (2005, p. 92):

O indivíduo isolado e fragmentado é ocultado no “indivíduo diferente”. Como já discutimos anteriormente, por trás da louvação da diferença há o entendimento de que o mero reconhecimento dos diferentes seja suficiente. Limitando-se a reconhecer que alguém é diferente apenas na medida em que funda a minha diferença, a relação sujeito particular/sujeito genérico é rompida. Vários autores como Jameson e Badiou (Zizek, 2002, p. 270) têm explicado, por caminhos distintos, que essa maneira de enxergar a diferença conduz de fato à fragmentação, à diferença pela diferença e a ausência de diálogo entre os diferentes. Passamos a contemplar os diferentes e a assumir seu direito à existência sem que, com isso, aumentemos nossa disponibilidade para dialogar com os diferentes reconhecidos. O diferente é respeitado, mas deve existir no seu espaço próprio, não no meu espaço. A ênfase na diferença termina no enclausuramento dos diferentes, impedindo o debate e dificultando os consensos e a união, o que favorece as forças conservadoras e liberais.

A ênfase na diferença, nessa perspectiva, vai resultar, no campo da luta social, naquilo que Freire (1987) aponta na teoria antidialógica: o dividir para enfraquecer. O somatório entre a descrença na utopia, a negação ao universal e a idolatria da diferença acaba transformando as lutas sociais em lutas fragmentárias e imediatistas, sem nenhuma perspectiva de transformação social radical. O fragmentário, o particularizado, o localizado, o imediatizado e o relativizado são componentes do discurso pós-moderno. Esse discurso não serve às lutas emancipatórias, prestando um grande serviço, no campo teórico, ao conformismo, ao niilismo, enfim, à legitimação do *status quo*.

⁵¹“Entre outras coisas, a cultura havia sido uma maneira de manter aquecida a política radical, sua continuação por outros meios. Cada vez mais, todavia, ela passaria a ser um substituo. De algumas formas, a década de 1980 foi como as de 1880 e 1960 sem a política. À medida que se desfaziam as esperanças política, os estudos culturais ganharam proeminência. Sonhos de ambiciosa mudança social eram denunciados como “grandes narrativas” ilícitas, mais inclinadas a levar ao totalitarismo do que à liberdade. De Sidney a San Diego, de Capetown a Tomsö, todo mundo estava pensando numa escala mundial. Uma nova fábula épica sobre o fim das fábulas épicas espalhou-se por todo o globo. De um extremo a outro do planeta doente, havia chamados para abandonar o pensamento planetário. Qualquer coisa que nos unisse – o que quer que fosse *o mesmo* – seria danosa. Diferença era a nova palavra de ordem, num mundo crescentemente submetido às mesmas indignidades de morte por fome e doença, cidades clonadas, armas mortais e a rede de televisão CNN” (EAGLETON, 2011, p. 74-75).

Nesse sentido, aduz Sánchez Vázquez (2002, p. 417):

A negação do projeto emancipatório é, em suma, uma questão central não apenas teórica, mas também prática, política, já que desqualifica a ação e condena à impotência ou beco sem saída do desespero ao fundamentar – agora sim – a inutilidade de qualquer tentativa de transformar radicalmente a sociedade presente (Vásquez 2002, p. 417).

O discurso pós-moderno da unificação da linguagem com a experiência, mencionado anteriormente, é um discurso que, ao criticar a metafísica, é também metafísico, pois encerra a realidade na linguagem, como se essa fosse a própria realidade sensível. A historicidade, nessa perspectiva, é suprimida. O papel do homem na história fica reduzido ao discurso, ao conceito. É aproximadamente – exagerando – a história de um homem sem história, a não ser pelo discurso sobre a história. A experiência fica refém da linguagem, do discurso. Nessa linha, aduzem Ghedin e Franco (2011, p. 24) o seguinte:

O pensamento pós-moderno reduziu a possibilidade do conhecimento a um de seus polos, o conceito. Nesse sentido, apesar de opor-se às leituras metafísicas, gera uma versão sua fundamentada na linguagem. Desloca a “essência” do sujeito para o conceito e não muda a interpretação dela, apenas desvia seu fundamento. Ao fixar-se na expressão sob forma de conceito, e não nas relações em processo, a pós-modernidade reproduz a mesma lógica do pensamento metafísico.

As filosofias pós-modernas, ao efetuarem o deslocamento do sujeito para sua expressão na linguagem – mais do que um deslocamento para o conceito -, eliminam a historicidade e nela o papel político que o sujeito cumpria como agente portador da emancipação coletiva pretendida pelo Iluminismo. Esse parece ser o grande problema exposto na contemporaneidade que tais filosofias não permitem superar de imediato. A lacuna aberta na filosofia linguístico-pragmática afastou o humano de sua história e retirou-lhe o chão político como espaço de emancipação e das lutas coletivas por meio do conhecimento.

Paradoxalmente, a disputa paradigmática existe, mas não houve transição, na prática, de um estágio moderno para outro chamado de pós-moderno. A transição é fictícia, situada no campo do discurso, conforme análise pertinente de Rouanet (1987), na nota número 45 deste item, da qual repito a conclusão, quando ele diz que a pós-modernidade não passa de um mal-estar dentro da modernidade.

Nesse sentido ela é um simples mal-estar da modernidade, um sonho da modernidade. É literalmente, falsa consciência, porque é a consciência de uma ruptura que não houve. Ao mesmo tempo, é também consciência verdadeira, porque alude, de algum modo, às deformações da modernidade. Fantasmando uma pós-modernidade fictícia, o homem está querendo despedir-se de uma modernidade doente, marcada pelas esperanças traídas, pelas utopias que se realizaram sob a forma de pesadelos, pelos neofundamentalismos mais obscenos, pela razão transformada em poder, pela domesticação das consciências no mundo

industrializado e pela tirania política e pela pobreza absoluta nos 3/4 restantes do gênero humano (ROUANET, 1987, p. 268-269).

Não é possível negar a ocorrência de algumas mudanças na economia, na sociedade, na cultura, na política, na moral e no saber, nos últimos quarenta e cinco anos, as quais, no entanto, não autorizam os discursos de ruptura propostos por integrantes da Agenda pós-moderna. Afirmo, baseado em Jameson (2002), citado por Rouanet (1987)⁵², que estamos na terceira fase do capitalismo: o capitalismo multinacional que corresponde à cultura denominada “pós-moderna”. Assim, entendo que só haverá ruptura, na prática, e não um simples “mal-estar”, quando o capitalismo, que já apresenta limitações na reprodução de seus próprios pressupostos, for superado por outro modo de produção, estabelecendo um novo momento no desenvolvimento histórico.

Para encerrar, é necessário referir que o discurso pós-moderno é um discurso contra o Iluminismo, mas, sobretudo, contra o marxismo. O grande equívoco em Lyotard, especialmente, foi “colocar tudo no mesmo saco”, desconsiderando as críticas marxianas ao Iluminismo. Marx, diferente de Lyotard, fez a crítica à razão iluminista no âmbito da própria razão. Lyotard, por seu turno, formulou sua crítica à modernidade, em certos pontos, como a crítica às grandes narrativas, numa dimensão a-racional. Dessa forma, se Marx escreve o “Manifesto do partido comunista” fazendo uma extraordinária análise e síntese da modernidade, Lyotard escreve uma espécie de manifesto à esquizofrenia, em certos espaços de “A condição pós-moderna”.

⁵²“Uma versão menos rudimentar da tese da ruptura é defendida por Jameson. Baseando-se em Ernest Mandel, ele distingue três momentos sucessivos do capitalismo: o capitalismo de mercado, limitado a espaços nacionais, o monopolista ou imperialista, que procura anexar outros mercados, e o multinacional, que se estende à maior parte do planeta. Esse último estágio, longe de representar um desvio com relação ao modelo marxista original, corresponde pelo contrário ao capitalismo em sua forma pura, porque significa a extinção das formas pré-capitalistas que ainda resistiam, na época de Marx, à penetração do capital. Paralelamente a essa periodização por fases do desenvolvimento do capital, Mandel propõe uma periodização por fases do desenvolvimento tecnológico, segundo a natureza das máquinas que predominam num dado momento. Podemos assim distinguir a produção de motores a vapor a partir de 1848, de motores elétricos e de combustão, a partir do final do século XIX, e de motores eletrônicos e nucleares a partir dos anos 40 do século XX. Estaríamos vivendo, segundo Jameson, o terceiro estágio do capital – o multinacional – e a terceira idade da máquina, ou talvez a quarta, se considerarmos que a produção dos computadores está substituindo a produção de motores nucleares. Há assim um corte genuíno, não com relação ao sistema capitalista, como sugere a tese de Bell, mas *dentro* desse sistema, e Jameson não hesita em dizer que a esse terceiro estágio do capital corresponde a cultura pós-moderna, do mesmo modo que o modernismo correspondeu ao segundo, e o realismo ao primeiro” (ROUANET, 1987, p. 235-236).

Teria muito mais a dizer neste item. O tema é amplo e envolvente. No entanto, o objetivo não é escrever um tratado sobre as disjunções paradigmáticas na pesquisa científica e na filosofia, entre o moderno e o pós-moderno, mas de caracterizar, ainda que genericamente, um e outro para uma fase posterior desta pesquisa.

Essas considerações propedêuticas encerram o I Capítulo, preparando o caminho para o diálogo entre as perspectivas de Schön e de Freire, que é o objeto do próximo capítulo.

Capítulo II – A OMNILATERALIDADE COMO FORMAÇÃO SOCIETÁRIA E MODELO FORMATIVO NA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA SOCIALISTA

A escolha da categoria da “formação omnilateral” como paradigma analítico das propostas de Schön e de Freire justifica-se, no primeiro caso, pela ênfase de Schön na construção do saber prático profissional subjetivo: a reflexão se dá na própria ação. Trata-se de um modelo de construção do conhecimento profissional não submetido ao que ele chama de racionalismo técnico. Em Schön, a instrução é realizada “na” e “sobre” a ação. O estudante é “treinado” para a solução de problemas incomuns que não podem ser resolvidos através de manuais. Ele diz que, com essa proposição, o pesquisador adquire maior autonomia na construção do conhecimento, não ficando sujeito ao “conhecimento esotérico” produzido nas universidades. A epistemologia é construída “na” e “sobre” a prática. A “prática” é central na perspectiva de Schön, que dá ênfase às competências e exalta a performance “artística” do pesquisador, na construção de um conhecimento tácito.

A omnilateralidade aparece como categoria de análise justamente porque, na perspectiva de Schön, em certa medida, é desconsiderado o desenvolvimento de uma das lateralidades do sujeito na construção e socialização/transmissão do conhecimento: a teórica. Com isso, temos o “recuo da teoria”, que prejudica, em tese, a construção de uma concepção omnilateral.

Já no caso de Freire, a práxis educativa é gnosiológica, política e ética. Freire tanto trabalha o conceito de reflexão na formação de professores como, também, na construção e na socialização/transmissão do conhecimento, que, para ele, não se dicotomiza: construção e socialização formam uma unidade. Em Freire, a reflexão sobre a prática não dicotomiza teoria e prática, subjetividade e objetividade, consciência e mundo, leitura do texto e leitura do contexto. Ademais, na construção/socialização do conhecimento, Freire toma como ponto de partida o conhecimento de senso comum do aluno, o que ele chama de “saber de experiência feito”, mas não como ponto de chegada.

Na análise, eu respondo qual das duas proposições é omnilateral ou qual mais se aproxima da omnilateralidade, sem desconsiderar as possibilidades e dificuldades desse modelo no âmbito do modo de produção capitalista. Para isso, parto de duas perguntas básicas: o que é omnilateralidade ou onilateralidade e em que consiste a formação omnilateral ou onilateral?

A omnilateralidade ou onilateralidade⁵³ é a chegada do homem e da mulher à plenitude de suas lateralidades, conforme vamos ver de forma mais aprofundada no desenvolvimento deste capítulo.

Marx (2010, p. 548) assim define formação “omni” ou “onilateral”:

Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e em meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos.

Enfatizo a última parte do fragmento acima, extraído de O Capital: “constituindo-se em método de elevar a produção social e em meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos”. Marx articula trabalho e educação quando fala de omnilateralidade. Ela é modelo de sociabilidade (“método de elevar a produção social”) e modelo formativo (“produzir seres humanos plenamente desenvolvidos”).

Com efeito, enfatizando o aspecto da omnilateralidade como modelo societário, refere Marx (2010, p. 553):

Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido, para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade.

No que concerne à segunda indagação, sobre o modelo de formação omnilateral, aduzem Oliveira e Oliveira (2014c, p. 2): “A formação omnilateral apoia-se, pois, no entendimento do homem como totalidade complexa, cujas dimensões, todas, indistintamente, articulam-se e ganham sentido mais pleno em torno do eixo do trabalho produtivo”.

Com efeito, a omnilateralidade, como modelo societário, vai influenciar os processos de construção e de transmissão do conhecimento. O epistemológico e o pedagógico ganham nova dimensão, uma vez que são produtos do indivíduo, em sua condição de ser genérico, em processo emancipatório. O emancipatório aqui se refere à emancipação humana, uma emancipação que, segundo Marx (2010), ainda não é deste mundo.

⁵³Utilizarei as duas expressões, indistintamente.

O trabalho, como se pode ver, é uma categoria central em Marx. Está na ontologia do ser social. O ser é o que é pelo trabalho; trabalho como desenvolvimento de uma atividade para atingir determinada finalidade. O trabalho como elemento ontológico em Marx é o trabalho vivo, concreto, numa dimensão de positividade. É “no” trabalho e “pelo” trabalho que o ser humano transforma a natureza e se transforma, na relação com outros seres humanos. É, pois, através do trabalho que o homem e a mulher constroem o conhecimento do mundo, sobre si e sobre os outros e sobre todas essas relações.

Em Marx, o trabalho é princípio formativo, pois está na base da constituição do ser humano, como ser teleológico. O trabalho é uma atividade especificamente humana. Todavia, no modelo societário capitalista, o trabalho ganha outra dimensão, pois é trabalho explorado, do qual se extrai mais-valia, que “consiste no produto do trabalho que o capitalista se apropria sem pagar equivalente” (ENGELS, 2011, p. 25). O trabalho capitalista é, preponderantemente, o trabalho assalariado, no qual o trabalhador vende sua força de trabalho por um preço ínfimo na busca de manter sua sobrevivência. “Portanto, o que o operário assalariado obtém com sua atividade é apenas suficiente para reproduzir sua pura e simples existência” (MARX; ENGEL, 1990, p. 81). Em afirmação lapidar, dizem, ainda, Marx e Engels (1990, p. 73): “Uma vez terminada a exploração do operário pelo fabricante, isto é, logo que o operário recebe seu salário, caem sobre ele as outras partes da burguesia: o proprietário da casa, o merceeiro (*der Krämer*), o penhorista, etc.”

No modo capitalista de produção, o próprio trabalho, ou melhor, a força de trabalho, se transforma em mercadoria:

A mercadoria apareceu-nos, inicialmente, como duas coisas: valor-de-uso e valor-de-troca. Mais tarde, verificou-se que o trabalho também possui duplo caráter: quando se expressa como valor, não possui mais as mesmas características que lhe pertencem como gerador de valores-de-uso (MARX, p. 63, 2010).

A própria força de trabalho é comprada e vendida como mercadoria. “O capitalista não pode revender o trabalhador como mercadoria, uma vez que este não é seu escravo, e ele nada mais comprou que a utilização da força de trabalho por determinado tempo” (MARX, 2011, p. 48). No mesmo sentido, “Não é o trabalho que tem um valor. Como atividade que cria valor, não pode ter um valor particular, [...]. O que se compra e o que se vende, como mercadoria, não é o trabalho e, sim, a *força de trabalho*” (ENGELS, 2011, p. 27). Ora, como a força de trabalho pertence ao

trabalhador, não é nenhum absurdo dizer que, por consequência lógica, o próprio trabalhador se transforma em mercadoria. “O trabalhador transformou-se em mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador. E a procura, à qual está sujeita a vida do trabalhador, é determinada pelo capricho dos ricos e dos capitalistas” (MARX, 2001, p. 66). Não há contradição entre as primeiras citações deste parágrafo e essa última, pois o comprador ao qual se refere Marx é o comprador da força de trabalho do trabalhador, força essa que é do trabalhador, mas que é “alienada” ao capitalista, como forma de garantia da sobrevivência do trabalhador. Assim, segundo Marx (2001, p. 67): “O trabalhador não tem apenas de lutar pelos meios físicos de subsistência; deve ainda lutar por alcançar trabalho, isto é, pela possibilidade e pelos meios de realizar a sua atividade”.

O trabalho deixa de ser um fim em si, como forma de satisfação, de realização, do homem e da mulher como seres genéricos, para transformar-se num instrumento de alienação. O homem e a mulher, no modo de produção capitalista, são objetivados na linha de produção. O produto do seu trabalho lhes é estranho, pois pertence a outra pessoa que não o produziu. Além disso, o trabalhador assalariado, em regra, não gosta do que faz, e como faz, ou seja, ele não exerce uma atividade para atingir um fim pessoal, mas para atingir um fim de outra pessoa. O trabalho deixa de ser um fim em si e passa a ser um meio de sobrevivência.

O trabalhador, ao vender a força de trabalho, utiliza-a para a produção de bens que não lhe pertencem, mas que pertencem a outro. A outro que não os produziu. O produto do seu trabalho acaba se opondo a si próprio. Nesse sentido, diz Marx (2001, p. 111-112):

[...] o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, opõe-se a ele como *ser estranho*, como um poder *independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a *objetivação* do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objetivação.

A objetivação do trabalho é só uma etapa no processo de alienação, pois ela não ocorre apenas quanto a seu resultado, mas, também, no desenvolvimento da própria atividade, ou seja, no exercício do trabalho. Diz Marx (2001, p. 114) que “a alienação não se expõe apenas no resultado, mas também no *processo da produção*, no seio da própria *atividade produtiva*”. Diz, ainda: “se o produto do trabalho é a alienação, a produção em si tem de ser a alienação ativa – a alienação

da atividade e a atividade da alienação. Na alienação do objeto do trabalho, resume-se apenas a alienação na própria atividade do trabalho” (*Ibidem*).

Logo a seguir, pergunta: “Mas em que consiste a alienação do trabalho” (*Ibidem*)? Ao que ele responde:

Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é *trabalho forçado*. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. [...]. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro (*Ibidem*).

Numa terceira dimensão da alienação, decorrente das duas primeiras, a *alienação na objetivação do trabalho* e a *alienação no processo de produção*, Marx parte do pressuposto do homem como um ser genérico, “no sentido de que ele se comporta diante de si mesmo como espécie presente, viva, como um ser *universal*, e, portanto, livre” (MARX, 2001, p. 115). “A universalidade do homem aparece praticamente na universalidade que faz de toda a natureza o seu corpo *inorgânico*: 1) como imediato meio de vida; e, igualmente, 2) como objeto material e instrumento de sua atividade vital” (*Idem*, p. 116). A seguir, complementa:

Já que o trabalho alienado aliena a natureza do homem, aliena o homem de si mesmo, o seu papel ativo, a sua atividade fundamental, aliena do mesmo modo o homem a respeito da *espécie*; transforma a vida *genérica* em meio da vida individual. Primeiramente, aliena a vida genérica e a vida individual; depois, muda esta última na sua abstração em objetivo da primeira, portanto, na sua forma abstrata e alienada (*Ibidem*).

A alienação da natureza do homem, que aliena o homem de si mesmo, é a alienação de sua vida genérica, “de sua objetividade real como ser genérico” (*Ibidem*). Nesse sentido, conclui Marx:

É exatamente na atuação sobre o mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica ativa. Por meio dela, a natureza nasce como a sua obra e a sua realidade. Em consequência, o elemento do trabalho é a *objetivação da vida genérica do homem*: ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas ativamente, ele se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado. Na medida em que o trabalho alienado tira do homem o elemento da sua produção, rouba-lhe do mesmo modo a sua vida *genérica*, a sua objetividade real como ser genérico, e transforma em desvantagem a sua vantagem sobre o animal, então lhe é arrebatada a natureza, o seu corpo inorgânico (*Ibidem*).

Numa última dimensão da alienação, chegamos, segundo Marx (2001), na alienação do homem em relação ao homem, a qual acontece quando ele entra em oposição consigo mesmo e com os outros homens. É uma alienação da própria vida humana. A alienação é única, mas tem várias dimensões: da objetivação do trabalho, da atividade produtiva, da condição do homem como ser genérico e, por fim, da negação de si e dos outros homens, implicando na negação da própria vida humana.

Sobre isso, diz Marx (2001, p. 118): “Uma implicação imediata da alienação do homem a respeito do produto do seu trabalho, da sua vida genérica, é a *alienação do homem em relação ao homem*. Quando o homem se contrapõe a si mesmo, entra do mesmo modo em oposição com os outros homens”.

Refere, ainda, Marx:

O que se constata na relação do homem com o seu trabalho, com o produto do seu trabalho e com si mesmo, constata-se também com a relação do homem com os outros homens, bem como com o trabalho e com o objeto do trabalho dos outros homens. De forma geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra do mesmo modo alienado da vida humana (*Ibidem*).

Eis, portanto, o significado e as múltiplas formas de manifestação da alienação em Marx.

A alienação, ao contrário do que alguns críticos propõem, não é unidimensional em Marx, mas pluridimensional, não podendo, portanto, ser reduzida à alienação econômica. Assim, em suas múltiplas formas, a alienação também é política, religiosa, científica, etc. “Marx estava seguro de ter encontrado na alienação econômica a raiz do fenômeno global da *alienação*” (Konder, 2009, P. 43). Todavia, isso não significa reduzir a alienação em Marx, ao seu aspecto econômico, pois, ainda segundo Konder: “Ele sabia que, antes de poder fazer política, ciência, religião etc., os homens precisavam comer, beber, vestir e ter um teto para morar. Sabia que, antes do trabalho intelectual típico, o homem tem de realizar o trabalho material de que depende a sua subsistência” (*Ibidem*).

Com efeito, a superação da propriedade privada burguesa, para um modelo mais avançado de sociedade, implicará, em primeiro plano, na superação da alienação econômica, através da humanização das relações de produção com a unificação entre trabalho e propriedade (coletiva). Assim, o produto do trabalho não

mais se constituirá numa potência estranha ao trabalhador, porque a ele pertencerá. Dessa forma, a atividade produtora deixará de ser cingida, transformando a produção em uma positividade, pois o trabalhador não mais se negará no processo de produção. Também não mais haverá a alienação do homem como integrante da espécie humana, pois, com a unificação do trabalho e da propriedade, o ser humano não ficará reduzido apenas à satisfação de suas necessidades básicas, tendo o trabalho como um meio de subsistência apenas, mas, também, poderá realizar as atividades especificamente humanas. Por fim, não ficará mais o homem alienado de sua vida cotidiana, superando a alienação do homem em relação a si e aos outros homens.

A alienação emerge das relações de produção e acaba contaminando a totalidade das relações humanas. O espaço formal de educação, ao reproduzir o paradigma do capital, reproduz, na escola, através do ensino, o processo desumanizante que se dá no âmbito das relações de produção. A alienação, como foi dito, embora tendo uma matriz econômica, não se reduz apenas a ela. Ela a transcende e atinge todas as atividades humanas no âmbito do modo societário capitalista. Portanto, a alienação do trabalho, que é o elemento central na perspectiva marxiana, acaba transformando o trabalho ontológico em trabalho abstrato e contagiando todas as atividades humanas. Posto isso, superando-se a alienação econômica, que está na raiz do fenômeno global da alienação (mas não é unidimensional), fica viabilizada a superação de outras formas de alienação, como a política, a religiosa, a científica etc.

No modo societário omnilateral, portanto, é imprescindível a superação da alienação, para o desenvolvimento das múltiplas lateralidades do ser humano. Todavia, não se pode olvidar que o modo de produção determina o modelo predominante de sociabilidade. As ideias dominantes de determinada época são as ideias produzidas e reproduzidas pela classe dominante, que são a expressão ideal das relações materiais dominantes. Sobre isso, dizem Marx e Engels ([s/d], p. 56):

Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas uma consciência, e é em consequência disso que pensam; na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é lógico que esses indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante como seres pensantes, como produtores de ideias que regulamentem a produção e a distribuição

dos pensamentos de sua época; as suas ideias são, portanto, as ideias dominantes da sua época.

Com efeito, os detentores dos meios materiais de produção são, também, os produtores das ideias dominantes de uma época. Portanto, os espaços de formação humana, formais ou informais, são, predominantemente, orientados pelas ideias dominantes de uma época, construídas e socializadas pelos representantes da classe dominante. Ocorre, no entanto, que a determinação da estrutura social sobre a educação não é absoluta, a ponto de a educação ser meramente reprodutora dessa estrutura, sem condições de transformá-la, como defende a concepção crítico-reprodutivista da educação⁵⁴.

Ora, a escola, inobstante capitalista, e embora determinada pela estrutura social, segundo Saviani (1985), relaciona-se dialeticamente com a sociedade, não deixando de influenciar, em certa medida, quem a determina. Nesse sentido, refere:

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 1985, p. 68-69).

Os denominados “aparelhos ideológicos”⁵⁵ do Estado, por Althusser (1980), são instrumentos de veiculação da ideologia da classe dominante. “O poder político do Estado moderno nada mais é do que um comitê (*Ausschuss*) para administrar os

⁵⁴ As “Teorias Crítico-Reprodutivistas” da educação, segundo Saviani (1985), são as seguintes: “Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica”, de P. Bordieu e J. C. Passeron; “Teoria da Escola Enquanto Aparelho Ideológico do Estado, de Althusser (AIE); “Teoria da Escola Dualista”, de C. Baudelot e R. Establet. Para os defensores da concepção crítico-reprodutivista, guardadas as especificidades de cada teoria uma das teorias citadas, o que as caracteriza é o fato de, segundo Saviani (1985, p. 19), haver “uma cabal percepção da dependência da educação em relação a sociedade”. Diz Saviani que “chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere [...]”, merecendo o nome de “teorias crítico-reprodutivistas” (*Ibidem*). Para maior aprofundamento sobre o assunto, indico a obra SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

⁵⁵ Segundo Althusser (1980, p. 43-44), os aparelhos ideológicos do Estado (AIE), são: “- O AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas), - o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), - o AIE familiar, - o AIE jurídico, - o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), - o AIE sindical, - o AIE da informação (imprensa, rádio, televisão, etc.), - o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.”

negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 1990, p. 68). Isso vem sendo demonstrado na prática, no Brasil pós-golpe de 2016, com a expropriação dos direitos da classe trabalhadora, o desmanche das universidades públicas e institutos federais de educação e a anunciada privatização do patrimônio público.

Não vou aprofundar a discussão sobre se a ideologia, no sentido negativo e restrito⁵⁶, é produto só da classe dominante ou se, também, existe uma ideologia dos dominados, pois não é objeto deste trabalho. Todavia, é inegável que a ideologia, como inversão da consciência e ocultamento da realidade, beneficia a classe que não tem interesse algum em levantar o véu das contradições do modo de produção capitalista do que para a classe que não obtém vantagem alguma com tal inversão ou ocultamento. No entanto, por outro lado, se o conceito de ideologia for positivo, no sentido de “conjunto de ideias”, aí podemos falar de uma ideologia do patrão e uma ideologia do empregado, por exemplo, como entendia Lênin, que não chegou a ler “A Ideologia Alemã”⁵⁷, e Gramsci, apenas para ficar em dois exemplos.

⁵⁶ O conceito de ideologia de Marx e Engels, da obra *A Ideologia Alemã*, segundo Bottomore (2012, p. 183-184) possui caráter negativo e restrito, conforme o exposto no seguinte fragmento: “Duas vertentes do pensamento filosófico crítico influenciam diretamente o conceito de ideologia de Marx e de Engels: de um lado, a crítica da religião desenvolvida pelo materialismo francês e por Feuerbach e, de outro, a crítica da epistemologia tradicional e a revalorização da atividade do sujeito realizada pela filosofia alemã da consciência (ver IDEALISMO) e, particularmente, por Hegel. Não obstante, enquanto essas críticas não conseguiram relacionar as distorções religiosas ou metafísicas com condições sociais específicas, a crítica de Marx e Engels procura mostrar a existência de um elo necessário entre formas “invertidas” de consciência e a existência material dos homens. É essa relação que o conceito de ideologia expressa, referindo-se a uma distorção do pensamento que nasce das contradições sociais (ver CONTRADIÇÃO) e as oculta. Em consequência disso, desde o início, a noção de ideologia apresenta uma clara conotação negativa e crítica” (BOTTOMORE, 2001, p. 183-184).

⁵⁷ Marx não dicotomizou o conceito de ideologia em uma ideologia do patrão e outra do empregado, uma ideologia do opressor e outra do oprimido, uma ideologia da burguesia e outra do proletariado. Marx opõe a ciência contra a ideologia e não uma ideologia antagônica. A ciência teria a função de contraposição às representações falsas ou ao ocultamento da realidade. Sobre isso, refere Marques (1991, p. 77): “Na concepção marxiana, não é possível que a crítica da ideologia seja ela mesma ideológica”. O autor também releva que Marx confere então um sentido estrito ao conceito de ideologia, sendo-lhe estranhas expressões como “ideologia proletária” ao lado de “ideologia burguesa”, etc., no sentido de Lenin e Gramsci. Marx emprega o conceito em sentido amplo apenas uma única ocasião: no prefácio à *Crítica da economia política*, onde classifica como ideológicas *todas* as formas intelectuais (jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas) manifestas em nível superestrutural da sociedade. Sem se limitar a designar *uma* forma peculiar de pensamento, a falsa consciência. À exceção dessa passagem isolada e, como verificaremos a seguir, polêmica, Marx no conjunto de sua obra privilegiou um sentido estrito para o conceito de ideologia. Adam Schaff, porém, discute a própria existência fática da passagem lembrada. Vale a pena acompanhá-lo neste oportuno esclarecimento, que intenciona pôr um ponto final na polêmica gerada pelo *Prefácio de 1859*. Schaff (1979, p. 57) atribui a popularidade comprometedora da passagem a um execrável erro de tradução do texto original em alemão (*Ibidem*, p. 78).

Nesse sentido, em que pese a supremacia da ideologia do opressor, isso não significa que não haja possibilidades de resistência pelo oprimido nos múltiplos espaços da sociedade civil. Nesse sentido, refere Semeraro (1999, p. 75), distinguindo sociedade política e sociedade civil:

O Estado moderno não pode ser entendido unicamente como aparelho burocrático-coercitivo, como “vulgarmente” a maioria da população pensa. Suas dimensões, de fato, não se limitam aos instrumentos exteriores de governo, mas compreendem, também, a multiplicidade dos “organismos” da sociedade civil, onde se manifestam a livre iniciativa dos cidadãos, seus interesses, suas organizações, sua cultura e valores, e onde praticamente se enraízam as bases da hegemonia. Nesta ótica é possível dizer que a “sociedade civil” representa o Estado considerado “de baixo”, enquanto a “sociedade política” é o Estado visto “do alto”.

Duas questões emergem dessa afirmação: o que é hegemonia? Em qual espaço a luta pela hegemonia tem maior eficácia: na *sociedade política* ou na *sociedade civil*? Gramsci, ao falar de hegemonia, tanto faz referência à capacidade dirigente, quanto à direção e à dominação, enquanto que Lênin se refere à hegemonia como função dirigente. Sobre esse debate, aduz Gruppi (1978, p. 11):

Há aqui uma diferença de significado entre Gramsci e Lênin, porque Gramsci – quando fala de hegemonia – refere-se por vezes à capacidade dirigente, enquanto outras vezes pretende referir-se simultaneamente à direção e à dominação. Lênin, ao contrário, entende por hegemonia sobretudo a função dirigente.

Refere, ainda, o autor:

O termo “hegemonia” aparece em Lênin, pela primeira vez, num escrito de janeiro de 1905, no início da revolução. Diz ele: “Segundo o ponto de vista proletário, a hegemonia pertence a quem bate com maior energia, a quem se aproveita de toda ocasião para golpear o inimigo; pertence àquele a cujas palavras correspondem os fatos e que, portanto, é o líder ideológico da democracia, criticando-lhe qualquer inconsequência”. Capta-se claramente o elemento da decisão, da consequência na ação revolucionária, como condição indispensável à hegemonia. Sublinho também que aqui se afirma que, às palavras, devem corresponder aos fatos. Ou seja: deve existir aquela unidade de teoria e ação sobre a qual Lênin insiste, como também o faz Gramsci. Sem essa unidade de teoria e ação, a hegemonia é impossível, porque ela só se dá com a plena consciência teórica e cultural da própria ação; com aquela consciência que é o único modo de tornar possível a coerência da ação, de emprestar-lhe uma perspectiva, superando a imediatividade empírica. Portanto, temos aqui a hegemonia entendida não apenas como direção política, mas também como direção moral, cultural, ideológica (GRUPPI, 1978, p. 11).

Por conseguinte, inobstante a aproximação entre as posições de Gramsci e Lênin sobre o conceito de hegemonia, há, também, divergências. Com efeito, enquanto que, para o primeiro, a luta pela hegemonia deve acontecer no plano da

sociedade civil, para o segundo, esse processo deve acontecer no âmbito da sociedade política. Assim, a hegemonia, para Gramsci, se constitui na primazia da sociedade civil sobre a política e, para Lênin, o inverso. Nesse sentido, diz Portelli (1977, p. 65):

O conceito gramscista de hegemonia está, pois, bastante próximo do de Lenin. Entretanto, ambos divergem em um ponto capital: a preeminência da direção cultural e ideológica. Lenin, em seus escritos sobre hegemonia, insiste sobre seu aspecto puramente político: o problema essencial para ele é a derrubada, pela violência, do aparelho de estado: a sociedade política é o objetivo e, para atingi-lo, uma prévia hegemonia política é necessária: hegemonia política porque a sociedade política é mais importante, em suas preocupações estratégicas, do que a civil; assim, desta só retém o aspecto político. E com maior razão na medida em que, como vimos, a sociedade civil é muito débil na Rússia.

Gramsci, ao contrário, situa o terreno essencial da luta contra a classe dirigente na sociedade civil: o grupo que a controla é hegemônico e a conquista da sociedade política coroa essa hegemonia, estendendo-a ao conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política). A hegemonia gramscista é a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política. A análise leninista é exatamente inversa.

A educação pode influenciar a estrutura social na disputa pela hegemonia, embora em nível inferior ao da influência da estrutura social sobre a educação, conforme defende Saviani (1986). A educação não está fadada à reprodução da estrutura social, podendo se transformar num nicho de resistência ao modelo socioeconômico hegemônico. É necessário, pois, buscar alternativas viáveis ao modelo educacional do capitalismo. Sobre isso, aduz Mészáros (2008, p. 56):

Necessitamos, então, urgentemente, de uma atividade de “contrainternalização”, coerente e sustentada, que não se esgote em *negação* – não importando quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento – e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente *concretamente* sustentável ao que já existe.

A Educação Popular, por exemplo, é um modelo formativo alternativo na luta pela hegemonia contra o modelo educacional positivista-funcionalista do sistema metabólico do capital⁵⁸. Sobre a concepção de Educação Popular, refere Paludo (2001, p. 203):

A concepção de Educação Popular, após um longo, diferenciado e complexo percurso, consolidou-se na América Latina e no Brasil nas décadas de 1970/80. No Brasil, sua consolidação acompanhou a conformação de um campo de forças políticas e culturais, que guarda relação com a esfera da economia, embora não detenha o poder

⁵⁸Para um estudo mais aprofundado sobre Educação Popular como alternativa viável e concreta à educação capitalista, indico PALUDO, Conceição. Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

econômico, e relaciona-se com outros campos de forças, que são também políticas e culturais e que possuem o poder econômico. A este campo, o próprio movimento que o instituiu nomeou-o, já nos anos de 1990, de Campo Democrático e Popular.

É um modelo formativo que, em regra, se dá fora dos espaços formais de educação, mas sua concepção pode ser implantada nos espaços formais, pela base, como projeto alternativo na luta pela hegemonia. Sobre isso, diz Paludo (2001, p. 206):

Admite-se e deseja-se, nestes novos tempos, que esta concepção de *educação do popular* não seja adequada exclusivamente para os espaços não-formais de educação. Aposta-se na sua capacidade de disputa na rede oficial de ensino, embora se admita que sua resignificação e fecundidade sejam maiores nos espaços não-formais, visto que muito mais liberta das amarras que prendem os espaços formais e porque exercida por indivíduos que possuem por ela uma opção clara, o que não significa estar, como tudo na vida, isenta de contradições. Considera-se que esta tarefa é mais fácil de ser levada a efeito quando existem governos democráticos e populares, mas também quando eles não existem, admite-se a possibilidade, desde que os sujeitos educadores queiram orientar as práticas educativas por esta perspectiva, se disponham a “entrar na luta” e a projetar e vivenciar um outro modo de fazer a educação das classes subalternas.

Com efeito, seu objetivo primordial é a formação das classes subalternas ou, na expressão de Paludo (2001), a “educação do popular”, uma educação que busca a transformação do modelo social dominante, partindo da inserção do explorado, do oprimido, do excluído, na condição de sujeito da história, abandonando, paulatinamente, sua condição de objeto, através da formação de uma consciência crítica acerca de seu papel na história. Ela dialoga com a realidade concreta do estudante, enfatizando suas contradições e mostrando que a realidade não é algo dado, determinado, mas passível de ser transformada pela organização e luta dos trabalhadores e das trabalhadoras. Nesse sentido, assevera:

Alicerçada numa visão de processo histórico em constante movimento e não necessariamente para a frente, numa visão mais alargada de transformação social, das necessidades humanas, de conscientização e da importância da participação e do resgate da experiência humana integral, a *educação do popular*, a partir da concepção de Educação Popular, está exigindo mais pesquisas que contribuam para aprofundar o seu papel, os referenciais e o como fazer a formação humana, organicamente inserida nestes processos de construção de alternativas ou projetos alternativos de desenvolvimento, articulado com a necessidade de construção de um novo projeto para o Brasil (PALUDO, 2001, p. 206).

O que se busca, ao final, nessa concepção, é, como diz Paludo (2001), o compromisso “com um projeto de futuro, cujo ponto de partida seja a construção de

uma outra ordem, comprometida com um outro modo de vida e que incluía todos, absolutamente todos os brasileiros” (*Ibidem*).

Os modelos formativos alternativos ao capital abrem espaços nas dimensões social e política para organizar e conscientizar os trabalhadores e trabalhadoras de seu papel transformador e das possibilidades de superação da divisão social do trabalho, que é o germe e o motor da sociedade de classes.

No capitalismo, como vimos, o trabalho transforma o homem num ser unilateral, fragmentado e mutilado de suas múltiplas potencialidades. O trabalhador e a trabalhadora negam sua própria humanidade e a humanidade de outros trabalhadores e trabalhadoras. À vista disso, somente através de consciência de classe, organização social e política e luta dos trabalhadores e trabalhadoras, do campo e da cidade é que se pode abrir caminhos para a transformação radical da sociedade.

Nesse sentido, dizem Marx e Engels(1990, p. 75):

Essa organização dos proletários em classe e, com isso, em partido político, é incessantemente abalada pela concorrência entre os próprios operários. Mas renasce sempre, cada vez mais forte, mais firme, mais poderosa, Aproveita-se das divisões internas da burguesia para forçá-la a reconhecer, sob a forma da lei, certos interesses particulares dos operários. Foi assim, por exemplo, com a lei das dez horas de trabalho na Inglaterra.

A Educação Popular, portanto, é uma proposta alternativa ao modelo pedagógico capitalista, que se estabelece no bojo do próprio sistema e faz resistência ao modelo hegemônico.

Marx (2010), em seu tempo, já falava, como vimos no início deste capítulo, da perspectiva da ominalteralidade, como modelo societário e proposta formativa. Uma sociedade em que os indivíduos pudessem desenvolver suas múltiplas capacidades e, por consequência, construir um modelo formativo voltado para essa finalidade.

Não é preciso aguardar as modificações das condições objetivas da estrutura social para dar início à construção de um novo modelo formativo; um modelo formativo para a emancipação e não para a reificação do homem e da mulher. Com efeito, o homem e a mulher se formam no próprio ato de transformar um modelo social alicerçado na exploração, na opressão e na exclusão, para um modelo social assentado na solidariedade, na libertação e na inclusão. Em síntese, um modelo societário e formativo, com vistas à “emancipação humana”. O novo modelo, ao estabelecer as condições objetivas que permitam ao ser humano a superação de

sua condição de unilateralidade, transformará também sua lógica formativa e vice-versa. Nesse sentido, ao comentar sobre a nova lógica formativa na União Soviética, que então se encaminhava, com todas as dificuldades conhecidas, para a construção de uma nova sociedade, diz Pistrak (2011, p. 87-88): “Consideramos assim o trabalho na escola antes de tudo como um fenômeno de ordem social. É por isso que dedicamos grande atenção ao trabalho social da escola, concebido como uma das formas mais importantes de trabalho coletivo”. No caso soviético, sociabilidade e formação se transformavam articuladamente, uma influenciando a outra, dialeticamente, tendo o trabalho como princípio educativo.

A relativização do conceito de realidade na construção/transmissão do conhecimento, uma das características do pós-modernismo, pode constituir-se na negação das possibilidades de transformação dessa realidade, que só pode ser transformada se conhecida. Dessa forma, negar ou relativizar a realidade pode se constituir na negação do futuro como possibilidade, caindo-se em niilismo, ou na conformação/adaptação com o existente: futuro como determinação. Isso significa a negação da possibilidade de “ser mais”, tão bem formulada e fundamentada por Paulo Freire (1987). Assim, a negação da realidade objetiva pode significar a negação da possibilidade do conhecimento do fenômeno educativo, pois ele é parte dessa totalidade do real.

No que concerne à necessidade de conhecer para transformar o mundo, o que interessa, principalmente, à classe trabalhadora, diz Snyders (1981, p. 104):

Os trabalhadores não ignoram que um aumento cultural, e também um maior domínio dos instrumentos e técnicas da cultura, lhes permitirá compreender melhor o mundo e lutar mais eficazmente: é preciso saber ler muito bem a fim de poder explicar aos camaradas o que se leu, e atraí-los, convencê-los.

A formação onilateral é o caminho proposto para a emancipação, a qual não acontece no bojo de uma sociedade ancorada na divisão social do trabalho, mas, no primeiro momento, ela acontece como processo de resistência – dentro do modelo societário atual –, depois, como processo de construção e afirmação – no âmbito da nova sociedade –, o que vai proporcionar a chegada do homem e da mulher ao exercício pleno de suas múltiplas lateralidades. Nesse sentido, diz Manacorda (1991, p. 81):

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, que se deve considerar sobre todo o bojo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais os

trabalhadores tem estado excluídos, em consequência da divisão do trabalho.

No fragmento citado, merece destaque a expressão “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas”. O que isso significa? O próprio Marx (2009, p. 690) responde:

O capitalista só possui um valor perante a História e o direito histórico à existência enquanto funciona personificado o capital. Sua própria necessidade transitória, nessas condições, está ligada à necessidade transitória do modo capitalista de produção. Mas, ao personificar o capital, o que o impele não são os valores-de-uso de sua fruição, e sim o valor-de-troca e sua ampliação. Fanático da expansão do valor, compele impiedosamente a humanidade a produzir por produzir, a desenvolver as forças produtivas sociais e a criar as condições materiais de produção, que são os únicos fatores capazes de constituir a base real de uma forma social superior, tendo por princípio fundamental o desenvolvimento integral de cada indivíduo

A omnilateralidade, portanto, nessa perspectiva, consiste no desenvolvimento integral de cada indivíduo, conforme refere Manacorda (1991, p. 68-9):

A divisão do trabalho, ou a propriedade privada, tornou-nos obtusos e unilaterais. A divisão cria a unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto da onilateralidade (obviamente, muito menos freqüente, dada que essa não é ainda coisa deste mundo) reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa humana.

Para Marx e Engels ([s/d], p. 62), a divisão entre trabalho material e intelectual se traduz na separação entre cidade e campo:

A maior divisão entre o trabalho material e o intelectual é a traduzida pela separação da cidade e do campo. A oposição entre a cidade e o campo surge com a passagem da barbárie à civilização, da organização tribal ao Estado, do provincialismo à civilização, e persiste através de toda a história da civilização até os nossos dias (Liga contra a lei sobre os cereais). A existência da cidade implica imediatamente a necessidade da administração, da polícia, dos impostos, etc., numa palavra, a necessidade da organização comunitária, partindo da política em geral. É aí que aparece em primeiro lugar a divisão da população em duas grandes classes, divisão essa que repousa directamente na divisão do trabalho e dos instrumentos de produção (MARX; ENGELS, [s/d], p. 62).

Enfatizam, ainda, que é sob a lógica da propriedade privada que se dá a oposição entre campo e cidade, subordinando o indivíduo a uma atividade que lhe é imposta, aduzindo:

A oposição entre a cidade e o campo só pode existir no quadro da propriedade privada; é a mais flagrante expressão da subordinação do indivíduo à divisão do trabalho, da subordinação a uma actividade determinada que lhe é imposta. Esta subordinação faz de um habitante um animal da cidade ou um animal do campo, tão limitados um como o outro, e

faz renascer todos os dias a oposição entre os interesses das duas partes. O trabalho é aqui ainda o mais importante, o poder *sobre* os indivíduos, e enquanto este poder existir haverá sempre uma propriedade privada (*Ibidem*).

Por fim, mencionam que a base que sustenta o modo de produção capitalista é a propriedade privada, devendo essa, portanto, ser superada para construção de um novo modelo de sociabilidade:

Todas as relações de propriedade estiveram sempre submetidas a uma contínua modificação histórica.
A Revolução Francesa, por exemplo, aboliu a propriedade feudal em favor da propriedade burguesa.
O que caracteriza o comunismo não é a abolição da propriedade em geral, mas a abolição da propriedade burguesa.
Mas a moderna propriedade privada burguesa é a última e mais perfeita expressão da fabricação e apropriação de produtor que se baseia em antagonismos de classes, na exploração de uns por outros.
Nesse sentido, os comunistas podem resumir sua teoria nessa única expressão: abolição (*Aufhebung*) da propriedade privada (MARX; ENGELS, 1990, p. 80).

Marx e Engels não deixaram nenhum compêndio específico sobre pedagogia, ensino ou educação. Todavia, a leitura atenta do conjunto das obras de Marx, de Engels ou de ambos, em coautoria, permite-nos encontrar fragmentos esparsos, que, embora genéricos, podem contribuir para a construção de uma filosofia marxiana ou marxista da educação e do ensino. Há obras – e estão registradas nos referenciais abaixo – em que foram selecionados os textos de Marx, Engels ou de ambos, em coautoria, que reúnem seus escritos esparsos e genéricos sobre educação⁵⁹. Nesse sentido, confirmando a afirmação retro:

Marx e Engels nunca escreveram um texto – folheto, livro ou artigo – dedicado expressamente ao tema do ensino e educação. Suas referências sobre estas questões aparecem separadas ao longo de sua obra, tanto nos escritos de sua juventude como nos de sua maturidade, tanto nos *Manuscritos* como em *O Capital*. A partir de sua produção não é possível “levantar” um sistema pedagógico ou educativo completo e elaborado (TEXTOS SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO, 2004, p. 9).

No que concerne à existência de uma pedagogia marxiana, Manacorda (1991, p. 15) pergunta o seguinte: “se não se pode falar de uma pedagogia marxiana, será que não se pode, pelo menos, falar de uma dimensão pedagógica do marxismo?”. Em resposta, aduz:

Uma pesquisa filologicamente atenta às formulações explícitas de uma crítica e de uma perspectiva pedagógica nos textos de Marx – e nos de

⁵⁹ **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978 e **Textos Sobre Educação E Ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

Engels, que são absolutamente inseparáveis – revela, sobretudo, a existência de textos explicitamente pedagógicos que, sem serem numerosos, adquirem, no entanto, extraordinário relevo pela dupla circunstância de apresentarem, de novo e com coerência, no intervalo de mais de trinta anos, e de coincidirem com momentos cruciais tanto da sua investigação como da história do movimento operário. Isto ocorre precisamente por ocasião da redação de três programas políticos: a) para o primeiro movimento histórico da revolução que assumiu o nome de Partido Comunista, às vésperas da revolução de 1848; b) para a I Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1866; c) para o Primeiro Partido Operário Unitário, na Alemanha, em 1875. Quase trinta anos no tempo, três ocasiões politicamente determinantes: o que é suficiente para considerar aqueles breves enunciados como o resultado consciente e quase a quintessência de uma pesquisa maior e obriga a procurar suas raízes em outros textos pedagogicamente menos explícitos, nos quais, no entanto, se funda uma doutrina do homem que forma um só conjunto com a perspectiva da emancipação do homem e da sociedade (MANACORDA, 1991, p. 15-6).

Nos Textos sobre educação e ensino, Marx, sobre a educação da classe operária e sua relação com o Estado, diz:

O caso da classe operária é completamente diferente. O trabalhador individual não atua livremente. Muitas vezes é demasiadamente ignorante para compreender o verdadeiro interesse de seu filho nas condições normais de desenvolvimento humano. No entanto, o setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua classe, e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir. Compreende, antes de tudo, que as crianças e os adolescentes terão de ser preservados dos efeitos destrutivos do atual sistema. Isto só será possível mediante a transformação da *razão social em força social* e, nas atuais circunstâncias, só podemos fazê-lo através de leis gerais impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não tornará mais forte o poder governamental. Ao contrário, fará do poder dirigido contra ela, seu agente. O proletariado conseguirá então, com uma medida geral, o que tentaria em vão com muitos esforços de caráter individual (TEXTOS SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO, p. 68).

Complementa, ainda, dizendo o seguinte:

As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional, onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma. A máxima da sabedoria do artesanato, “sapateiro, não passes do sapato”, tornou-se mera sandice no dia em que o relojoeiro Watt inventou a máquina a vapor; o barbeiro Arkwright, o tear; o artífice de ourivesaria Fulton, o navio a vapor (TEXTOS SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO, 2004, p. 67-68).

Marx apresenta, ainda que genericamente, as características do que ele define como formação omnilateral:

Apesar da aparência mesquinha que apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças. Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com o trabalho manual, e, conseqüentemente, o trabalho manual com educação e ginástica. Os inspetores de fábrica logo descobriram, através dos depoimentos dos mestres-escolas, que as crianças nas fábricas, embora só tivessem meia frequência escolar, aprendiam tanto e muitas vezes mais que os alunos regulares que tinham a frequência diária integral (MARX, 2010, 549).

Da análise da relação entre formação humana da classe operária e o Estado, Marx apresenta sua proposta de formação para os(as) trabalhadores(as):

Partindo, disto, afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se *combine este trabalho produtivo com a educação*:

Por educação entendemos três coisas:

Educação intelectual

Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares

Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais de caráter científico de todo o processo e produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas, elementares dos diversos ramos industriais.

À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a renda de seus próprios produtos.

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática.

O emprego de crianças e adolescentes de nove a dezoito anos em trabalhos noturnos ou em indústrias, cujos efeitos sejam nocivos à saúde deve ser severamente proibido por lei (MARX, 2004, p 68-69).

Lançadas tais premissas, é fundamental saber o que significa “trabalho produtivo” para Marx. Ele diz:

No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental do trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor de uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou. Concretizou-se, e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento, do lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto. Ele teceu e o produto é um tecido.

Observando-se todo o processo do ponto de vista do resultado, do produto, evidencia-se que meio e objeto de trabalho são meios de produção e o trabalho é trabalho produtivo (MARX, 2010, p. 214-5).

É trabalho produtivo porque é produtor de “valor de uso”. Na nota número 7 (sete), do Capítulo V, de *O Capital*, Marx (2010, p. 215) acrescenta: “Essa conceituação de trabalho produtivo, derivada apenas do processo de trabalho, não é de modo nenhum adequada ao processo de produção capitalista”.

Na obra *Crítica da Educação e do Ensino*, é referida a questão da combinação entre o ensino e o trabalho produtivo, na perspectiva de Marx e Engels:

Em suma, Marx e Engels resumem as medidas que tendem para uma formação universal de todos no princípio segundo o qual o ensino deve ser combinado com o trabalho produtivo, a fim de vencer a oposição entre trabalho intelectual e corporal, para o que é preciso, a partir da infância, que o homem seja iniciado no trabalho físico e espiritual. [...] Em oposição à unilateralidade da educação iluminista das classes privilegiadas do passado, a combinação do trabalho produtivo e intelectual dará, além disso, uma higiene do corpo, criando uma estética que transfigurará o mundo material bem como espiritual, dando um impulso natural às forças humanas de todo o gênero (CRÍTICA DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO, 1978, p. 148).

Segundo Oliveira e Oliveira (2014c, p. 3), se, por um lado, a *Paideia*⁶⁰ e a *Bildung*⁶¹ influenciam o modelo de educação atual, que é o modelo de educação capitalista, em alguns aspectos, por outro lado, em outros aspectos, esses modelos são tributários da proposta de formação omnilateral:

Pode-se, então, concluir que o projeto de formação omnilateral contempla e excede os elementos formativos propostos pela *Paidéia* e pela *Bildung*. Em outras palavras, apresenta aspectos dos dois modelos anteriores elevados a seu máximo – formação integral de todas as potencialidades e lateralidades do ser humano. No entanto, isto só é factível no horizonte da superação da alienação, ou seja, da luta pela emancipação humana e, por

⁶⁰“A história da *paidéia*, encarada como a morfologia genética das relações entre o homem e a pólis, é o fundo filosófico indispensável no qual se deve projetar a compreensão da obra platônica. Para Platão, ao contrário dos grandes filósofos da natureza da época pré-socrática, não é o desejo de resolver o enigma do universo que justifica todos os esforços pelo conhecimento da verdade, mas sim a necessidade do conhecimento para a conservação e estruturação da vida. Platão aspira a realizar a verdadeira comunidade, como o espaço dentro do qual se deve consumir a suprema virtude do homem. A sua obra de reformador está animada do espírito educados da socrática, que não se contenta em contemplar a essência das coisas, mas quer criar o bem. Toda a obra escrita de Platão culmina nos dois grandes sistemas educacionais que são a República e as Leis, e o seu pensamento gira constantemente em torno das premissas filosóficas de toda educação, e tem consciência de si próprio como a suprema força educadora de homens” (JAEGER, 1994, p. 407).

⁶¹ A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*) (BERMAN, 1984, p. 142).

isso mesmo, só se efetiva como processo de superação do sistema do capital.

Para melhor compreensão da “formação integral” ou “omnilateral”, na perspectiva de Marx, é importante uma breve passagem pelos conceitos de emancipação política e emancipação humana. O conceito de emancipação, para os fins deste projeto, é extraído da obra “Sobre a questão judaica (2010)”, na qual são trabalhados os conceitos de emancipação política e emancipação humana. Para o modelo de formação omnilateral, interessa o conceito de emancipação humana.

Marx enfatiza que a emancipação política, ainda que seja um progresso, não se constitui numa emancipação integral, posto que não esteja infensa às contradições. A esse respeito, diz:

A emancipação política do judeu, do cristão, do homem religioso de modo geral consiste na emancipação do Estado em relação ao judaísmo, ao cristianismo, à religião como tal. Na sua forma de Estado, no modo apropriado à sua essência, o Estado se emancipa da religião, emancipando-se da religião do Estado, isto é, quando o Estado como Estado não professa nenhuma religião, mas, ao contrário, professa-se Estado. A emancipação política em relação à religião não é a emancipação já efetuada, isenta de contradições, em relação à religião, porque a emancipação política ainda não constitui o modo já efetuada, isento de contradições, da emancipação humana (MARX, 2010b, p. 38).

É preciso que fique claro que a emancipação política, segundo Marx, não passa de uma forma de “emancipação dentro da ordem mundana”:

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática (MARX, 2010, p. 41).

Já a emancipação humana é a emancipação plena, integral do ser humano, resultado do desenvolvimento de suas múltiplas lateralidades, conjugada a um novo modelo de sociedade, não mais alicerçado na exploração, na opressão e na exclusão. Ela ocorre quando o homem, na expressão de Marx, “se tiver tornado um ser genérico” (MARX, 2010, p. 54) ou, como foi dito antes, quando for atingido o “desenvolvimento integral de cada indivíduo” (MARX, 2009, p. 690).

Realizando uma articulação entre as duas formas de emancipação, refere Marx (2010, p. 54):

Toda emancipação é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem.

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral.

Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forças próprias” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política.

Na emancipação humana, o indivíduo, enquanto ser genérico supera a sua condição de “homem dividido”, unilateral, mutilado, resultante da divisão social do trabalho e da propriedade privada, não mais separando “de si mesmo a força social na forma da força política” (*Ibidem*, p. 54).

A emancipação humana acontece quando o ser humano supera sua condição de alienado, dividido que está em ser individual e genérico, fazendo com que o homem individual não se reconheça como ser genérico. “Não pode haver uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 67). A emancipação humana reclama a totalização das lateralidades do indivíduo, o que é improvável que ocorra num sistema que se assenta na divisão social do trabalho, no lucro e na propriedade privada dos meios de produção. Sobre isso, refere Mézáros (2008, p. 71): “A educação *para além do capital* visa uma ordem social qualitativamente diferente”. Todavia, é possível a construção de uma formação que aponte para a omnilateralidade, mas não uma educação omnilateral “pronta e acabada”, pelas razões apontadas, e, também, porque a educação não é algo dado e estático, mas um devir, um processo, uma educação como superação positiva da lógica do capital.

Nessa transformação, o trabalho assume um papel fundamental, pois não mais se constituirá somente num meio de sobrevivência do trabalhador e da trabalhadora, mas num fim em si mesmo, voltado para sua realização como ser humano omnilateral. Não será apenas valor de troca ou instrumento de extração de mais-valia, mas trabalho vivo, concreto, ontológico, emancipatório, produtivo. Na sociedade emancipada, o homem e a mulher, antes unilaterais, fragmentados, mutilados, pela divisão social do trabalho, que é conseqüência da propriedade privada dos meios de produção, transformam-se em seres humanos no desenvolvimento permanente de suas múltiplas potencialidades. Para isso, é indispensável a transformação na forma de produção e reprodução material da existência. É preciso que seja rompida a cisão entre as forças produtivas e as relações de produção. Isso

vai repercutir em todas as atividades humanas, dentre elas a educação, e aqui reiteramos a máxima: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1982, p. 130).

A filosofia social marxiana se constitui num modelo de resistência à visão de mundo hegemônica do século XIX, no qual a exploração e a opressão chegaram a níveis extremos de desumanização. Destarte, essa perspectiva influenciou os mais variados campos da atividade humana ao apresentar nova concepção filosófica, sociológica, política, econômica, histórica, cultural e moral, a tal ponto de o marxismo, mais do que uma teoria política ou econômica, pela sua abrangência e importância histórica, assumir as proporções de uma verdadeira concepção de mundo.

Embora a educação não possa transformar sozinha a realidade, pode, no entanto, contribuir, de forma significativa, para esse processo. Sobre tal contribuição, acentua Mézáros (2008, p. 76):

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas.

O processo emancipatório, no atual momento histórico, pode (e deve) ser começado através da resistência ao modelo hegemônico, como instrumento de construção de uma consciência crítica, sem, no entanto, descuidar das “estruturas estratégicas globais”, segundo expressão de Mézáros (2008, p. 77):

Nesse empreendimento, as tarefas *imediatas* e suas *estruturas estratégicas* globais não podem ser separadas ou opostas umas às outras. O êxito estratégico é impensável sem a realização das tarefas imediatas. Na verdade, a própria estrutura estratégica é a síntese global de inúmeras tarefas imediatas, sempre renovadas e expandidas, e desafios. Mas a solução destes só é possível se a abordagem do imediato for orientada pela sintetização da estrutura estratégica. Os passos mediadores em direção ao futuro – no sentido da única forma viável de *automediação* – só podem começar do *imediato*, mas iluminadas pelo espaço que ela pode, legitimamente, ocupar dentro da estratégia global orientada pelo futuro que se vislumbra.

A educação emancipatória ultrapassa o próprio “território” escolar. Ela é bem mais abrangente, conforme enfatiza Mézáros (2008, p. 23), citando Paracelso: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase

até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”. Diz ainda: “Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como a nossa própria vida, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

A formação omnilateral, alicerçada num projeto societário emancipatório, trabalha a relação da teoria com a prática, a partir da realidade objetiva, a qual é suscetível de apreensão pelo conhecimento. É claro que a relação entre conhecimento e realidade não é absoluta, pois o pensamento não encerra a realidade tal qual ela se apresenta, mas, sim, numa perspectiva de totalidade, pois somente através do conhecimento da realidade, em suas múltiplas dimensões, é possível transformá-la.

A omnilateralidade não é simplesmente uma proposta de educação que pode ser instituída, sistematizada e desenvolvida num laboratório. Isso não significa, no entanto, que não seja possível projetar um horizonte societário alternativo ao atual, articulado com um horizonte formativo, ainda que restritos a uma dimensão de resistência na luta pela hegemonia.

Na proposta de formação omnilateral, o conhecimento sistematizado, coletiva e historicamente, pela humanidade, é articulado com a realidade concreta dos atores sociais nos espaços de ensino e aprendizagem, formais ou informais. A omnilateralidade, em sua dimensão formativa, é articulada com o modelo societário vigente, no momento histórico de sua aplicação. Disso, dependendo do desenvolvimento histórico, podemos extrair, fundamentalmente, duas hipóteses: a) como resistência, no caso concreto da realidade capitalista; b) como consolidação (e aperfeiçoamento) de um horizonte, na hipótese de uma sociedade pós-capitalista, na qual ocorra a suprasunção (*Aufhebung*) positiva da propriedade dos meios de produção.

Assim, em ambas as hipóteses, o conhecimento científico exerce um papel central no que concerne à formação intelectual e à formação profissional, ambas, simultaneamente, articulando teoria e prática e tendo como fundamento o trabalho produtivo.

Poderia acrescentar muito mais considerações acerca da omnilateralidade, inclusive sobre as experiências concretas feitas no campo da educação pelos países que implementaram o “socialismo real” ou “histórico”, mas, para a assunção dos objetivos deste trabalho, considero suficiente o material trazido à baila neste

capítulo, sobretudo, porque existem inúmeras obras específicas sobre ações concretas para a implantação da pedagogia socialista nos mencionados países⁶².

O próximo capítulo é destinado ao diálogo sobre educação nas perspectivas de Donald Schön e Paulo Freire, buscando suas aproximações, disjunções, demarcação dos “horizontes” e análise na perspectiva da omnilateralidade.

⁶² Cito as seguintes obras: CALDART, Roseli Saete; VILLAS BÔAS, Rafael Ltvín. **Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017; PISTRÁK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011; SUKHOMLINSKI, Vassili. **Pensamento pedagógico**. Tradução de Manuel Alberto Valente. Lisboa: Livros Horizontes, 1978; MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **Poema pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinky. 3.ed. São Paulo: Editora 34 Ltda., 2012.

CAPÍTULO III – DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO NAS PERSPECTIVAS DE SCHÖN E DE FREIRE: APROXIMAÇÕES, DISJUNÇÕES, DEMARCAÇÃO DOS “HORIZONTES” E ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA OMNILATERALIDADE

Este capítulo é destinado ao diálogo entre as perspectivas de Donald Schön e Paulo Freire. O primeiro a partir da ideia de “prática reflexiva” e o segundo a partir da *práxis*. Antes de adentrarmos no diálogo propriamente dito, apresento algumas coincidências entre ambos: são autores contemporâneos, em termos de “período histórico” e também no tocante ao “período de vida” de ambos⁶³; nasceram no mesmo dia, em anos diferentes: 19 de setembro – Schön em 1930 e Freire em 1921, sendo esse, portanto, 09 anos mais velho do que aquele; faleceram no mesmo ano: 1997 – Schön, em 13 de setembro e Freire, em 02 de maio, Freire com 76 anos e Schön com 67 anos; ambos dão ênfase à relação entre teoria e prática em suas concepções de educação.

O item III.1 e III.2 são dedicados, respectivamente, a uma leitura crítica de Schön e de Freire. Nesses, são apresentadas as centralidades dos pensamentos de cada um dos dialogantes, com foco na relação teoria e prática. No item III.3 é realizada a análise das duas proposições em diálogo. A categoria analítica é a omnilateralidade (as duas concepções potencializam as múltiplas lateralidades do estudante?). Eis a questão central.

Como organizar este extenso– e central – terceiro capítulo? Essa dúvida não foi resolvida com facilidade. A intenção inicial não era de apresentar as duas perspectivas em debate separadamente (uma no item III.1 e a outra no item III.2), de forma “quase” que descritiva, e depois fazer a análise. Digo “quase que descritiva” porque cada exposição já traz embutida uma “análise crítica preliminar”. Minha intenção primeira era de fazer a análise articulada com a apresentação das concepções em debate, de forma dialética. Todavia, levei em consideração a hipótese – otimista – de que esta pesquisa possa vir a ser lida por mais alguém além da revisora, da orientadora e da banca avaliadora. Considerando tal possibilidade, optei pela forma mais didática, considerando que um trabalho científico, realizado no

⁶³ Donald Schön nasceu em Boston, Massachusetts, EUA, em 19/09/1930, e faleceu em Boston, Massachusetts, em 13/09/1997, e Paulo Freire nasceu em Recife, em 19/09/1921, e faleceu em São Paulo, em 02/05/1997.

âmbito de uma instituição pública de educação, deve ser inteligível a quem não integra a academia, inobstante seja rigoroso epistemológica e metodologicamente e com a utilização da linguagem da exposição.

Ponderei muito e entendi que o trabalho ficaria mais acessível, ao eventual e improvável público não acadêmico ou ingressante na academia, se fizesse primeiro a exposição crítica de cada autor, para uma necessária “situação”, e, depois, a análise. Com efeito, começo pelo pedagogo norte-americano, com sua “prática reflexiva”, para, depois, expor a “*práxis*” em Freire.

III.1 Um pouco sobre a “prática reflexiva” do “professor reflexivo” em Donald Schön

Donald Schön⁶⁴, influenciado pelo pensamento de John Dewey, trabalhou os conceitos de profissional reflexivo e prática reflexiva⁶⁵. Sua obra é muito utilizada para a formação de professores – inicial e continuada – numa proposta de educação

⁶⁴ “Neste ano de 2017, completam-se dois decênios do falecimento do filósofo-professor do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), Donald Schön. Sua contribuição a área do ensino superior pode ser concentrada no termo “profissional reflexivo” e todos os seus desdobramentos, até a ideia específica de “professor reflexivo”. [...] “O que é curioso – e lamentável – é que suas ideias e propostas para formação profissional em nível superior são recentes, retrocedendo algo em torno de quarenta e cinco anos, mas, ao mesmo tempo, tão antigas que o próprio Schön reconheceu que sua contribuições não tinham nada de novo – ver epígrafe. Não obstante, as contingências lhe foram favoráveis e ele pode colocar em prática ações que costumam ser apenas boas intenções no ensino. Sua atuação contribuiu para formação prática de futuros profissionais que, não raro, precisam aprender o ofício somente depois de graduados, no exercício da atividade escolhida. Assim, Schön teve o privilégio de reorganizar, atualizar e desenvolver o que aprendeu, principalmente com John Dewey, ao desenvolver ateliês de projetos no curso de Arquitetura do MIT, a partir da década de 1970. Foram mais de duas décadas de pesquisas e estudos que culminaram na publicação de dois livros e a difusão de suas ideias para outras áreas de conhecimento, especificamente para a área educacional. Sua intenção quando iniciou suas pesquisas era compreender e debater a situação atual e as perspectivas da educação profissional. Pode-se dizer que seus trabalhos se tornaram grandes vultos nos cursos de formação inicial e continuada de professores a partir de 1990, quando Donald Schön cristalizou o termo “profissional reflexivo”, levando educadores a lapidarem a ideia de “professor reflexivo”. Graduado e doutor em filosofia pela Universidade de Harvard, Schön desenvolveu grande parte dos seus estudos a partir da teoria proposta por John Dewey (1959), principalmente a partir do livro “How we think”, que data de 1910. De acordo com Anísio Teixeira (2010, p. 33), o cerne da teoria educacional de Dewey era a proposição de uma “escola como reconstrução da experiência”, sendo a experiência compreendida como a ação sobre outro corpo e a reação deste sobre o agente. Interessante notar que, como professor universitário, Donald Schön foi capaz de aprender com ele mesmo e, assim, acabou se tornando referência para Formação de Professores, área que se tornou objeto de estudo significativo a partir da década de 1980. Nessa época, as pesquisas na área começaram a fazer referência a Donald Schön, o que se intensificou nos anos de 1990, tornando-o referência obrigatória” (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017, p. 5).

⁶⁵ Segundo Shignov Neto (2017, p. 122), “As origens do termo prática reflexiva remete-nos ao início do século XX nos Estados Unidos com a publicação e divulgação na academia das pesquisas de John Dewey sobre o ensino reflexivo (ALARCÃO, 1996; ZEICHNER, 1993; PIMENTA E GHEDIN, 2002)”.

profissionalizante⁶⁶. Seu trabalho, segundo Alarcão (1996), é mais utilizado na área de formação de professores, embora ele gire em torno de três eixos principais: o conceito de profissional eficiente; a relação entre teoria e prática e reflexão; e educação para a reflexão. É uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos. Em suma: uma criatividade a que dá o nome de **artistry**.

Sobre a utilização de sua abordagem educativa para a formação de professores, refere Alarcão (1996, p. 11):

Esta insistência é tanto mais de estranhar quanto é certo que os interesses de D. Schön não se tem centrado sobre a formação de professores e ele não tem publicado livros nem artigos em revistas sobre essa temática. O único trabalho que lhe conhecemos nessa área é a conferência plenária que proferiu no Congresso da *American Educational Research Association*, em 1987, sob o título de “Coaching Reflective Teaching”, e que posteriormente foi publicada em Grimmett e Erickson (1988).

Todavia, apesar da advertência de Alarcão, no levantamento teórico realizado, prevalecia a vinculação da perspectiva de Schön com a formação de professores. Nessa pesquisa, a escolha de Schön foi justamente para a discussão de seus eixos teóricos: o conceito de profissional eficiente; a relação entre teoria e prática e reflexão; e educação para a reflexão. No entanto, é inevitável, especialmente no diálogo com Freire, que se adentre no campo da formação de professores. Apesar da providencial ressalva de Alarcão (1966), o certo é que o nome de Schön, a partir dos anos oitenta, do século passado, ficou indelevelmente associado à temática de formação de professores.

⁶⁶“Para perspectivar a formação de profissionais, Schön tentou penetrar na compreensão da própria actividade profissional, a qual nos é apresentada como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos, em suma, uma criatividade a que dá o nome de **artistry**. É um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala (**back talk**). A formação de um profissional dotado de tal competência deve, portanto, comportar situações onde o formando possa praticar sob a orientação de um profissional, um formador, que, simultaneamente treinador, companheiro e conselheiro (**coach**), lhe faz a iniciação e o ajuda a compreender a realidade que pelo seu carácter de novidade, se lhe apresenta de início sob a forma de caos (**mess**). Esta componente de formação profissional prática (**practicum**) em situação oficial, real ou simulada, é concebida como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas e, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (**learning by doing**)” (ALARCÃO, 1996, p. 11).

Schön trabalha com quatro noções complementares, ou tipos ou níveis de reflexão: i) *conhecimento na ação*; ii) *reflexão na ação*; iii) *reflexão sobre a ação*; e, iv) *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Nesse sentido, refere Freitas (2017, p. 99):

O pensamento de Donald Schön difundiu-se no âmbito da pesquisa e da formação de professoras/es em função de sua proposição de uma nova epistemologia da prática, em oposição à racionalidade técnica dominante. Sua proposição se fundamenta no conceito de *conhecimento prático*, cujo entendimento requer, segundo o autor, a distinção de quatro noções complementares: o *conhecimento na ação*; a *reflexão na ação*; a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*.

A autora define cada uma dessas noções ou níveis de reflexão:

O *conhecimento na ação* refere-se ao conhecimento tácito, implícito na atuação presente, mas nem sempre possível ao profissional descrevê-lo; é o saber manifesto espontaneamente. A *reflexão na ação* refere-se àquela reflexão que emerge durante a ação, diante de uma situação imprevista, caracterizando-se como um diálogo com a própria ação, em situação, de tal modo que o “pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 32). A *reflexão sobre a ação* refere-se à reconstrução posterior da ação, em função de sua análise retrospectiva. A *reflexão sobre a reflexão da ação* envolve o diálogo com outras experiências – práticas ou teóricas – no intuito de ampliação da compreensão atual e da reconstrução de práticas futuras. Tal processo de reflexão transforma o professor num *profissional reflexivo*, ou em outras palavras, em um *pesquisador no contexto da prática* (FREITAS, 2017, p. 99-100).

Detalhando ainda mais a definição de conhecimento na ação, esclarece Alarcão (1996, p. 16):

O **conhecimento na acção** é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da acção; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma acção é bem desempenhada. É um *know-how* inteligente; poderíamos dizer que é a inteligência manifestada num *know-how*. É difícil ao profissional falar deste conhecimento. Todavia, se necessário, ele consegue descrevê-lo, consegue encontrar uma linguagem para falar dele (o grifo é do original).

No tocante à metodologia empregada por Schön, referem Feitosa e Dias (2017, p. 14): “Do ponto de vista metodológico, o pesquisador define sua investigação como sendo uma ‘[...] abordagem fenomenológica do estudo e do ensino em design arquitetural’ (1984a, p. 131, tradução nossa)”.

Segundo Neto e Fortunato (2017, p. 7), [...] “Schön propõe uma formação que valoriza a experiência e a reflexão na experiência baseada na epistemologia da prática”. Como foi dito, Dewey é a influência de Schön na elaboração de sua

proposição sobre educação⁶⁷. Há, no entanto, uma sutil, mas importante, distinção entre ambos no tocante ao momento em que o conhecimento é obtido. Enquanto que “para Dewey, o conhecimento é obtido na reflexão sobre a ação, posterior ao acontecido; para Schön, o conhecimento é adquirido durante a ação, refletindo sobre ela” (FEITOSA; DIAS, 2017, p. 13).

As duas obras de Donald Schön, utilizadas nesta pesquisa, são: “La formación de profesionales reflexivos” (1992) e “Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem” (2008). Nessa última, ele faz uma espécie de condensação de trabalhos anteriores. Ele enfatiza que a construção dos saberes deve partir da própria prática profissional e não de saberes externos, prontos, “esotéricos”, como o conhecimento sistematizado, por exemplo. Ele propõe a construção de um conhecimento eficiente a partir de uma “epistemologia da prática”, sendo um dos pioneiros na constituição do conceito “ciência-ação”.

Embora já visto no levantamento do referencial teórico, não é demais enfatizar que o conceito de “reflexão” é trabalhado, dentre outros, principalmente, por Dewey, Schön, Parrenoud, Zeichner e Alarcão. Numa perspectiva crítica, temos Pimenta, Ghedin, Libâneo, Charlot, Paulo Freire, entre outros⁶⁸. No tocante à construção dos saberes docentes, cito Maurice Tardif.

Dewey (1993) estabelece uma distinção entre “ato rotineiro” e “ato reflexivo”: o primeiro é resultado do impulso, do hábito ou mesmo da submissão à autoridade. É o ato praticado de forma mecânica, impulsiva; o segundo é problematizador,

⁶⁷ “Considerando que o “professor reflexivo” foi assentado sobre a obra de John Dewey, algumas questões merecem destaque antes de adentrarmos ao legado de Schön: o que é “pensar”, para Dewey? E “refletir”? E, mais importante: como Dewey relacionava o pensamento reflexivo com a prática docente? Segundo o próprio Dewey (1959, p. 8), o pensamento é ativo, cuidadoso e consciente, originado a partir de um fator provocativo ou instigante, denominado de “coisa observada”. Refletir, explica o autor, implica a necessidade de examinar as próprias crenças a partir de hipóteses e argumentos. Com isso Dewey (1959, p. 11) anotou que “as coisas presentes sugerem outras coisas (ou verdades)”, mas não há como descobrir as novidades sem esforço e intenção. Ao considerar a reflexão como um processo mental, consciente e voluntário, Dewey (1959) o qualificou em duas etapas sequenciais: (1.) a emergência do estado de perplexidade, hesitação ou dúvida; e (2.) os atos de pesquisa ou investigação. A primeira se refere a certa tensão ocasionada diante alguma incerteza, de qualquer natureza ou dimensão. A segunda diz respeito às atitudes tomadas para mitigar a incerteza, quase sempre concretizadas na busca por evidências que possibilitem ratificar ou colocar em xeque as convicções que se tinha antes da experiência da incerteza” (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017, p. 8).

⁶⁸ As temáticas tratadas por Schön também podem ser encontradas, como foi dito, em outras obras, em especial as seguintes, conforme informam Shigunov Neto; Fortunato (2017, p. 6):[...] “Outros três livros merecem destaque na análise do professor reflexivo: (i) a coletânea “Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão”, organizada por Isabel Alarcão (1996a); a obra de Zeichner (1993), “A formação reflexiva de professores”: ideias e práticas”; e (iii) a coletânea “Professor Reflexivo no Brasil”, organizada por Pimenta e Ghedin (2002).

voluntário, questionador. Ele é racional, baseado em uma vontade consciente e teleológico.

No tocante ao termo reflexão, diz Cunha (2008, p. 12-13), referindo-se a Dewey:

O termo reflexão remonta a Dewey, (1933/1959: 18), para quem o ensino reflexivo devia ser conduzido mediante o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem. Nessa abordagem, esse pesquisador já indica a necessidade de formar professores que reflitam sobre sua própria prática, utilizando a reflexão como um recurso para o desenvolvimento do pensamento e da ação. Para ele, os seres humanos aprendem mediante seu enfrentamento de situações problemáticas que surgem no curso de atividades que tenham merecido seu interesse. Assim, o pensamento constitui um instrumento destinado a resolver os problemas da experiência e o conhecimento é a acumulação da sabedoria que é gerada na resolução desses problemas.

Informei na introdução sobre a razão da escolha de Schön para dialogar com Freire nesta pesquisa. Não quero cair em tautologia, mas não é demais lembrar que o principal critério para sua escolha resultou da frequente ligação entre o nome de Schön com os conceitos de “prática reflexiva”, “professor reflexivo”, “reflexão-nação”, “conhecimento tácito”, “epistemologia da prática”, entre outros. Ele não aparece sozinho, mas sua proeminência é reconhecida por outros autores que trabalham com o tema.⁶⁹

Para se compreender os fundamentos da perspectiva de Schön, serão examinados, a seguir, alguns fragmentos sobre os conceitos de “profissional reflexivo” e “prática reflexiva”. Ele deixa claro que determinados aprendizados só se concretizam na dimensão do “aprender fazendo”. Diz que, nesse tipo de aprendizado – o aprendizado profissional –, há sempre um aspecto central que não pode ser aprendido através dos métodos de sala de aula. Tomando por exemplo uma “aula prática reflexiva”, diz Schön (2008, p. 123):

O *design*, tanto em seu sentido arquitetônico mais restrito quanto no seu sentido mais amplo de que uma prática profissional é uma forma de deve ser aprendido no fazer. Não importa o quanto os estudantes possam aprender sobre o processo de projeto a partir das leituras ou palestras, pois há sempre um componente da competência para o *design*, na verdade, seu aspecto central, que eles não podem aprender dessa forma. Uma prática com caráter de *design* é passível de ser aprendida, mas não de ser ensinada, por métodos de sala de aula. E quando os estudantes são ajudados a aprender a projetar, as intervenções mais úteis a eles são mais como uma instrução do que um ensino, como em uma aula prática reflexiva.

⁶⁹ Ver nota 8.

Prática reflexiva é assim definida por Perrenoud (2002, p. 63):

A prática reflexiva, como seu nome indica, é uma *prática* cujo domínio é conquistado *mediante a prática*. É claro que é importante nomeá-la, suscitar uma adesão a essa figura *particular* do profissional. Contudo, o passo decisivo só é dado quando a reflexão transforma-se em um componente duradouro do *habitus* – essa “segunda natureza”, responsável pelo fato de que, a partir de certo limite, torne-se impossível não fazer mais perguntas, exceto depois de uma curta desintoxicação.

Outro aspecto importante é que Schön separa os conceitos de instrução e ensino. A aula “prática reflexiva” é mais uma “instrução” do que um “ensino” propriamente dito. É necessário recorrer a algumas definições de ensino e instrução para atingir a compreensão da dicotomização dada por Schön a esses dois conceitos. Santos (1963, 572), em seu Dicionário de Filosofia e Ciências Naturais, sobre o verbete “ensinar”, diz: “É tirar alguém da ignorância, por qualquer meio que lhe permita saber o que não sabe”. A noção de ensino, portanto, está ligada, fundamentalmente, à ideia de quem passa, transmite, socializa conhecimento. Pode-se, também, utilizar ensino para definir um determinado nível de educação formal. Exemplo: “ensino fundamental”, “ensino médio”, “ensino superior”. A instrução, por seu turno, dá a ideia de facilitação para a utilização de alguma coisa, lembra um “manual de instrução”. Pode referir-se a etapas a serem seguidas para a correta utilização de alguma coisa. Hoje, um tema muito utilizado, no sentido de instrução, é “tutorial”. Uma espécie de manual ou organograma para se atingir determinada finalidade. Um conjunto de informações para se chegar a determinado objetivo ou, ainda, um conjunto de prescrições ou indicações para a utilização de alguma coisa. O instrutor também está ligado à ideia de treinador (*coach*).

Schön fala sobre papel e o *status* de um instrutor num ensino prático reflexivo:

Em um ensino prático reflexivo, o papel e o *status* de um instrutor precedem os de um professor, da forma como estes geralmente são entendidos. A legitimidade do instrutor não depende de suas relações acadêmicas ou de sua proficiência como palestrante, mas sim do talento artístico de sua prática de instrução. Para que uma escola profissional dê lugar central para a instrução, ela deve moldar seus incentivos e planos de carreira, seus critérios para a promoção, salário e cargos acadêmicos, a fim de oferecer apoio institucional para a função de instrução (SCHÖN, 2008, p. 227).

A seguir, caracteriza o ensino prático reflexivo:

Um ensino prático reflexivo deve estabelecer suas próprias tradições, não apenas aquelas associadas a formatos, meios, ferramentas, materiais e tipos de projetos, mas também aquelas que incorporam expectativas para as interações entre instrutor e estudante. Suas tradições devem incluir sua

linguagem característica, seu repertório de precedentes e exemplos e seu sistema apreciativo distintivo. E este último, se o argumento da parte anterior estiver correto, deve incluir valores e normas que conduzam a reflexões públicas e recíprocas sobre compreensões e sentimentos que, geralmente, são mantidos provados e tácitos (*Ibidem*).

A prática com caráter de *design* vai ocorrer numa totalidade, que é o projeto, através da experimentação na ação. A experiência, portanto, é central numa aula de prática reflexiva.

O ensino está ligado à ideia de transmissão ou socialização do conhecimento. A instrução se articula à ideia de indicação de caminhos, ou etapas, para se conseguir atingir determinado desiderato, executar uma dada tarefa. O primeiro está mais ligado ao aspecto intelectual, o segundo é voltado para algo mais prático. Simplificando: o primeiro dá a ideia de “conhecer”, o segundo de “fazer”.

Schön diz que “leituras ou palestras” são meios insuficientes para o aprendizado de questões centrais numa aula prática reflexiva. O aprendizado, segundo ele, ocorre a partir de uma “prática com caráter de *design*”. Não é, portanto, o resultado de um ensino, mas de uma instrução. Não se aprende, nessa perspectiva, “por métodos de sala de aula”. O autor explica essa ênfase à ação, como forma de aprendizado, ao afirmar:

O esclarecimento de significados pretendidos e a descoberta e solução de incongruências entre as intenções dos instrutores e as compreensões dos estudantes são melhor atingidos através da ação. É no momento em que os instrutores desenvolvem concretamente suas próprias descrições, [...], que os estudantes têm mais chance de ver o que eles querem dizer. E é quando os estudantes tentam agir sobre o que viram ou ouviram que eles têm mais probabilidades de revelar, a si próprios e a seus instrutores, tanto o conhecimento anterior que trazem ao ateliê como as compreensões ou as incompreensões que construíram a partir das intervenções de seus instrutores (SCHÖN, 2008, 126).

Mas, o que significa o termo *design*, para que se entenda o que é uma “prática com caráter de *design*”? Uma definição⁷⁰ abrangente de *designé* a seguinte:

O *design* é a palavra em inglês para desenho. A função do bacharel em Design é criar e desenvolver projetos gráficos ou de comunicação visual, ou de concepção de objetos ou peças dos mais diversos tipos, a serem produzidas em grande escala. Na área gráfica, cria logotipos, define a formatação das páginas de uma publicação, como jornais e revistas, definindo o tipo e o tamanho das letras e a disposição das imagens. Pode trabalhar em meio digital, desenvolvendo interfaces para sites, games e dispositivos móveis, como celulares, smartphones e tablets. Neste caso, atua em editoras, agências de publicidade, birôs de computação gráfica e produtoras de mídia digital. Em desenho industrial, o campo é muito amplo.

⁷⁰ Disponível em <<http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/artes-design/design-684673.shtml>>. Acesso em 02 abr. 2016.

O profissional trabalha com produtos de consumo, como eletrodomésticos, mobiliário, lustres, vestuário e joias. Ou na fabricação de instrumentos e equipamentos médico-odontológicos, como camas para hospitais e instrumentos para dentistas. Pode desenhar, ainda, peças da construção civil, como azulejos e cerâmicas. Por fim, o designer trabalha no setor de máquinas e equipamentos, desenhando peças a serem usadas pelas fábricas em seus processos de produção. Seja qual for o campo de atuação, fazem parte da preocupação desse profissional garantir a funcionalidade do objeto e a viabilidade econômica e industrial de sua fabricação. Dependendo da área de atuação, o designer convive no dia a dia com arquitetos, profissionais de marketing, jornalistas, editores, engenheiros e especialistas em informática. Você pode ingressar na carreira como tecnólogo.

No tocante ao conceito de *design*, diz Schön (2008, p. 124):

O *design* é uma habilidade holística. Em um sentido importante, deve-se entendê-lo como um todo para que se tenha qualquer compreensão dele. Assim, não se pode aprendê-lo de uma forma molecular, aprendendo primeiro a desenvolver pequenas unidades de atividade e não juntando essas unidades em um processo único de projeto, porque as peças tendem a interagir uma com a outra e a produzir significados e características a partir de todo o processo em que estão envolvidas.

Diz, ainda: “O *design* é uma atividade criativa” (2008, p. 126). Schön (2008, p. 123) enfatiza que a prática do *design* não pode ser aprendida em sala de aula e afirma que as intervenções de maior utilidade ocorrem mais através da instrução, numa aula prática reflexiva, do que na forma de ensino, numa aula expositiva, por exemplo:

O *design*, tanto em seu sentido arquitetônico mais restrito quanto no sentido mais amplo de que uma prática profissional é uma forma de, deve ser aprendido no fazer. Não importa o quanto os estudantes possam aprender sobre o processo de projeto a partir de leituras ou palestras, pois há sempre um componente da competência para o *design*, na verdade, seu aspecto central, que eles não podem aprender dessa forma. Uma prática com caráter de *design* é passível de ser aprendida, mas não de ser ensinada, por métodos de sala de aula. E quando os estudantes são ajudados a aprender a projetar, **As intervenções mais úteis a eles são mais como uma instrução do que como um ensino, como em uma aula prática reflexiva** (grifo meu).

Todavia, pelo título da obra Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem, o termo *design*, em tradução livre, pode ser também considerado como “projeto”, “proposta”, ou mesmo “perspectiva”, ou seja, “um novo projeto (ou perspectiva) para o ensino e a aprendizagem”, visando a desenvolver habilidades profissionais através do “conhecimento-na-ação”, fundado numa epistemologia da prática.

Ele justifica porque uma prática com caráter de *design* não pode ser desenvolvida, de forma satisfatória, através do ensino em sala de aula. Enfatiza a importância do “fazer”, da “ação” (do aprender fazendo), no processo de ensino e aprendizagem, daquilo que ele denomina de “conhecimento-na-ação”, sobre o qual é feita a “reflexão-na-ação”. Diz Schön (2008, p. 126-7):

Por várias razões, então, uma prática com caráter de *design* não pode ser completa ou parcialmente transmitida aos estudantes através do ensino de sala de aula:

- A diferença entre a descrição do projeto e o conhecimento-na-ação que corresponde a ela deve ser preenchida pela reflexão-na-ação.
- O processo de projeto deve ser entendido como um todo, pela experimentação na ação.
- O processo de projeto depende do reconhecimento das qualidades de projeto, que devem ser aprendidas no fazer.
- Descrições do processo de projeto provavelmente serão consideradas, no início, confusas, vagas, ambíguas ou incompletas; seu esclarecimento depende de um diálogo no qual compreensões e incompreensões são reveladas através da ação.
- Sendo o *design* um processo criativo no qual o *designer* passa a ver e fazer coisas de uma nova maneira, nem uma descrição *a priori* dele pode tomar o lugar da aprendizagem no fazer.

Schön trabalha com os conceitos de “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação”.

Sobre o primeiro, refere:

Para começar, há uma situação de ação para a qual trazemos respostas espontâneas e de rotina. Elas revelam um processo de conhecer-na-ação que pode ser descrito em termos de estratégias, compreensão de fenômenos e formas de conceber uma tarefa ou problema adequado à situação. Conhecer-na-ação é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal (SCHÖN, 2008, p. 33).

No tocante a “reflexão-na-ação” diz:

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos e as formas de conceber os problemas (*Ibidem*).

No que concerne ao conceito de reflexão, aduzem Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 118):

A reflexão promove não só as capacidades de investigação sobre a ação, mas também a conceptualização das teorias subjacentes a cada investigador/interveniente, transformando assim os professores em geradores de teorias que antes apenas eram consideradas se viessem de investigadores “encartados”. As teorias geradas pelos próprios professores,

embora em linguagem mais simplificada, não deixam de ter validade uma vez que tiveram origem na observação e investigação sobre a prática diária.

Schön diz, textualmente, que “conhecer-na-ação” é um processo tácito, enquanto que refletir-na-ação tem função crítica. Todavia, Duarte (2003), numa crítica à proposição de Schön, refere que, tanto no “conhecer-na-ação” quanto na “reflexão-na-ação”, se está diante de um conhecimento tácito, não sendo tão significativa a distinção entre ambos no que concerne ao grau de consciência de uma para outra etapa do processo de conhecimento. Diz, ainda, Duarte (2003, p. 614): “O próprio Schön (1987) afirma que a “reflexão-na-ação” é tácita e espontânea”. Refere que deixa de dar atenção especial, no artigo, sobre a distinção entre “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação” para trabalhar o que reputa ser mais importante: a oposição entre conhecimento escolar e conhecimento tácito. Por fim, aduz:

Esse conflito epistemológico entre o conhecimento escolar e a “reflexão-na-ação” (ou conhecimento tácito) é analisado por Schön tanto no que diz respeito à formação do professor como no que diz respeito às maneiras por meio das quais a escola trabalha com o conhecimento que os alunos construíram em seu cotidiano não-escolar.

Schön estabelece uma forte ligação entre o conhecimento tácito (conhecimento cotidiano) que o aluno traz para a sala de aula e o conhecimento também tácito que o professor constrói ao dar atenção aos processos de conhecimento e de pensamento de seus alunos por meio da “reflexão-na-ação” (*Ibidem*).

Em sua proposta de formação de um profissional eficiente, Schön enfatiza, como vimos antes, que certas questões sobre o projeto “não podem ser descritas antecipadamente”, sem prejuízo da compreensão útil dessas descrições, alertando que, para que as mesmas se tornem úteis, é necessário um diálogo entre os estudantes engajados no projeto e um “treinador”, utilizando o ensino prático reflexivo para desenvolver as habilidades profissionais. Aqui, também, é realçada a função do instrutor ou treinador (*coach*).

[...] A questão é, particularmente, que sob as melhores circunstâncias – capacidade máxima para compreender, da parte do estudante, e clareza máxima, da parte do instrutor – algumas características essenciais do processo de projeto não podem ser descritas antecipadamente, de modo que os estudantes possam ter uma compreensão útil delas. Para que tais descrições tornem-se úteis para a ação, os estudantes devem estar engajados na aprendizagem de fazer um diálogo com alguém no papel de “treinador” (*coach*) (SCHÖN, 2008, p. 127).

O “treinador”, no caso, é aquela pessoa com quem os “estudantes engajados na aprendizagem” dialogarão no sentido de atingir uma “compreensão útil” de sua tarefa. Isso se dá pela prática reflexiva, pois, segundo ele, há coisas que não podem ser descritas antecipadamente. O aprendizado, portanto, se dá na ação – no “conhecimento-na-ação” – e na reflexão – na “reflexão-na-ação” – ambas sobre prática. Ele não fala em “professor”, mas em “treinador” e não se trata de ensino, mas de instrução.

Sobre o paradoxo de aprender a projetar, aduz Schön (2008, p. 79):

O paradoxo de aprender uma competência realmente nova é este: um estudante não pode inicialmente entender o que precisa aprender; ele pode aprendê-lo somente educando a si mesmo e só pode educar-se começando a fazer o que ainda não entende.

É o “aprender fazendo”.

Segundo Schön (2008, p. 87):

As instruções são sempre e inevitavelmente incompletas. A menos que já saibamos como fazer a coisa em questão, sempre há uma distância entre a instrução e a ação que ela descreve – uma distância que provavelmente não detectaremos, a não ser que escutemos no modo da atenção operativa.

Ele aponta os momentos no desenvolvimento da tarefa em que o diálogo é importante e pode contribuir no “fazer” do estudante:

O que quer que o instrutor escolha dizer, é importante para que ele o diga, na maior parte, no contexto do *fazer* da estudante. Ele deve falar à estudante enquanto ela se encontra no meio de uma tarefa (e talvez sem conseguir sair do lugar), ou está prestes a começar uma nova, ou reflete sobre uma tarefa que acabou de completar, ou ensaia na imaginação uma tarefa que poderá desempenhar no futuro (SCHÖN, 2008, p. 87).

Ele se contrapõe ao que denomina de “formação positivista da racionalidade técnica”, voltada para a solução de problemas previsíveis, controláveis, certos, a partir de um conhecimento técnico anterior. Esse conhecimento, fundado numa racionalidade técnica, é, segundo ele, insuficiente para dar conta de situações complexas, incertas, imprevistas. A prática reflexiva busca justamente a capacitação do profissional para a solução de problemas imprevistos, incertos e complexos, a partir do “aprender fazendo”. O *design* não deve deixar que nenhuma condição *a priori* tome o lugar da aprendizagem no fazer. Nesse sentido, esclarecem Shigunov Neto e Fortunado (2017, p. 8) o seguinte:

Ao cotejar suas experiências formativas com a ideia de pensamento reflexivo, Schön (2000) passou a criticar (e até rejeitar) a formação positivista da “racionalidade técnica” que, em essência, tratava da solução de problemas a partir da técnica. Não só isso, pois a racionalidade técnica

apoia-se apenas em situações e ambientes previsíveis e controlados. No entanto, como a vida profissional é muito mais complexa, Schön (2000) percebeu ser necessário apresentar um “novo” modelo de formação profissional, capaz de oferecer condições para capacitar e criar as competências profissionais necessárias ao exercício do ofício em ambientes indeterminados, complexos, incertos e únicos.

No Prefácio da obra “Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem”, ao falar do convite que recebeu para participar, nos anos setenta, do século passado, de um estudo sobre a educação em arquitetura, na Escola de Arquitetura e Planejamento do MIT, diz Schön (2008, p. vii):

Nas fases iniciais daquele empreendimento, planejei um livro sobre conhecimento e educação profissionais. Mais tarde, ficou claro que seria necessário dividir o livro em dois. Na primeira parte, publicada em 1983, com o título de *The Reflective Practitioner*, eu propunha uma nova epistemologia da prática, que pudesse lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa – especialmente a reflexão-na-ação (o “pensar o que fazem, enquanto o fazem”) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito. Ao contrário, afirmava eu, as escolas profissionais das universidades contemporâneas que se dedicam à pesquisa privilegiam o conhecimento sistemático, de preferência científico. A racionalidade técnica, a epistemologia da prática predominante nas faculdades, ameaça a competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática. O currículo normativo das escolas e a separação entre a pesquisa e a prática não deixam espaço para a “reflexão-na-ação”, criando assim, um dilema entre o rigor e a relevância para educadores, profissionais e estudantes. O argumento do livro *The Reflective Practitioner* coloca uma questão: que tipo de educação profissional seria adequada para uma epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação? Deixei essa questão não respondida lá, para respondê-la aqui.

A longa, mas necessária, citação acima, dá uma ideia geral da proposição de Donald Schön que é trabalhada em seu último livro. É quase que um resumo de sua última obra. Nela, Schön faz uma crítica àquilo que denomina de racionalidade técnica, a qual ele procura superar com sua “nova” epistemologia da prática. Mas o que é “racionalidade técnica”, em Schön? Ele mesmo responde, no início do Capítulo 1 de sua última obra. Vejamos:

A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa (Shils, 1978). A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas do conhecimento sistemático, de preferência científico. A medicina, o direito e a administração – as “profissões principais” de Nathan Glazer (Glazer, 1974) – figuram nessa visão, como exemplares da prática profissional (SCHÖN, 2008, p. 15).

Schön, no primeiro capítulo, questiona a ciência e a técnica ofertada pelas universidades. Alega que “nos últimos vinte e poucos anos, os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem-delineadas. Na verdade, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas caóticas indeterminadas” (SCHÖN, 2008, p. 16). Diz que se “o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional” (*Idem*, p. 17). Refere, ainda: “O caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz” (*Ibidem*). Fala da crise de confiança na educação profissional e nos próprios profissionais: “A crise de confiança no conhecimento profissional corresponde a uma crise semelhante na educação profissional” (*Idem*, p. 18). Diz existir um dilema entre rigor e relevância e que “o instrumental de solução de problemas – em universidades – é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico” (*Idem*, p. 19).

Ele compara e distingue “racionalidade técnica” e “reflexão-na-ação”:

A epistemologia da prática positivista baseia-se em três dicotomias. Dada a separação entre meios e fins, a solução instrumental de problemas pode ser vista como um problema técnico a ser medido por sua eficácia em atingir um objetivo pré-estabelecido. Dada a separação entre pesquisa e prática, a prática rigorosa pode ser vista como a aplicação de problemas instrumentais das teorias e das técnicas baseadas na pesquisa, cuja objetividade e generalidade derivam do método do experimento controlado. Dada a separação do fazer e do conhecer, a ação é apenas uma implementação e um teste de decisão técnica (SCHÖN, 2008, p. 69-70).

Destarte, a leitura atenta deste capítulo mostra um Schön preocupado com os problemas singulares, únicos, fora do comum, que nem sempre, segundo ele, podem ser solucionados com o arsenal teórico-instrumental fornecido pelas universidades. Refere-se a esse conhecimento como um conhecimento rigoroso e instrumental, que não dá conta de atender aos problemas que emergem nas “zonas indeterminadas da prática”, que devem ser problematizadas pela relevância, em sua concretude, não pela rigurosidade dos “cânones da racionalidade técnica”. Sobre tais questões, diz, textualmente:

Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de

problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflitos de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios (SCHÖN, 2008, p. 17).

Vejo, nesse particular, um problema de legitimidade na crítica de Schön. A ciência e a técnica não são instrumentalizadas para a solução de exceções. Os currículos contêm amplo conjunto de disciplinas, com conhecimentos sistematizados para atender às demandas do cotidiano de cada atividade profissional específica. A ciência é construída a partir de um arsenal de princípios, pressupostos, valores, métodos, teorias, leis etc., de forma cumulativa, e seus postulados são controlados pela comunidade científica. A solução de exceções, singularidades, problemas concretos deve se dar a partir desses conhecimentos gerais e aplicados, fornecidos pela ciência. Não nego que aconteçam perplexidades no exercício de uma profissão, principalmente, nos primeiros anos de seu exercício. No entanto, não vejo como se montar um currículo *especificamente* para a solução dos problemas que se situam nas “zonas indeterminadas da prática”. Dessa forma, a proposição de Schön é reducionista, pois despreza, em certa medida, o conhecimento sistematizado, construído coletivamente pela humanidade, substituindo-o por uma “epistemologia da prática”, que vai produzir um “conhecimento tático”, baseado na experiência pessoal do pesquisador, através do que ele chama de “conhecimento-na-ação” e “reflexão-na-ação”.

Entendo, portanto, que é a partir de um determinado arsenal teórico-metodológico, construído coletivamente pela humanidade, que são organizados em currículos, que, através da *práxis*, vão ser resolvidos os problemas do cotidiano de cada atividade profissional, inclusive os que se encontram nas “zonas indeterminadas da prática”. Com efeito, não vejo como se abrir mão do conhecimento científico e da técnica dele decorrente para a solução dos problemas que estão no cotidiano de todos os profissionais. Sem desmerecer a proposição de Schön, há uma exagerada ênfase à “epistemologia da prática”, como alternativa de superação do conhecimento sistematizado, construído, historicamente, pela humanidade, por um conhecimento prático.

Para corroborar minha crítica à proposição de Schön, dou um exemplo prático no campo do Direito, minha primeira formação, e na qual atuo há trinta e cinco anos.

O estudante de direito, nos anos finais do curso, começa uma atividade prática na assistência judiciária gratuita. Nesse “laboratório” jurídico de atendimento aos necessitados, atuam professores e alunos na aplicação dos conhecimentos obtidos nas disciplinas que integram o currículo normativo do curso, como Introdução ao Direito, Filosofia do Direito, Hermenêutica Jurídica, Direito Penal, Direito Processual Penal, Direito Civil, Direito Processual Civil, Direito Administrativo, Direito Constitucional, Direito Previdenciário, Direito Tributário etc. Pois bem, como seria possível a solução dos casos práticos, realizados na assistência judiciária – alguns singulares, situados nas “zonas indeterminadas da prática” – sem os conhecimentos teóricos proporcionados pelas disciplinas integrantes do currículo? Conhecimento científico, diga-se de passagem. Os casos inusitados, insólitos, que se encontram dentro das chamadas “zonas indeterminadas”, são resolvidos a partir dos ditames do próprio ordenamento jurídico⁷¹, que estabelece os caminhos para a superação das “lacunas” na lei (sentido amplo).

Na assistência judiciária temos, concretamente, uma espécie de “epistemologia da *práxis*”, que não é construída de forma tácita, mas fundada no próprio ordenamento jurídico pátrio e orientada pela doutrina e pela jurisprudência. O “conhecimento-na-ação” e a “reflexão-na-ação”, no caso, não são só práticos, mas *práticos*.

Ademais, quando surge um caso “nebuloso”, uma equipe de professores e alunos se reúne para sua solução, buscando respaldo na lei, na doutrina, na jurisprudência, nos princípios gerais do direito ou na analogia. O estudante está devidamente instrumentalizado, formal e materialmente, para encontrar a solução para o caso singular. Não é partindo de sua experiência pessoal, individual, subjetiva, sem qualquer conhecimento anterior, sistematizado, que ele vai conseguir resolver o problema jurídico apresentado.

A proposta de “epistemologia da prática” deixa a desejar como metodologia de construção do conhecimento se o campo da reflexão for somente a experiência individual do pesquisador, analisada isoladamente, desarticulada de um

⁷¹ No Brasil, existe o Decreto-Lei nº 4.657, de 04 de setembro de 1942, que é denominado de “Lei de Introdução ao Código Civil”, cujo objetivo é orientar os intérpretes do Direito na aplicação do ordenamento jurídico. É quase como um “manual de instrução” para a aplicação da lei. Apenas para dar um exemplo de sua natureza instrumental na aplicação da norma abstrata ao caso concreto, inclusive nos casos de situações situadas nas “zonas indeterminadas da prática”, cito o art. 4º: “Quando a lei for omissa, o juiz decidirá o caso de acordo com a analogia, os costumes e os princípios gerais de direito”.

conhecimento sistematizado, consagrado na área de atuação do pesquisador. A ênfase que Schön dá ao conhecimento útil encontra inspiração no pragmatismo de Dewey, como vimos, no sentido de que um conhecimento de qualidade, eficiente, precisa ser útil. Em verdade, não há exagero em se colocar o pragmatismo como um traço da própria cultura estadunidense; um modelo de racionalidade de grande abrangência nos Estados Unidos, com grande influência na filosofia⁷². Com efeito, a ideia de “conhecimento útil” está muito presente na abordagem de Schön (2008, p. 20), que diz: “Nos últimos anos, tem havido uma crescente percepção de que os pesquisadores, que deveriam suprir as escolas profissionais com conhecimento útil, têm cada vez menos a dizer a respeito de algo que os profissionais possam considerar útil”. A pergunta que emerge dessa afirmação de Schön é qual o critério para determinar que um conhecimento seja útil ou inútil, considerando-se o forte viés subjetivo do significado de utilidade?

Para Schön, é necessário “virar de cabeça para baixo” o problema da articulação entre “competência profissional” e “conhecimento profissional”. Schön é um dos representantes do “discurso da competência” no campo da educação. O que pensa Schön acerca da relação entre competência profissional e conhecimento profissional? Ele mesmo responde:

A questão do relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser virada de cabeça para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica (SCHÖN, 2008, p. 22).

É preciso cautela com o “discurso competente”, pois o mesmo se apresenta como um discurso “instituído”, quando, na verdade, é um discurso ideológico, de ocultamento e dissimulação da realidade. Nesse sentido, diz Chauí (2011, p. 19):

O discurso competente é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as

⁷²O pragmatismo, como pensamento filosófico, foi fundado no final do século XIX, nos Estados Unidos, por Charles Sanders Peirce e atravessa as perspectivas filosóficas de William James e Richard Rorty – apenas para ficar em dois nomes conhecidos do pensamento filosófico norte-americano.

circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência.

Como foi dito, o discurso da competência é um discurso institucionalizado dentro de dada esfera de competência, no qual todos os papéis já estão definidos e institucionalmente autorizados.

Schön (2008, p. 22) fala sobre isso ao abordar a perspectiva da obra “Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem”, indicando suas premissas:

Há um núcleo central de “talento artístico” inerente à prática dos profissionais que reconhecemos como competentes.

O talento artístico é um exercício de inteligência, uma forma de saber, embora possa ser diferente em aspectos cruciais de nosso modelo-padrão de conhecimento profissional. Ele não é inerentemente misterioso, é rigoroso em seus próprios termos, e podemos aprender muito sobre ele – dentro de limites que devemos trata-lo como uma questão aberta – através do estudo cuidadoso das *performances* mais competentes.

No terreno da prática profissional, a ciência aplicada e a técnica baseada na pesquisa ocupam um território criticamente importante, ainda que limitado, que faz fronteira em muitos lados com o talento artístico. Há uma arte da sistematização de problemas, uma arte da implementação e uma arte da improvisação – todas necessárias para mediar o uso, na prática, da ciência aplicada e da técnica.

Chamo atenção para o seguinte enunciado: “estudo cuidadoso das performances mais competentes”. Quem determina quais são as performances mais competentes? Qual o critério para essa determinação? Em suas premissas, Schön dá um lugar privilegiado à estética na pesquisa científica. A competência, no caso, como “atributo especial da pessoa”, um procedimento ou uma forma especial de fazer alguma coisa, o que não significa, segundo ele, “antecedentes especiais”.

Schön, no limiar do capítulo dois, vai definir o que é *talento artístico profissional*. Vejamos:

Tenho usado o termo *talento artístico profissional* para referir-me aos tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas, conflituosas. Observe, no entanto, que o talento artístico é uma variante poderosa e esotérica do tipo mais familiar de competência que todos nós exibimos no dia-a-dia, em um sem-número de atos de reconhecimento, julgamento e *performance* habilidosa. O que chega a ser surpreendente sobre esses tipos de competência é que eles não dependem de nossa capacidade de descrever o que sabemos fazer ou mesmo considerar, conscientemente, o conhecimento que nossas ações revelam. Como já observou Gilbert Ryle, “O que distingue a operação sensata daquela sem sentido não é a sua origem, mas os seus procedimentos, e isso não é menos verdadeiro para as *performances* intelectuais do que para as práticas. ‘Inteligente’ não pode ser definido em termos como ‘intelectual’, ou o ‘saber *como* fazer’ em termos de ‘saber o

que'. O 'pensar o que estou fazendo' não implica 'ao mesmo tempo, pensar o que fazer e fazê-lo'. Quando faço algo de forma inteligente (...) estou fazendo uma coisa e não duas. Minha *performance* tem um procedimento ou uma maneira especial, e não antecedentes especiais" (1949, p. 32). Por razões semelhantes, meu falecido amigo Raymond H. Hainer falava de "saber mais do que se pode dizer", e Michel Polanyi, em *The Tacit Dimension* (1967), cunhou o termo *conhecimento tácito* (SCHÖN, 2008, p. 29).

Logo à frente, ainda falando sobre *performances*, ele vai fazer referência a dois tipos de conhecimentos: "performances físicas" e "operações privadas".

Usarei a expressão *conhecer-na-ação* para referir-me aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na *ação*. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita (SCHÖN, 2008, p. 31).

Alarcão (2011, p. 44) fala do "talento artístico profissional" do professor e faz a pergunta: "Em que se baseia a noção de professor reflexivo"? Em sua resposta, aduz:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. Na concepção schöniana (Schön, 1983, 1987), uma atuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença (*Ibidem*).

No conceito acima, fica clara uma característica fundamental da proposição schöniana de construção do conhecimento. Para ele, o prático reflexivo não é um mero reprodutor de ideias e práticas exteriores, mas um criador de conhecimento a partir do conhecer-na-ação e da reflexão-na-ação. A ação, portanto, é o elemento central nessa perspectiva, pois é nela que se conhece e sobre ela que se reflete. Diz ele: "Na epistemologia da prática alternativa, sugerida neste livro, o talento artístico profissional é entendido em termos de reflexão-na-ação e cumpre um papel central na descrição da competência profissional" (SCHÖN, 2008, p. 38).

Schön (2008, p. 40) enfatiza a importância da prática em sua proposta formativa, referindo o seguinte:

Uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. Em um contexto que se aproxima de um mundo prático, os

estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho. Eles aprendem assumindo projetos que estimulam e simplificam a prática ou projetos reais sob uma supervisão minuciosa. Uma aula prática é um mundo virtual, relativamente livre de pressões, distrações e riscos do mundo ao qual, no entanto, ele diz respeito. Fica no espaço intermediário entre o mundo prático, a camada “leiga” da vida ordinária e o mundo esotérico da academia. É, também, um mundo coletivo em si, com sua própria mistura de materiais, ferramentas, linguagens e apreciações. Incorpora maneiras particulares de ver, pensar e fazer que tendem, com o tempo, a ter sua autoridade cada vez mais reforçada na visão do estudante.

Ele faz o seguinte questionamento: “O que é, então, diferenciado no experimento que acontece na prática?” (2008, p. 65). Em sua resposta, refere:

O contexto prático é diferente do contexto de pesquisa de várias e importantes maneiras, todas vinculadas ao relacionamento entre mudar as coisas e entendê-las. O profissional tem um interesse em mudar a situação do que ela é para algo que mais lhe agrada. Ele também tem um interesse em compreender a situação, mas a serviço de seu interesse na mudança. Quando o profissional reflete-na-ação, em um caso que ele percebe como único, prestando atenção ao fenômeno e fazendo vir à tona sua compreensão intuitiva dele, sua experimentação é, ao mesmo tempo, exploratória, teste de ações e teste de hipóteses. As três funções são preenchidas pelas mesmas ações. E desse fato deriva o caráter distintivo da experimentação na prática (*Ibidem*).

O pedagogo estadunidense tece várias críticas ao ensino universitário, dizendo, entre outras coisas, que é lugar de transferência e armazenagem de informação; que o saber lá produzido é o “saber que” e não o “saber como”; e faz uma crítica à politização das esferas acadêmicas. Nesse sentido, diz:

A visão que as escolas têm do conhecimento profissional é uma visão tradicional de conhecimento como informação privilegiada ou especialização. Elas veem o ensino como transferência de informação e a aprendizagem, como o recebimento, a armazenagem e a digestão de informações. O “saber que” tende a assumir a prioridade em relação ao “saber como”, e o “saber como”, quando aparece, toma a forma técnica baseada na ciência.

O conhecimento privilegiado da universidade voltada para a pesquisa é quebrado em unidades territoriais. Cada campo de disciplinas é a esfera de ação de um departamento e, dentro de cada departamento, o conhecimento é dividido novamente em cursos, nas esferas de cada professor, individualmente.

As universidades tendem a ver as tarefas ou os problemas através das lentes de suas cadeiras ou cursos. Quando uma questão perpassa as esferas dos departamentos ou das profissões, ela requer um tratamento “interdisciplinar”. Todavia, por serem as esferas acadêmicas também territórios políticos, os projetos interdisciplinares são rapidamente politizados, e a política da academia é um campo lendário, fértil para satiristas, de Aristóphanes a Alison Lurie (SCHÖN, 2008, p. 226).

Para encerrar o presente item, embora a proposição de Schön não tenha sido voltada para a formação de professores, como referi no início, não se pode negar a

expressiva influência na referida área, quando se trata do “professor prático reflexivo”. Sobre a proposta de Schön para a formação de professores aduzem Shigunov Neto e Fortunato (2017, p. 5):

Assim, a proposta de Schön (1992) para a formação de professores parte do pressuposto de um profissional reflexivo pautado na premissa de aprender fazendo. Nesse sentido, o “professor reflexivo” diz respeito ao profissional da educação que observa, analisa e reflete sobre sua prática pedagógica, tendo em vista o aperfeiçoamento de sua atividade docente. Isso pressupõe a autoformação para uma prática mais consciente da sua responsabilidade pedagógica e do exercício político da profissão – elementos fundamentais para a formação da cidadania, mote sobre o qual se assenta a contribuição social da docência.

A formação do professor reflexivo, como se pode observar, está assentada na premissa do aprender fazendo. Esse aprendizado se dá sobre a própria prática pedagógica do professor, quando ele reflete sobre sua prática, o que pressupõe uma autoformação.

Gandin (1999, p. 122) mostra sua preocupação com o “pragmatismo epistemológico”, ao referir:

Vivemos um período de grandes questionamentos sobre os fundamentos teóricos das ciências sociais, aquilo que tem sido chamado de crise de paradigmas. Na esfera da educação essa crise tem tido uma consequência muito preocupante. Os sujeitos envolvidos em educação vêm sendo tomados pela tentação de, diante da crise, dizer que “chegou a hora de discutir menos e agir mais”. Assim, vemos uma grande preocupação no sentido de encontrar formas de “como” agir. Testemunhamos um movimento muito grande na busca de técnicas, de metodologias que “resolvam” os problemas da educação.

Por fim, são centrais em Schön ideias como “epistemologia da prática”, “conhecimento-na-ação”, “reflexão-na-ação”, “reflexão-sobre-a-ação”, “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação”, “competência”, “prática reflexiva”, “professor reflexivo”, “aprender fazendo”, dentre outras. Ele é crítico da “epistemologia da prática predominante nas faculdades”, por ele denominada de “racionalidade técnica”. Ele define o conhecimento universitário, em certas passagens de sua última obra, como “conhecimento esotérico”. A epistemologia da prática, para ele, deve ser construída “na” e “sobre” a prática profissional concreta, pelo profissional reflexivo, através de uma prática reflexiva.

Feitas essas considerações, sobre a proposição educacional de Donald Schön, passo, a seguir, à proposta educacional de Paulo Freire.

III. 2 Um pouco sobre a “reflexão sobre a prática” ou a “práxis” do professor crítico em Paulo Freire

Após a leitura crítica da proposta de Schön, sobre prática reflexiva, passo, agora, à leitura crítica de Paulo Freire⁷³, no tocante à sua concepção de reflexão sobre a prática.

É difícil falar sobre Paulo Freire, principalmente para quem publica, em média, dois artigos por ano sobre ele. Isso pode parecer paradoxal, mas, quanto mais se lê Paulo Freire, “maior” – no sentido qualitativo – e mais “profundo” ele se torna. Hoje, por exemplo, Paulo, que nos deixou em 1997, é cada vez mais atual. Leio Paulo como ele pediu para ser lido: com uma leitura para superá-lo e não para repeti-lo. Brandão (2001) conta um caso que ouviu de Gadotti sobre Freire. Foi mais ou menos assim: uma equipe de educadores o procurou para fundar um instituto em seu nome, hoje Instituto Paulo Freire, e, antes disso, foram ouvir sua opinião sobre o projeto, ao que, após um tempo de silêncio respondeu: “se for para me superar, façam; se for para repetir o que eu já disse, não vale a pena, desistam” (BRANDÃO, 2001, p. 7).

Paulo Freire é uma referência fundamental para quem trabalha com ciências humanas, especialmente nas áreas de antropologia, epistemologia, filosofia, pedagogia, política e sociologia. Se tivesse que caracterizar Freire com, no máximo, duas palavras, o que é um desafio extremo, ainda mais em se tratando de alguém de sua magnitude, eu escolheria *ética*⁷⁴ e *esperança*⁷⁵.

⁷³ “[...] Nascido no Recife (Pernambuco), no Nordeste brasileiro, Paulo Freire sentiu no corpo a dureza da vida. Ele conta da dificuldade que teve para estudar devido à precariedade financeira da família, mas ao mesmo tempo lembra do afeto e da amorosidade que nunca lhe faltaram e que serão uma marca de sua vida e obra. Formado em Direito, cedo descobriu que sua vocação era a educação e foi no serviço de extensão da Universidade do Recife (hoje Universidade Federal de Pernambuco) que ele desenvolveu o projeto-piloto de alfabetização na pequena cidade de Angicos (Rio Grande do Norte) pelo qual se tornou conhecido no Brasil e depois no mundo. O princípio, muitas vezes repetido, era de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ou seja, a aprendizagem para a construção do sujeito emancipado precisa manter a unidade dialética consciência e mundo, subjetividade e objetividade, teoria e prática” (STRECK, 2010, p. 329).

⁷⁴ “Paulo também será sempre conhecido por sua gentileza amorosa. Como um educador crítico que amou apaixonadamente os homens e mulheres e a esses e a essas este a serviço, dedicando toda a sua vida pela sua proposta de educação dialógica, questionadora, esperançosa, denunciadora e anunciadora, problematizadora e libertadora, portanto embrenhada na amorosidade. Paulo vai ser sempre lembrado como o homem que, ao amar tão intensamente os outros e as outras, estabeleceu uma nova ética, a *ética da vida* através de sua compreensão de educação tendo sido por isso chamado pelo filósofo Enrique Dussel como o “pedagogo da consciência ético-crítica” (FREIRE, 2006, p. 27).

⁷⁵ Freire trabalha o conceito de esperança como uma vocação ontológica do ser humano.

No tocante ao primeiro aspecto, Paulo elege um padrão de relações no qual resgata a dignidade do ser humano, como “ser mais”. Não o ser humano de uma classe social, a dominante, mas o ser humano em geral, cuja vocação ontológica é a esperança. Ele, ao contrário dos opressores, reconhece o ser humano em sua integridade e integralidade. As relações humanas, em Freire, se realizam numa perspectiva de horizontalidade. O conceito de utopia tem uma dimensão ética, traduzida na denúncia de uma situação de negatividade – a opressão – e na pronúncia para uma possibilidade de positividade – a libertação dos homens e das mulheres da situação de opressão. A libertação, em Freire, não se restringe somente ao oprimido e à oprimida; liberta, também, o opressor e a opressora, porque a libertação, para Freire, significa o fim da situação de opressão, tanto para quem é vítima, como para quem é sujeito ativo da opressão. Significa o fim da opressão.

A esperança se caracteriza no fazer-se e no refazer-se da *práxis* libertadora; uma *práxis* que se desenvolve na história, que é finita, não se dando, portanto, *a priori*. Para Freire, o ser humano não é livre, mas se torna livre. É inconcluso! Ele constrói sua vocação ontológica de “ser mais” na própria existência. A educação como especificidade humana tem, na sua base, a consciência da própria inconclusão. Dessa forma, a natureza humana é constituída “social e historicamente e não como um *a priori*. A trajetória, pela qual nos fazemos conscientes, está marcada pela finitude, pela inconclusão e nos caracteriza como seres históricos” (FREIRE, 1995, p. 75). A consciência da inconclusão é uma das raízes da educação.

Nesse sentido, diz:

Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Aí se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente. Uma das raízes da educação, e que a faz especificidade humana, se acha na radicalidade da inconclusão que se percebe como tal. A permanência da educação também está no caráter de constância na busca, percebida como necessária. Da mesma forma, aí se enraíza o fundo metafísico da esperança. Como seria possível a um ser conscientemente inconcluso se inserir sem esperança numa busca permanente? Minha esperança parte de minha natureza enquanto projeto. Por isso sou esperançoso, e não por pura teimosia (*Ibidem*).

Em “Política e educação”, diz Freire que a educação pode ajudar, mas não torna as pessoas livres, ou seja, ela pode contribuir para a transformação da

sociedade, mas não pode fazer isso sozinha, por força de limites de diversos matizes. Sobre o tema, afirma:

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa* (FREIRE, 2003, p. 96).

O discurso ético e esperançoso de Paulo Freire é sustentado por sua prática, também ética e esperançosa: uma prática “empapada” de lutas pela construção de um mundo mais justo e mais humano. Paulo guarda coerência entre o que diz e o que faz. Essa coerência o legitima como um dos maiores educadores da história.

Para quem vê a história como possibilidade e não como determinação, para quem não tem uma visão fatalista de mundo e, portanto, acredita na possibilidade de transformação social e é comprometido(a) com os interesses da classe popular, a leitura de Paulo Freire está entre os melhores referenciais teóricos disponíveis na atualidade.

Paludo (2010, p. 47), de forma ímpar, caracteriza Freire na seguinte síntese:

Paulo Reglus Neves Freire – Paulo Freire – foi e continua sendo dada a importância de sua obra e do seu exemplo de vida, “um educador do povo”, “um pensador da Educação Popular”, um “andarilho da utopia”, um “semeador da esperança” e um educador comprometido com a construção de um outro projeto de sociedade”.

Essa breve e profícua caracterização oferece uma síntese do homem, do pensador, do educador e do militante Paulo Freire: “um educador do povo”, “um pensador da Educação Popular”, “um andarilho da utopia”, um “semeador de esperanças” e, sobretudo, e por tudo, “um educador comprometido com outro projeto de sociedade”. Paulo Freire faz muita falta! Sobretudo nesse momento histórico, de grave retrocesso pelo qual passa o Brasil. Provavelmente, o país vive um dos piores momentos de sua história. Não se trata apenas de um retrocesso político, econômico e social: hoje estamos presenciando, aturdidos, a negação de um marco civilizatório. O retrocesso é, sobretudo, moral. Trata-se de um momento de negação da própria dignidade humana.

No Prefácio da obra “Pedagogia do oprimido”, Paulo Freire é assim caracterizado por Fiori (1987, p. 9):

Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa existência. É também educador: existencia seu pensamento numa

pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como “prática da liberdade”.

Como prova da importância de Paulo Freire para a história do pensamento ocidental e, especificamente, para a história da educação, quero fazer um breve registro. Quando cursava o mestrado, nos idos de 2012/2013, fui convidado, com outros(as) colegas, pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, a conceder uma entrevista sobre Paulo Freire a uma pesquisadora estadunidense de Ohio. Fico só nesse exemplo pessoal da importância de Freire, sendo prescindíveis outros exemplos pela evidência histórica da práxis de Paulo Freire. Assim como temos Frei Betto e Leonardo Boff, na Teologia da Libertação, Enrique Dussel, na Filosofia da Libertação, temos Paulo Freire como uma das maiores – senão a maior – referências na Pedagogia da Libertação. Poderia citar outros nomes, nas três perspectivas libertadoras, mas fico nesse curto rol meramente exemplificativo, de abrangência internacional.

A importância de Paulo Freire nas melhores universidades do mundo dispensa comentários, pois é notória e o que é notório prescinde de provas. É, portanto, tautológico falar na importância de Paulo Freire para a educação, embora, no Brasil, atualmente, estamos assistindo, perplexos, a uma tentativa de “silenciamento” de Freire, em especial, como se pode perceber, por quem jamais o leu. Ele vem sendo atacado, inclusive, em protestos públicos, nos quais são ostentados cartazes pedindo “menos Freire”, quando um dos problemas de nossa educação é justamente a ausência desse referencial em muitas escolas e universidades. O próprio Freire reconhecia, quando Secretário da Educação, da cidade de São Paulo, no governo de Luiza Erundina, que a escola brasileira não trabalha com uma “pedagogia crítico-dialógica”: “Quero dizer que trabalhar dessa forma não é a prática da escola brasileira, hoje” (FREIRE, 2001, p. 83). E continua não sendo – agora mais do que nunca –, com o risco da aprovação do malfadado projeto “Escola sem partido”. Não se pode esperar racionalidade de quem critica o que ignora, de quem ataca o que desconhece: uma prática, aliás, corrente em tempos de pós-verdade.

Assim, goste-se ou não de Freire, independente dos motivos, uma coisa é certa: Paulo é reconhecido mundialmente como um dos maiores educadores contemporâneos e da história da educação, por sua vasta obra e, também, por sua

militância na luta pela conscientização e libertação das classes populares, através de sua proposta de educação gnosiológica, ética e política.

Como um “educador do povo” e um “pensador da Educação Popular”, Freire construiu, a partir de sua experiência, em comunhão com outras experiências, no geral, forjadas na luta, suportes teóricos para a interpretação das relações que se processam na realidade social. Como “andarilho da utopia” e “semeador de esperanças”, bateu forte no fatalismo e no pensamento mágico, mostrando que as diferenças sociais não emanam de um “decreto divino”, de natureza irrevogável, mas que são construções humanas que se estabelecem na história dos homens e das mulheres. Tudo isso o fez um “educador comprometido com outro projeto de sociedade”, não mais uma sociedade de opressores e oprimidos, mas uma sociedade de homens e mulheres livres e autônomos, conscientes de suas responsabilidades na construção de um mundo mais humano e mais justo para todos e para todas. Para isso, participou de ações de resistência às práticas e concepções dominantes da sociedade de classes e, por isso, pagou com um longo exílio. Freire foi exilado por denunciar a opressão e anunciar as possibilidades de sua superação, porque lutou pela esperança, como vocação ontológica de “ser mais”, sem nunca abrir mão da ética e da amorosidade.

Mais do que denunciar as contradições que atravessam as relações sociais no sistema metabólico do capital, Freire (1980) anunciou as possibilidades de sua superação. Mostrou a necessidade da conscientização para o processo de transformação da realidade, enfatizando a importância de uma ação educativa engajada, comprometida com as classes populares e com sua libertação.

O pensamento de Paulo Freire é alicerçado pelas seguintes perspectivas: o cristianismo católico, o movimento personalista francês, de Mounier, o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo. É desse “caldo cultural” que Freire constrói um pensamento único: “o pensamento freiriano”⁷⁶, uma *práxis* “ensopada” de criticidade.

⁷⁶Em material fornecido gentilmente pelo Professor Avelino da Rosa Oliveira para subsidiar a minha dissertação, o qual retomo integralmente nesta pesquisa, é demonstrado que a forma correta para referir-se à perspectiva educacional de Paulo Freire é o uso da expressão “freiriano” em vez de “freireano”, como é comumente utilizada: “Quanto à regra geral de composição de vocábulos com o sufixo – *ano*, assim ensina o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa: ‘(-iano) □terminação em que se inclui (no masc. e no fem.) o suf. **-ano** (ver) e, eventualmente, a term. *-ano*; o *-i-* que antecede a term. ou o suf. nas form. de adj. ou subst. alterna por vezes com *-e-*, lavrando uma vacilação há muito tempo (*ciceroneano/ciceroniano* etc.); a partir de 1911, pelo menos, vem impondo-se, no âmbito da língua de cultura, a regra segundo a qual só se escreverá *-eano* quando a sílaba

No que se refere às bases fundantes do pensamento de Paulo Freire, diz Aranha (1996, p. 206):

Antes de tudo, Paulo Freire é cristão. Seu cristianismo, porém, se embasa em uma teologia libertadora, preocupada com o contraste entre a pobreza e a riqueza que resulta dos privilégios sociais. Mantida a fé, sua formação intelectual se altera com o tempo, influenciada inicialmente pelo neotomismo. Percorre em seguida os caminhos da fenomenologia, do existencialismo e do neomarxismo. Seu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade* (1965), ainda apresenta uma visão idealista marcada pelo pensamento católico. Já em *Pedagogia do oprimido* (1970) faz uma abordagem dialética da realidade, cujos determinantes se encontram nos fatores econômicos, políticos e sociais.

Na mesma linha de Aranha, Gadotti (1996, p. 107) analisa as teorias fundantes da perspectiva freiriana e acrescenta as principais temáticas de cada fase da construção desse profícuo pensamento:

Três filosofias marcaram sucessivamente a obra de Paulo Freire: o **existencialismo**, a **fenomenologia** e o **marxismo**, como aponta Carlos Alberto Torres em seu livro *Estudos freireanos*. Com a de Hegel e a de Marx, Paulo Freire faz a crítica da religião e da teologia, a crítica da filosofia e da alienação política, social e econômica. Sucessivamente – quase em fases diferentes – Paulo analisa as consequências sociais, políticas e pedagógicas das diversas formas de relação entre os seres humanos. Paulo Freire nos fala em “oprimido-opressor” (anos 50-60), em opressão “de classe” (anos 60-70) e opressão “de gênero e raça” (anos 80-90). A dialética hegeliana entre o Senhor e o Escravo está presente em toda a sua obra. Contudo, ela se encontra como quadro teórico particular de sua obra principal: *Pedagogia do oprimido*. Já em sua *Pedagogia da Esperança* e em *Cartas a Cristina*, ele destaca a opressão de gênero e de raça. Há, portanto, a mesma temática que se renova em cada obra posterior à *Pedagogia do oprimido* (GADOTTI, 1996, p. 107) – os grifos são do original.

Segundo Franco (1981), dos primeiros escritos até o exílio chileno, a obra de Freire é caracterizada pela influência humanista, com orientação personalista, de Mounier, e pelo existencialismo cristão de Gabriel Marcel. Esse período pode ser considerado como a primeira etapa da obra de Freire. A visão personalista e as filosofias existencialistas, segundo Franco (1981), continuaram a exercer influência na segunda etapa da obra freiriana, iniciada com “Pedagogia do oprimido”, adicionando-se a elas a influência marxista, pela presença do materialismo histórico em suas análises de realidade.

tônica do derivante for um -e- tônico ou ditongo tônico com base -e- ou, por fim, em que, mesmo átono, o -e- for seguido de vogal átona: *arqueano* (Arqueu) *cuneano* (Cuneo/Cúneo), *daomeano* (Daomé), *egeano* (Egeu), *galileano* (Galileu), *lineano* (Lineu); os demais serão sempre em -iano -acríano, camiliano, ciceroniano, eciano, freudiano, zwingliano etc.; em conexão, veja-se que se faz *hugoano* (Victor Hugo), mas *peruano* (Peru) - exemplos esses que podem servir de padrão para ocorrências morfológicas acaso semelhantes'. Deste modo, embora o derivante *Freire* seja terminado por -e, este não é tônico, nem base de um ditongo tônico, não se justificando, portanto, outra forma senão *freiriano*”.

Refere, ainda, Franco (1981, p. 49) que, na “segunda fase dos escritos de Freire, definida pela “Pedagogia do oprimido”, nota-se uma continuidade da linha personalista”. Diz ele: “Além do personalismo, as filosofias existencialistas também exercem considerável influência nas concepções de Freire” (*Idem*, 1981, p. 50). Mais adiante, aduz: “Por outro lado, apesar da aparente impossibilidade de reconciliação com as influências anteriores, é necessário observar as marcas crescentes e definitivas deixadas pelo marxismo nos escritos de Freire” (*Ibidem*).

Scocuglia (1999, p. 59), ao referir-se à “Pedagogia do oprimido”, provavelmente, o maior clássico freiriano, afirma:

Nessa obra, a aproximação aos pensamentos marxiano e marxistas é notória, principalmente quanto a uma leitura da realidade que leva em consideração, por exemplo, as questões relativas às classes sociais e ao conflito entre elas – resultando, daí, uma visão educacional mergulhada (mas, não-aprisionada) em tal conceituação. Também é na **Pedagogia do Oprimido** que Freire “começa a ver” (segundo suas palavras) a politicidade do ato educativo com maior nitidez, embora a educação ainda não seja explicitada em sua inteireza política, mas apenas em seus “aspectos” políticos (o grifo é do original).

Diz, ainda, Scocuglia (1999, p. 60), na mesma linha de Franco (1981), que “as correntes existencialistas/personalistas (definidoras do seu “humanismo idealista” inicial) continuam presentes, agora misturadas com as incorporações do pensamento marxista”. Scocuglia (1999, p. 29) divide a obra de Freire em três momentos: “o primeiro, correspondente aos escritos realizados entre 1959 e 1970; o segundo, correspondente à década de setenta e o terceiro com seus escritos mais recentes nos anos oitenta e no começo da atual década”. A expressão “no começo da atual década” refere-se aos anos noventa do século passado.

Ademais, inobstante a concepção cristã esteja na base de seu pensamento, a abordagem de Freire é determinada pelo espaço/tempo da história, de uma história que é devir e contradição, e não estática, na qual os homens sofrem condicionamentos, mas não são determinados. Diz Freire:

A História é tão vir-a-ser quanto nós, seres limitados e condicionados, e quanto o conhecimento que produzimos. Nada por nós engendrado, vivido, pensado e explicitado se dá fora do tempo, da História. Ter certeza, estar em dúvida, são formas históricas de estar sendo (FREIRE, 1995, p. 19).

Por conseguinte, como foi dito, é na história que o homem e a mulher podem realizar a vocação ontológica de *ser mais*, uma história que se constitui como possibilidade e não como determinação. Buscando conciliar sua posição ontológico-antropológica com sua fé, diz: “Assim é que sempre entendi Deus – uma presença

na História que não me proíbe de fazê-la mas me empurra em favor da transformação do mundo, com o que se restaura a humanidade de explorados e de fracos” (FREIRE, 1995, P. 85). A fé de Freire também é resultado de uma construção histórica, não fatalista nem mágica. É uma fé voltada para a libertação dos “deserdados do mundo”, não para sua conformação.

Pela multiplicidade de concepções que estão na base de seu pensamento, Freire é tido, por alguns, como um pensador eclético. Com efeito, sobre esse provável ecletismo de Freire, diz Elias (1996, p. 608-609):

A pedagogia de Paulo Freire oferece para a educação religiosa uma base filosófica interessante pelo seu pensamento educacional. Freire é claramente um eclético em sua abordagem teórica da filosofia da educação. Pode-se encontrar nele elementos da fenomenologia existencial – a análise do diálogo, a descrição da consciência humana, a situação limite, o encontro – como vários elementos do marxismo que vêm se acentuando no seu pensamento, entre eles: a análise da opressão, a visão da sociedade em termos de infraestrutura e superestrutura, a descrição da revolução e da mudança. Esse ecletismo, organizado num todo consistente, se constitui numa contribuição muito válida para a disciplina de filosofia da educação a qual tem sido tradicionalmente fragmentada por escolas antagônicas.

Já tive dúvidas quanto ao ecletismo de Freire. Hoje, no entanto, não o concebo como eclético. Como disse acima, partindo da imbricação de múltiplas tendências filosóficas, algumas aparentemente inconciliáveis entre si, ele acaba construindo um pensamento singular, único: um pensamento dele, Paulo Freire. A perspectiva freiriana não nasce apenas das várias teorias que a constituem e informam, mas, também, e, sobretudo, de sua relação pessoal “no” mundo e “com” o mundo, a partir de sua experiência como homem, militante, intelectual e educador. Essa perspectiva única é a perspectiva freiriana: a macrovisão de mundo de Paulo Freire.

O pensamento de Freire não é fechado, pronto, acabado. Ele mesmo diz que o ser humano é um ser inconcluso. Suas múltiplas influências teóricas forjaram uma *práxis* focada na transformação da sociedade. A mudança mais significativa de seu pensamento acontece a partir dos chamados “escritos africanos”⁷⁷, quando ele

⁷⁷“Entretanto, podemos afirmar que poucos são os momentos de mudanças tão significativas no discurso freireano, como aquele das aproximações “infraestruturais” ao pensamento marxista. Recorde-se: até aqui seus principais escritos sofreram a influência dos marxismos com preocupações “superestruturais”, ou seja, priorizaram as esferas da consciência, da ideologia, da política e, até então, a esfera do trabalho, por exemplo, era tratada na perspectiva de Hegel (senhor-escravo), já citada” (SCOCUGLIA, 1999, p. 72-73). O próprio Freire (1979, p. 43) admite transformações em seu pensamento ao referir que nos primeiros trabalhos não fez “nenhuma referência ao caráter político da educação” e nem fez referência ao “problema das classes sociais, nem à luta de classes”.

começa a fazer análises infraestruturais em suas obras. A partir dessa influência, é aprofundada sua radicalidade.

Assim, a perspectiva freiriana é resultado de sua *práxis*: leitura do contexto imbricada à leitura do texto, ambas “ensopadas” pela experiência de vida, ou, como diz Freire (2006, p. 393): “Paulo sistematizou, como podemos constatar, suas ideias e *práxis* em livros”. A *práxis* freiriana, por constituir-se num devir, é afetada por rupturas e superações, o que é positivo, pois só um pensamento dogmático, fechado, é insuscetível de transformação. É uma *práxis* que se desenvolve com crítica e autocrítica, a partir das leituras do contexto e do texto, do mundo e da consciência, no âmbito da realidade concreta na qual está inserido, o que retrata a humildade epistemológica de Freire.

Em relação a essa capacidade de Paulo Freire de articular diversas correntes, diz Franco (1981, p. 51):

Paulo Freire é um mestre da análise da realidade concreta. E, embora pareça paradoxal, isto se deve tanto ao existencialismo, que coloca o homem em situação, quanto ao marxismo, que proporciona o instrumento de análise dessa situação. A influência do pensamento marxista é, como já disse, cada vez mais tangível.

Dessa forma, se, por um lado, ocorreram mudanças e rupturas na trajetória do pensamento de Freire, por outro lado, essas mudanças e rupturas contribuíram para a construção de um pensamento emancipatório, marcado pela unidade na diversidade.

Enfatizo que não há uma adesão pura e simples de uma ou de outra tendência teórica por Paulo Freire. Por exemplo: considerar o homem como “ser-no-mundo” é uma marca do pensamento existencialista. Pois bem, Freire não fica nisso, ele vai além, mostrando que a realidade objetiva desse mundo é uma realidade opressora. Nessa perspectiva, o homem e a mulher não são apenas “seres-no-mundo”, mas seres num mundo marcado pela opressão.

É possível destacar, contudo, uma presença acentuada do marxismo no pensamento freiriano, mais precisamente a partir da “Pedagogia do oprimido”, ainda numa dimensão superestrutural, a qual, como vimos, passa a receber uma análise infraestrutural a partir dos “escritos africanos”. Todavia, se o marxismo ganhou espaços a partir da “Pedagogia do oprimido”, consolidando-se como uma base filosófica vigorosa do conjunto da obra freiriana, o personalismo, o existencialismo e a fenomenologia nunca deixaram de integrar o pensamento de Paulo Freire.

Isso mostra que toda a influência filosófica que alicerça o pensamento de Freire se complementa e se exclui, superando-se, dialeticamente, para formar uma nova síntese. Nesse sentido, refere Freire (2006, p. 348)⁷⁸: “As influências teóricas, fundamentais a quem pensa, foram amplas e profundas, mas Paulo criou um pensamento próprio, absolutamente peculiar porque absolutamente imbricado em sua vida e na realidade social”.

Após esta breve “situação” teórico-metodológica de Paulo Freire, passo à abordagem específica desta pesquisa, que é a reflexão sobre a prática em Freire, articulada com conceitos e categorias fundantes de sua perspectiva educacional. O que significa, para Freire, refletir sobre a prática? Como Freire trabalha construção e socialização do conhecimento? Como funciona, em Freire, a relação entre a teoria e a prática?

O subtítulo do item 1.8 da obra “Pedagogia da autonomia” é “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. O que Freire quer dizer com isso?

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996, p. 38).

Ao abordar a questão da dicotomização entre teoria e prática, na construção do conhecimento, Freire mostra que o caminho não é o da ênfase na subjetividade ou na objetividade, separadamente. Diz ele:

A experiência nos ensina que nem todo o óbvio é tão óbvio quanto parece. Assim, é com uma obviedade que começamos este trabalho: toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – uma concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, transformação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. Este processo de orientação dos seres humanos no mundo não pode ser compreendido, de um lado, de um ponto de vista puramente subjetivista; de outro, de um ângulo objetivista mecanicista. Na verdade, esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a

⁷⁸Segundo relato de Freire (2006), a base filosófica multifacetada continua presente em toda a sua rica obra, apesar da ênfase marxista, no período mencionado, não podendo ser olvidada, também, a influência hegeliana na Pedagogia da opressão, bem como as influências, principalmente, dos seguintes autores, **na e a partir** da referida obra: Ernani Maria Fiori, G. Lukács, Erich Fromm, Herbert Marcuse, Frantz Fanon, Álvaro Vieira Pinto, Simone de Beauvoir, Jean Paul Sartre, Karl Jaspers, Edmund Husserl, Ernest Guevara, Pierre Furter, Mao Tse-Tung, Karel Kosik, Lucien Goldman, V. I. Lenin, Fidel Castro, André Malraux, Louis Althusser, E. J. Hobsbawm, Amílcar Cabral, Carlos Rodrigues Brandão, Antonio Gramsci, Georges Snyder, Albert Memmi, Merleau-Ponty.

orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade (FREIRE, 2002, p. 51).

Freire enfatiza a diferença entre uma “prática docente espontânea”, que não ultrapassa um saber de experiência feito, e uma prática docente com “rigoriedade metódica”, assentada em uma curiosidade epistemológica:

[...] O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigoriedade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigoriedade do pensar certo procura. Por isso é fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 38-39).

É importante ressaltar que Freire, na citação abaixo e na anterior, trabalha a prática reflexiva voltada à formação do professor. Ele distingue o pensar ingênuo do pensar crítico, enfatizando que, pela reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênuo, ao perceber-se dessa forma, vai se transformando em curiosidade crítica. Acrescento que a curiosidade crítica não é produtora de conhecimento tácito. Falarei mais sobre isso na análise. Sobre a transição da curiosidade ingênuo para a crítica, refere Freire (1996, p. 38-39):

É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a *curiosidade* mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênuo, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Na obra “A educação na cidade”, Ana Maria faz-lhe a seguinte pergunta: “O senhor é adepto da formação permanente do professor. Quais os programas de treinamento e atualizações dos professores já foram concretizados (2001, P. 80)?” Freire responde:

Nesta administração, um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir (*Ibidem*).

Logo a seguir, ele elenca os princípios básicos do programa de formação da Secretaria da Educação de São Paulo, em sua gestão como Secretário:

Seis são os princípios básicos do programa de formação de educadores desta Secretaria:

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
 - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
 - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
 - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Diz, ainda, Freire (2001, p. 39):

Para nós, a formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática [...] o diálogo se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática (*Ibidem*).

E complementa: “A reflexão sobre a prática será o ponto central, mas não esgota o esforço formador” (*Ibidem*). Está claro, portanto, que o esforço formador não se restringe à reflexão sobre a prática: ele a ultrapassa.

Em “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, Freire fala da “prática de que temos consciência”, enfatizando as relações entre a produção, a técnica e a ciência:

A ciência, que-fazer humano que se dá na História que mulheres e homens fazem com sua prática não é, por isso mesmo, um *a priori* da História. A *prática* de que temos consciência exige e gesta a ciência dela. Daí que não possamos esquecer as relações entre a produção, a técnica indispensável a ela e a ciência (FREIRE, 1993, p. 104).

Freire não afasta o conhecimento científico de sua *práxis* educativa. Na mesma obra, Freire trata da relação entre teoria e prática nos processos formativos. Fala de como devemos pensar a prática para que tenhamos uma prática melhor e o papel da curiosidade epistemológica na construção do conhecimento, que é unidade entre teoria e prática. Diz ele:

A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, do *contexto teórico*, tomamos distância de nossa *prática* desembutimos dela o saber dela. A ciência que a funda. Em outras palavras, é como do *contexto teórico*

“tomamos distância” de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser.

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que o ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (FREIRE, 1993, p. 104-105).

Diz, ainda: “A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento” (FREIRE, 1993, p. 112-113).

Em “Educação na cidade”, aduz:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (2001, p. 58).

E complementa: “Esta certeza gnosiológica, a de *aprender* o objeto, o conteúdo, passa pela *apreensão* do objeto, pela *assunção* de sua razão de ser, me acompanha em todas as etapas de minha prática e de minha reflexão teórica sobre a prática” (FREIRE, 2001, p. 59). A reflexão sobre a prática em Freire é “reflexão teórica sobre a prática”. Não está assentada, portanto, em uma epistemologia da prática, geradora de conhecimento tácito. É importante essa ressalva, que será aprofundada na análise.

Uma das razões desta pesquisa, conforme mencionei anteriormente, é o evidente desprezo pela teoria por um grande número de professores, que, nas formações, salas de aula ou palestras, pedem “receitas práticas” para o desenvolvimento de suas atividades. Dizem que teoria é cansativa, que não passa de um “blábláblá”, que é coisa abstrata, perda de tempo, e que não ajuda em nada a prática educativa. Na obra “Ação cultural para a liberdade”, no tocante ao preconceito com a teoria, diz Freire (2002, p. 19):

É necessário, realmente, libertar a teoria do equívoco de que é comumente vítima, não apenas na América Latina, segundo o qual é identificada com verbalismo, com blábláblá, com perda de tempo.

Isto é o que explica expressões tão repetidas entre nós, como: “Se a educação latino-americana não fosse teórica, mas prática, outros seriam seus resultados”, ou “é necessário diminuir as classes teóricas”. Explica também a divisão que se faz entre homens e mulheres teóricos e práticos, tornando-se aqueles e aquelas à margem da ação, enquanto os segundos a realizam. A separação, contudo, deveria ser feita entre teóricos e

verbalistas. Neste caso, os primeiros seriam necessariamente práticos também.

Freire não separa a “prática educativa” da “teoria educativa”. Para ele, é impossível separar o que é indissociável, deixando claro que não se pode confundir teoria com “verbalismo” e prática com “ativismo”. Nesse sentido, afirma:

O que se deve opor à prática não é a teoria, de que é inseparável, mas o blábláblá ou o falso pensar. Assim como não é possível identificar teoria com verbalismo, tampouco o é identificar prática com ativismo. Ao verbalismo falta ação; ao ativismo, a reflexão crítica sobre a ação.

Não é estranho, portanto, que os verbalistas se isolem em suas torres de marfim e considerem desprezíveis os que se dão à ação, enquanto os ativistas considerem os que pensam sobre a ação e para ela, como “intelectuais nocivos”, “teóricos” e “filósofos” que nada fazem senão obstaculizar a atividade.

Para mim que me situo entre os que não aceitam a separação impossível entre prática e teoria, toda prática educativa implica uma teoria educativa (FREIRE, 2002, p. 19)

Em “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, deixa ainda mais clara sua posição acerca da relação dialética entre contexto teórico e contexto prático, que formam uma síntese que é a *práxis*, dizendo:

No contexto teórico, o da formação permanente da educadora, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. A influência que as nossas dificuldades econômicas exercem sobre nós, como podem obstaculizar nossa capacidade de aprender, ainda que careçam de poder para nos “emburrecer”. O contexto teórico formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de *que-fazer*, de *práxis*, quer dizer, de *prática* e de *teoria* (FREIRE, 1993, p. 106).

Na obra “À sombra dessa Mangueira”, Paulo Freire fala da passagem da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica, fazendo a relação entre os contextos concreto e teórico. A curiosidade epistemológica é fundamental para a superação de um conhecimento tácito, sustentado por uma epistemologia da prática. Freire vai além, mostrando que o contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico. Dessa forma, o conhecimento tácito, que não pode ser desprezado, deve ser considerado apenas como ponto de partida e não como conhecimento conclusivo, no âmbito do interminável processo de construção/socialização do conhecimento. Nesse sentido, afirma:

No contexto teórico tomamos distância do contexto concreto para, objetivando-o, examinar criticamente o que nele se realiza. No contexto concreto existe a possibilidade de assunção por parte dos sujeitos de uma posição reflexivo-crítica; nele, a curiosidade espontânea pode vir a tornar-se epistemológica.

Se, engajado na concretude, não pudesse distanciar-me dela para melhor entendê-la somente porque me achasse agindo, a relação entre o contexto concreto e o teórico seria puramente mecânica. Para refletir teoricamente sobre minha prática não me é necessário mudar de contexto físico. É preciso que minha curiosidade se faça epistemológica. O contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico. Mas, o que torna teórico um contexto não é seu espaço e sim a postura da mente. Daí que possamos converter um momento do contexto concreto em momento teórico (FREIRE, 1995, p. 77-78).

Refere, ainda, Freire (1995, p. 78), mostrando a importância do contexto teórico na produção/socialização do conhecimento:

Ao salientar a postura epistemologicamente curiosa como fundamental para a constituição do contexto teórico, fique clara a importância desse espaço. A atenção devida ao espaço escolar enquanto contexto aberto ao exercício da curiosidade epistemológica, deveria ser preocupação de todo projeto educativo sério.

Para Freire, a prática educativa, discente e docente, é gnosiológica e o papel do educador progressista é provocar o estudante para a superação da curiosidade ingênua e o partejamento da curiosidade crítico-epistemológica, como meio de desvelamento da realidade. Diz ele:

Enquanto prática docente e discente, a educativa é uma prática gnosiológica por natureza. O papel do educador progressista é desafiar a curiosidade ingênua do educando para, com ele, partejar a criticidade. É assim que a prática educativa se afirma como desocultadora de verdades escondidas (FREIRE, 1995, p. 79).

Freire (1995) não compartilha com o modelo tecnicista de educação, voltado para o treinamento instrumental do educando, como se o ato de educar fosse neutro, excluindo a dimensão política do ato educativo. “Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra” (FREIRE, 1986, p. 25). Refere, ainda:

A visão tecnicista da educação, que a reduz a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do *treinamento instrumental* de educando. Considera que já não há antagonismo nos interesses, que está tudo mais ou menos igual, para ela o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma bem-comportada *sabedoria de resultados* (FREIRE, 1995, p. 79).

Em “Pedagogia da autonomia”, para Paulo Freire (1996, p. 14), diferentemente de Schön (2008), o conceito de treinar não tem a abrangência do conceito de formar:

É neste sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas, e porque não dizer também da quase obstinação com o que falo de meu interesse por tudo o

que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadeza neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.

Para Freire (1977), sendo a educação uma situação gnosiológica, educar é, simultaneamente, produzir e conhecer. “E outra questão é que quando separamos o *produzir* conhecimento do *conhecer* o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista” (FREIRE, 1986, p. 19). A epistemologia e a pedagogia, dois vetores dessa pesquisa, formam uma unidade dialética, pois, segundo Freire (1996, p. 29): “Ensinar exige pesquisa”. Para ele, no entanto, na expressão “professor pesquisador”, o “pesquisador” não deve ser visto como um adjetivo, mas como uma prática indispensável de quem ensina. Complementa, dizendo:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (*Ibidem*).

A educação é *práxis*, que se desenvolve na história dos homens e das mulheres, nas relações interpessoais e com a natureza. Nem os homens e as mulheres estão isolados, nessa relação, nem a natureza. Assim, o mundo e os seres humanos se dão simultaneamente, em um processo dialético, formando uma unidade. Nessa relação constitui-se a história. Como vimos no I Capítulo, a natureza é tornada antropológica pela ação humana, ganhando um sentido humano. Sobre isso, refere, na obra “Extensão ou comunicação?”:

É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência –, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo.

Educação que, no fundo se tornaria a-histórica: no primeiro caso, por “faltar” o mundo, concretamente; no segundo, por carecer do homem.

A história, na verdade, não existe sem os dois. Não é de um lado, um processo mecanicista, em que os homens sejam meras incidências dos fatos; de outro, o resultado de puras ideias de alguns homens, forjadas em sua consciência (FREIRE, 1977, p. 75).

A pedagogia é um caminho para se enfrentar um problema. No caso da “Pedagogia do oprimido”, por exemplo, a pedagogia é uma forma de fazer frente ao

problema da opressão, da negação ontológica em “ser mais”. A prática educativa, como uma prática gnosiológica, é um meio de desocultar “verdades escondidas”.

Nesse sentido, afirma: Enquanto prática docente e discente a educativa é uma prática gnosiológica por natureza. O papel do educador progressista é desafiar a curiosidade ingênua do educando para, com ele, partejar a criticidade. É assim que a prática educativa se afirma como desocultadora de verdades escondidas (FREIRE, 1995, p. 79).

Ensino e pesquisa não podem ser dicotomizados, como se fossem momentos distantes, distintos e estranhos entre si. Em “Medo e Ousadia”, afirma: “Mas esse tipo de dicotomia entre ensino e pesquisa também explica a dicotomia, de que já falei, entre os dois momentos do ciclo do conhecimento: o da produção do conhecimento novo e o do conhecer o conhecimento existente” (FREIRE, 1986, p. 19).

Em “Extensão ou comunicação?”, refere: “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 1977, p. 27). Diz, ainda: “Por outro lado, o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ‘ser-em-situação’, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da ‘práxis’; da relação e da reflexão” (*Idem*, p. 28). O conhecimento não é algo dado aprioristicamente, mas uma construção histórica realizada entre sujeitos. É, pois, uma construção coletiva. “Daí que a função gnosiológica não possa ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo” (FREIRE, 1977, p. 65). Para ele, “Todo o ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação” (*Idem*, p. 66).

É, pois, na relação dialética entre consciência-mundo, que se constitui o conhecimento. Como vimos, ele ocorre de forma coletiva, através da comunicação entre homens e mulheres, no curso história. Uma história feita e refeita por homens e mulheres, com outros homens e outras mulheres, no mundo e com o mundo, no “mundo humano”, que é histórico e cultural, dentro do qual emergem todos os “que-fazer” humanos, dentre eles a educação, o ensino e a pesquisa.

É nesse cenário que homens e mulheres se formam, permanentemente, através da *práxis*. Porém, a *práxis* pode, ou não, ser libertadora, dependendo da opção política que se fizer. Para Freire (1977), a formação humanista tem que ser libertadora e para que isso aconteça é necessário que se aprofunde a tomada de consciência, e não sua manipulação, nas relações dos seres humanos entre si, no mundo e com o mundo, no desenvolvimento de suas atividades. Sobre isso, afirma:

Neste processo histórico-cultural dinâmico, uma geração encontra uma realidade objetiva marcada por outra geração e recebe, igualmente, através desta, as marcas da realidade.

Todo esforço no sentido da manipulação do homem para que se adapte a esta realidade, além de ser cientificamente absurdo, visto que a adaptação sugere a existência de uma realidade acabada, estática e não criando-se, significa ainda subtrair do homem a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo.

A educação que, para ser verdadeiramente humanista, tem que ser libertadora, não pode, portanto, caminhar neste sentido. Uma de suas preocupações básicas, pelo contrário, deve ser o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham (FREIRE, 1977, p. 76).

A conscientização é uma categoria central em Paulo Freire. Na obra “Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire”, diz ele que “A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser, ou de transformar, o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1980, p. 26). Como foi dito: “A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo” (FREIRE, 1980, p. 26-27). Em “Extensão ou comunicação?”, diz: “Desta maneira, há níveis distintos da tomada de consciência. Um nível mágico assim como um nível em que o fato objetivado não chega a ser apreendido em sua complexidade” (FREIRE, 1977, p. 77).

Mas como nos conscientizamos? Como acontece essa tomada de consciência? Responde Freire (1977, p. 77):

Se a tomada de consciência, ultrapassando a mera apreensão da presença do fato, o coloca, de forma crítica, num sistema de relações, dentro da totalidade em que se deu, é que superando-se a si mesma, aprofundando-se, se tornou conscientização.

Este esforço da tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível da conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que lhe começa a desvelar, não pode ser, repetamos, de caráter individual, mas sim social.

Na obra “Ação cultural para a liberdade”, Freire (2002, p. 77) fala sobre o “ponto de partida da conscientização”:

O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e *com* o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo.

A conscientização, como foi dito, se dá na *práxis* humana, segundo Freire (1980). *Práxis* compreendida como a unidade entre a ação e a reflexão sobre o mundo. “A *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38). Diz, ainda, sobre a *práxis*:

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “*práxis* humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo (FREIRE, 1980, p. 25-26).

Freire articula os conceitos de conscientização e utopia, mostrando, com isso, que não temos como assumir uma posição utópica frente à realidade – uma realidade opressora – sem que tenhamos consciência dessa mesma realidade. Assim, a utopia, no sentido de denúncia de uma condição de opressão e anúncio da possibilidade de sua superação, que permite entender o futuro como possibilidade e não como determinação, exige a presença da consciência crítica. O oprimido, imerso na situação de opressão, com uma consciência mágica – no máximo ingênua –, não vê o futuro como possibilidade, mas como determinação, o que o impede de realizar sua vocação ontológica como ser humano, que é a possibilidade de ser mais, de ser sujeito de sua história, agente de sua libertação, em conjunto com outros(as) oprimidos(as). Nesse sentido, diz:

A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico”. Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia também é um compromisso histórico (FREIRE, 1980, p. 27).

Para Freire (1980), a utopia é um ato de conhecimento, que exige conhecimento crítico, pois só posso denunciar aquilo que conheço e, conhecendo, posso anunciar sua transformação. A utopia, portanto, concretiza a perspectiva freiriana de educação como um ato gnosiológico.

A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojeto em projeto; na minha biblioteca tenho um anteprojeto que se faz projeto por meio da práxis e não por meio do blábláblá (FREIRE, 1980, p. 28).

O oprimido vive uma “situação-limite”, com “medo da liberdade”, imerso na “cultura do silêncio”, assediado pela “invasão cultural” do opressor, não consegue formular um “pensar autêntico”, para, através da *práxis*, que se dá na história, sair da condição de “demitido da vida”, através de “inéditos viáveis”. Inéditos que não são dados, mas que são conquistados nas lutas do cotidiano, abrindo possibilidades para a concretização da “ação cultural para a liberdade”, que vai resultar na “revolução cultural”. Toda essa caminhada é feita na história. A libertação é uma conquista histórico-social, coletiva, feita por homens e mulheres num mundo cultural. Para isso, é necessária a conscientização, para que assumamos um compromisso histórico de transformação. A conscientização, portanto, na proposição de Freire, implica, ela mesma, em utopia. Nessa perspectiva, o antropológico faz e refaz o ontológico e é por ele feito e refeito na *práxis* histórica, dialeticamente. Sobre isso, refere Freire (1980, p. 29):

A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciemos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocratizamos; é o perigo das revoluções quando deixam de ser permanentes. Uma das respostas geniais é a da renovação cultural, esta dialetização que, propriamente falando, não é de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação (FREIRE, 1980, p. 29).

A conscientização “desnuda” a realidade, possibilitando que seja desvelada, desmistificada, conhecida criticamente. Freire (1987) enfatiza que a conscientização não pode ser provocada pelo opressor, pois quem oprime mistifica, manipula a

realidade. Acrescento, ainda, que a conscientização também não pode ser provocada pelo oprimido que é hospedeiro do opressor como ideal de humanidade, porque ele ainda está manipulado pela estrutura dominante⁷⁹. Ele representa o que chamamos hoje de “pobre de direita”, uma contradição ontológico-ideológica. Ele é um ser inautêntico, que autonega a condição ontológica de ser mais, porque, não sendo conscientizado, ele não reúne condições de tomar posse da realidade para denunciar seu estado de opressão – que ele desconhece por causa da consciência mágica – e de anunciar as possibilidades de sua superação. Nesse sentido, diz:

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “des-vela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 1980, p. 29).

O conhecimento, que nega a utopia, reforça o processo de alienação iniciado nas linhas de produção, tornando a educação um mero instrumento ideológico de conformação “com” e confirmação “do” *status quo* vigente. Em “A educação na cidade”, diz Freire (2001, p. 60-61): “A única maneira de ajudar o homem a realizar sua vocação ontológica, a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, é substituir esta captação principalmente mágica da realidade por uma captação mais e mais crítica”.

A *práxis* educativa freiriana tem uma clara opção política pelas classes populares. Freire é um intelectual engajado na luta pela transformação do modelo sociometabólico do capital. O discurso de neutralidade é manipulador, mitológico, mistificador, pois ninguém é neutro, e os que assim se rotulam já fizeram a opção de

⁷⁹“Segundo Freire, a consciência do oprimido, enquanto não consegue desvendar objetivamente o drama de sua condição humana, é portadora de traços de fatalismo (o mundo sempre foi assim), explicações mágicas (Deus quer), desvalorização pessoal, supervalorização dos ricos e dos estudados. É uma consciência dual. De um lado, a vocação humana e a necessidade ontológica e histórica (a esperança) reclamam o resgate da dignidade e o caminho do ser, de outro, a consciência hospedeira do opressor reclama a identificação com o seu contrário. Daí que, muitas vezes, o ideal do novo homem acaba sendo o de poder ser ele próprio um opressor” (PALUDO, 2001, p. 78).

estar ao lado do opressor. A “Pedagogia do oprimido”⁸⁰ – não só ela, mas a tomo como exemplo – e a Educação Popular⁸¹ não deixam dúvidas quanto a essa opção.

Em “Política e educação”, sobre a Educação Popular, diz Freire (2003, p. 28):

Neste sentido, a Educação Popular, de corte progressista, democrático, superando o que chamei, na *Pedagogia do oprimido*, “educação bancária”, tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador.

A proposta formativa de Paulo Freire extrapola os espaços institucionais de educação, a qual, no início dos anos sessenta, prestou relevante contribuição à formação humana nos espaços ligados ao Campo Democrático e Popular⁸². Sobre o tema, informa Paludo (2001, p. 91):

É nos anos 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares. Pela primeira vez, começa-se a conceber uma pedagogia na educação brasileira (e latino-americana) que leva em consideração a realidade brasileira com vistas à sua transformação, que as classes populares assumem papel central.

⁸⁰Em sua obra mais conhecida, o clássico “Pedagogia do oprimido”, escrita no Chile, em 1968, a centralidade está na “contradição dialética opressor-oprimido” (PAULY, 2008, p. 317), mediante a análise das formas de opressão da educação capitalista e os caminhos para sua superação; a situação concreta de opressão e os opressores; a situação concreta de opressão e os oprimidos; a diferença entre duas concepções pedagógicas: uma que mantém a opressão, chamada por Freire de concepção “bancária” da educação, e outra que conscientiza com criticidade para a libertação, chamada por ele de concepção problematizadora e libertadora da educação. Aborda também a dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade, trabalhando com conceitos como educação dialógica e diálogo, construindo uma teoria sobre a ação antidialógica (FREIRE, 1987). Sobre a grande tarefa histórica dos oprimidos, em sua relação dialética com os opressores, aduz Freire: “A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os faz menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos” (FREIRE, 1987, p. 30-31). Diz, ainda, Freire: “Não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel), para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora” (FREIRE, 1987, p. 36).

⁸¹ “Pode-se dizer que Paulo Freire representa um momento de consolidação de um pensamento pedagógico latino-americano. Suas obras constituem o núcleo de um movimento educativo que na segunda metade do século XX passou a ser conhecido como Educação Popular. Houve uma ressignificação desse conceito que em autores como Domingo Faustino Sarmiento (Argentina), José Martí (Cuba), José Pedro Varela (Uruguai) tinha o sentido de educação geral do povo ou educação pública. Trata-se de um momento de ruptura que é também um momento de libertação da pedagogia” (STRECK, 2010, p. 331).

⁸² “[...] o Campo Democrático e Popular se constitui em nosso país nas décadas de 1970/80, de um lado em contraposição aos desdobramentos específicos do *projeto de modernidade* e, de outro, na continuidade do aprofundamento de concepções e práticas que procuravam articular a democracia com a justiça social e com a construção de um *projeto alternativo de sociedade*” (PALUDO, 2001, p. 45).

Freire também atuou na alfabetização e na educação de adultos⁸³, criando um *método*, que passou a ser chamado de “Método de Alfabetização Paulo Freire”. No tocante a esse método, adverte Freire (2006, p.347):

... o “Método Paulo Freire” é muito mais do que um método que alfabetiza, é uma ampla e profunda *compreensão da educação* que tem como cerne de suas preocupações a natureza política do ato de conhecer/educar. É uma teoria do conhecimento, na qual se unem solidária e dialeticamente o ético/estético, o epistemológico, o psicossocial, o antropológico, o pedagógico e o político.

Sobre Educação de Adultos, diz Freire (2003, p. 27), em “Política e educação”:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular.

A proposta pedagógica freiriana é crítica e progressista. Suas análises e reflexões são formuladas a partir de sua experiência, no âmbito de um contexto concreto de dada conjuntura histórica, cultural, política e socioeconômica. Freire é crítico do modelo tradicional de educação, por ele chamado de “educação bancária”, que se limita no “depósito de conhecimentos” do professor (sujeito do conhecimento) no aluno (objeto do conhecimento), de forma acrítica. Esse modelo de educação é assentado na transferência de conhecimento pelo professor, que tudo sabe, ao aluno que o internaliza e reproduz acriticamente. Na “Pedagogia da autonomia”, Freire é claro ao prescrever: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). E complementa:

⁸³“Dizendo em outras palavras o que Paulo disse na resposta a Claudius na entrevista a *O Pasquim*, o ‘convite’ de Paulo ao alfabetizando adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade. Convida-os/as analfabetos/as a saírem da apatia e do conformismo de “demitidos da vida” em que quase sempre se encontram e desafiá-los, através do processo maiêutico, a compreenderem que eles próprios são fazedores de cultura. O entendimento e a crença de terem-se tornado, irremediavelmente, Seres Menos – e que na verdade estão sendo diante da precariedade em que vivem ou apenas sobrevivem impostas pela malvadez, como dizia Paulo, dos donos do poder – é trabalhado para não ser interpretado como tal, isto é, não ser uma condição aceita como desígnio divino ou sina, mas a ser entendida como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivemos. Nascida da antieticidade da elite brasileira, na nossa negação histórica de ‘permitir’ a completude da vocação ontológica dos homens e das mulheres de saberem simplesmente *ler e escrever a palavra*. Quando o homem e a mulher se percebem como fazedores de cultura, quando apreendem o conceito antropológico de cultura, está vencido, ou quase vencido, o primeiro passo para sentirem a importância, a necessidade e a possibilidade de se apropriarem, criticamente, da leitura e da escrita da palavra. Estão alfabetizando-se, politicamente falando” (FREIRE, 2006, p. 341).

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (*Ibidem*)

Na “Pedagogia da esperança”, reflete sobre o ensino como transferência de conhecimentos. Fala também da importância do “saber de experiência feito” como ponto de partida na educação, uma educação como situação gnosiológica:

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passível e dócil. Como não há também como não repetir que, partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz.

Partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é *ficar* nele (FREIRE, 1992, p. 70-71).

Enfatiza, ainda: “O que não é possível – repito-me agora – é o desrespeito ao saber de senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele” (FREIRE, 1992, p. 84).

Ainda, na mesma obra, Freire (1992, p. 81) explicita sua concepção de ensino e aprendizagem, ou seja, de educação como um processo gnosiológico, no qual educador e educandos são atores do processo, cada um em sua especificidade, salientando que ensinar não é um ato mecânico e que o ato de ensinar não prescinde do conteúdo:

Por sua vez, o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor (a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender.

Na perspectiva freiriana, a reflexão sobre a prática educativa, ou o exercício dessa prática, deve ser compreendido em sua totalidade, não de forma fragmentada:

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade.

Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do

educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas (FREIRE, 1992, p. 110).

Especificamente, em relação à questão do conteúdo, aduz:

Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual.

O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno.

A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia a outra, a conteudística porque, repetamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo (*Ibidem*)

Na “educação problematizadora”, o processo de ensino e aprendizagem é crítico e problematizador. Nele, o aluno protagoniza com o professor a condição de sujeito do ato cognoscente, deixando de ser mero objeto do processo de conhecimento. Nessa perspectiva, professor e aluno são sujeitos do ato cognoscente, sem que, com isso, o educador deixe de ser educador e o educando deixe de ser educando. Cada um cumpre com o seu papel no processo gnosiológico, mas ambos atuam como sujeitos na produção/socialização do conhecimento. É o conhecido “aprender ensinando” e “ensinar aprendendo”, ambos com criticidade. Sobre isso, diz:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando como educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita *estar sendo com* as liberdades e não *contra elas*.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 1987, p. 68-69)

O conceito de pedagogia para a libertação caracteriza duas concepções antagônicas de educação: a concepção “bancária” e a concepção

“problematizadora”. Na “educação problematizadora”, o ser humano é visto como “projeto” e não como algo dado, pronto e acabado. Nesse sentido, afirma:

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” –, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro (FREIRE, 1987, p. 73).

A teoria da ação dialógica, ao contrário da ação antidialógica, é marcada pela “co-laboração” e não pela “conquista”. Não há dominadores nem dominados, mas sujeitos que se encontram para a transformação do mundo, em “co-laboração”. Sobre isso, refere Freire (1987, p. 165) que:

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração.

Diz, ainda, em complementação: “O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado, num mero *‘isto’*” (*Ibidem*).

É importante ressaltar que Freire (1987) não nega a necessidade da autoridade no processo pedagógico. Autoridade em relação dialética com a liberdade. O binômio liberdade/autoridade está presente no conjunto da obra freiriana. Autoridade, não autoritarismo; liberdade, não espontaneísmo.

A opressão está inexoravelmente integrada ao processo de formação humana, resultado da relação dialética entre sociedade e escola. A escola, em certa medida, reproduz o modelo social dominante, o que não significa que ela seja apenas um nicho de reprodução absoluta dessas relações. A escola pode, por outro lado, constituir-se em espaço de resistência. A dominação pelo autoritarismo, a violência, a alienação influenciam, decisivamente, os processos de formação humana.

Da perspectiva educacional-humanista de Paulo Freire, podemos extrair conceitos, categorias e duplos conceituais, como “ser mais”, “conscientização”, “utopia, como denúncia e anúncio”, “*práxis*”, “boniteza”, “autonomia”, “pensar certo”, “pensar autêntico”, “concepção bancária de educação”, “concepção problematizadora de educação”, “concepção dialógica de educação”, “educação

como ato político”, “temas geradores”, “conteúdo programático”, “codificação/decodificação”, “opressor/oprimido”, “consciência intransitiva”, “consciência ingênua”, “consciência mágica”, “consciência crítica”, “consciência ético-crítica”, “medo da liberdade”, “situação-limite”, “cultura do silêncio”, “demitidos da vida”, “necrofilia”, “inérito-viável”, “saberes de experiência feito”, “fatalismo”, “determinação”, “condicionamento”, “objetivismo”, “subjetivismo”, “esperança”, “teoria”, “prática”, “verbalismo”, “ativismo”, “limite da direita”, “democracia”, “unidade consciência-mundo”, “educação como prática da liberdade”, “libertação”, “ação cultural para a liberdade”, “revolução cultural”, “pedagogia libertadora”, “dialogicidade”, “diálogo”, “ação antidialógica”, “conquista”, “dividir, para manter a opressão”, “manipulação”, “invasão cultural”, “ação dialógica”, “co-laboração”, “unir para a libertação”, “organização”, “síntese cultural”, dentre outras. Advirto, porém, que nem todas essas categorias e conceitos foram formulados por Paulo Freire.

O projeto de formação humana em Freire está centrado, fundamentalmente, em três categorias: *diálogo*, *consciência* e *libertação*. Como vimos, é uma proposta progressista de educação, incluyente e libertadora; uma proposta de resistência e superação do modelo dominante, alicerçado na lógica do capital.

Poderia escrever bem mais sobre Paulo Freire, mas o que está escrito é, a meu juízo, suficiente para caracterizar, minimamente, sua proposta pedagógica e sua concepção de mundo.

No início deste item, falei que estudo Freire atendendo seu próprio desejo de ser superado. Falei também que minha leitura de Freire é crítica. Quero ressaltar que, no tocante à sua proposta educacional, nada tenho a objetar, pois compartilho integralmente com ela. Todavia, no tocante à sua concepção de mundo, na qual está incluída sua proposta de transição da ação cultural para a liberdade para a revolução cultural, as quais, segundo ele, se dão no âmbito da superestrutura, tenho algumas críticas, como as tenho também em relação à sua autodeclaração como pós-moderno. Essa vai ser tratada na análise. Aquela não é objeto desta pesquisa.

Uma crítica de ordem geral, que fiz por ocasião da dissertação, e que mantenho (sem nenhum demérito a Freire), é que seu nível de radicalidade está ligado diretamente às especificidades de cada contexto histórico pelos quais passou. Em suas últimas obras, por exemplo, Freire acredita que a transição para um modelo de superação do capitalismo pode acontecer no âmbito do regime democrático.

Tenho sérias dúvidas quanto a isso, mas, como disse, deixo de tratar do tema, pois não é objeto deste trabalho.

Passo, a seguir, à análise, buscando as aproximações e disjunções entre Donald Schön e Paulo Freire, tendo como categoria analítica principal a omnilateralidade.

III.3 Análises das proposições dos autores: aproximações e disjunções na perspectiva de uma formação omnilateral.

- *Prolegômenos*

As análises abaixo serão tecidas sobre as seguintes categorias: i) *prática reflexiva*, ii) *reflexão sobre a prática*, iii) *profissional reflexivo*, iv) *conhecimento útil*, v) *conhecimento tácito*, vi) *epistemologia da prática*, ix) *relação teoria/prática*, e, x) *omnilateralidade*.

A obra de Schön é utilizada principalmente na formação de professores, embora os eixos principais de sua proposição, como vimos, são o conceito de profissional eficiente; a relação entre teoria e prática e reflexão e educação para a reflexão. É inevitável não relacionar Schön à formação de professores, pois, como enfatizou Alarcão, o nome de Schön ficou ligado a essa temática. Um “viés accidental”, portanto, colocou o pensamento de Schön num campo em que ele muito pouco trabalhou: a formação de professores.

Outro aspecto para o qual chamo a atenção dos “improváveis eventuais futuros leitores e leitoras voluntários” desta tese é no sentido de que a análise recairá, principalmente, sobre os escritos dos itens 1 e 2, deste capítulo, em que estão desenvolvidas as apresentações das proposições de Schön e de Freire e no Capítulo I, item 3, sobre os estatutos epistemológicos em conflito na contemporaneidade.

Destarte, não repetirei os conteúdos de textos, citações ou notas, já desenvolvidos nos capítulos e itens indicados – como, de resto, em toda a tese –, para evitar tautologias, mas, apenas, uma citação do Pistrak, por sua utilidade lá onde foi posta e aqui nesta análise. Isso poderá gerar a impressão de que minhas análises são arbitrárias, já estando forjadas aprioristicamente. O que quero, repito, é, dentro do possível, evitar tautologias. Ainda, a todo o momento, mesmo naqueles

momentos em que trarei ao texto novas citações, o campo de análise, no que concerne às proposições de Schön e de Freire, recairão, principalmente, sobre os conteúdos acima referidos.

Em primeiro lugar, farei uma breve síntese das proposições de Schön e de Freire. Logo a seguir, trabalharei de forma articulada e conjunta as categorias acima descritas: *prática reflexiva, reflexão sobre a prática, profissional reflexivo, conhecimento útil, conhecimento tácito e epistemologia da prática, relação teoria/prática e omnilateralidade.*

- *Síntese das proposições de Donald Schön e Paulo Freire*

Schön

Em síntese, a proposição pedagógica de Schön é voltada para a *formação profissional*. Ele trabalha com uma *epistemologia da prática*, da qual emerge um *conhecimento tácito*, que é construído em quatro níveis: i) *conhecimento-na-ação*; ii) *reflexão-na-ação*; iii) *reflexão-sobre-a-ação*; e iv) *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*. Nessa perspectiva, busca-se o que Schön denomina de *conhecimento útil*, que é *conhecimento prático*. Ele é construído pelo *profissional reflexivo*, um *profissional eficiente*.

Schön prefere usar o conceito de “instrução” no lugar do de ensino, e “treinamento” no lugar de formação. Ele não é simpático ao conhecimento técnico-científico, construído nas universidades, denominando-o de “conhecimento esotérico”. Ele é pragmático, influenciado por Dewey. Arrisco dizer que o pragmatismo é uma característica que está no *ethos* do estadunidense. Não um *ethos* dado, acabado, “natural”; ele é, portanto, histórico-social; uma construção cultural.

Na leitura que tenho sobre a filosofia estadunidense – que é tributária da filosofia do “Velho Mundo”, mas tem uma peculiaridade autóctone –, eu ressaltaria as seguintes características fundamentais: o pragmatismo, o positivismo lógico e o funcionalismo. Digo, ainda, que chamar um estadunidense de pragmático é tautológico.

Onde quero chegar com isso? Quero dizer que o contexto de Schön é diferente do contexto de Freire, embora a expressiva “invasão cultural” dos Estados Unidos na nossa cultura, especialmente, a partir do pós-guerra. Ressalto que a

invasão cultural estadunidense não teve a mesma amplitude na filosofia do que teve em outras áreas, como, por exemplo, a cultural (“os enlatados culturais estadunidenses”). Apesar da colonização cultural lanque, a filosofia que ensinamos nas escolas é ainda predominantemente eurocêntrica, com pouca ou nenhuma influência latino-americana.

O autor propõe uma espécie de “ativismo didático-pedagógico” articulado a um “pragmatismo epistemológico”, no qual todo ensino e aprendizagem, tanto no campo da experiência da ação, como da reflexão “na” e “sobre” a ação, encontra seu fundamento basilar no “saber-fazer”, na ação, na prática, na experimentação através da ação etc. Simplificando, o processo começa, é desenvolvido e termina na ação e na reflexão “na” e “sobre” a ação. O “estudante” aprende na prática, pela prática e reflete sobre ela.

Freire

A proposta formativa de Freire é mais ampla do que a de Schön, não se restringindo aos estreitos limites da Educação Profissional. Freire trabalhou com Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos, Educação Pública Formal e é um dos articuladores da proposta da Educação Popular na Escola Pública. A educação, em Freire, é uma situação gnosiológica: quem educa é educado, “no” e “pelo” ato de educar e quem é educado educa “no” e “pelo” ato de aprender. As esferas de produção e transmissão/socialização do conhecimento se constituem numa unidade dialética.

A educação em Freire não fica num conhecimento tácito. Ela parte dele. Ultrapassa o conhecimento espontâneo, automático, prático, embora não o desconsidere. Inobstante a importância do *saber de experiência feito*, Freire diz que não se pode nele ficar, mas que ele é o ponto de partida. Diz, ainda, concordando com Schön (e aqui eles se aproximam), que o saber docente não pode apenas ficar à mercê de saberes alheios, de iluminados, mas ele vai além, ao não colocar em segundo plano o conhecimento sistematizado construído coletivamente pela humanidade. Em síntese, Freire é antiacademista, mas não é antiacadêmico. A curiosidade epistemológica não separa teoria e prática; a epistemologia é teórica e prática, ambas constituindo uma unidade.

A educação em Freire não é só um ato cultural. É, também, um ato político, tendo em vista que educar não é transferir conhecimentos, mas conscientizar o

educando de sua condição de sujeito da história, para, conhecendo a realidade, poder transformá-la. Ela é utópica e não utopista. Utópica no sentido de denúncia e anúncio: denúncia de uma situação de opressão e anúncio das possibilidades de sua superação. É estética e não esteticista. É, sobretudo, conscientizadora, crítica e problematizadora. A educação é educação de classe, é um campo de disputa pela hegemonia.

Freire também trabalha com o conceito de *reflexão: reflexão sobre a prática*. Ele se aproxima de Schön na valorização da prática no processo de formação de professores, quando enfatiza a importância desse tipo de reflexão.

- *Análise das categorias prática reflexiva, reflexão sobre a prática, profissional reflexivo, conhecimento útil, conhecimento tácito e epistemologia da prática; relação teoria/prática e omnilateralidade*

Segundo Shigunov Neto (2017, p. 122): “As origens do termo prática reflexiva remete-nos ao início do século XX nos Estados Unidos com a publicação e divulgação na academia das pesquisas de John Dewey sobre o ensino reflexivo (ALARCÃO, 1996; ZEICHNER, 1993; PIMENTA E GHEDIN, 2002)”.

No tocante à expressão professor reflexivo, Pimenta (2002), no trabalho “Professor Reflexivo: construindo uma crítica”, faz uma “gênese contextualizada” do movimento e separa a reflexão como qualidade humana, portanto, um adjetivo, da reflexão inserida na expressão “professor reflexivo”, como um conceito. Conceito esse de um movimento, no qual Schön é uma referência, inspirado em Dewey, no tocante “à experiência e à reflexão na experiência” (PIMENTA, 2002, p. 19), e em Luria e Polany⁸⁴, no que concerne ao “conhecimento tácito” (*Ibidem*). Propõe a

⁸⁴ Assim, valorizando a *experiência* e a *reflexão na experiência*, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polany, Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos

valorização da prática profissional como o momento de produção do conhecimento.

Em relação aos conceitos de reflexão e professor reflexivo, diz:

Todo ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem. Então, por que essa moda de professor reflexivo? De fato, desde os inícios dos anos 1990 do século XX, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Para esclarecer a diferença entre a reflexão como atributo dos professores (adjetivo) e o movimento que se denominou *professor reflexivo* (conceito), procederemos uma gênese contextualizada desse movimento (PIMENTA, 2002, p. 18-19).

Mas o que é o “ensino como prática reflexiva”? Pimenta (2002, p. 22) assim responde:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa.

Então, no ensino como prática reflexiva, o saber docente é produzido a partir da prática do professor. O professor produz conhecimento no exercício cotidiano de sua experiência profissional. Em sua perspectiva, Schön propõe uma *epistemologia da prática*, que é construída em quatro níveis, como vimos. Nesses níveis, em princípio, fica claro que o conhecimento é construído na ação do professor, refletido na própria ação, no “calor dos acontecimentos”, para, num momento posterior, fora da ação, ser estabelecida nova reflexão, não mais “na” ação, mas “sobre” ela.

A primeira dúvida que me assalta é sobre a qualificação desse conhecimento. A segunda é se ele é idôneo para extrapolar os espaços da sala de aula. A problematização é feita, provavelmente, a partir do terceiro nível (“reflexão sobre a ação”). Até aí, tudo bem! Mas essa eventual problematização é compartilhada com outros profissionais ou é estanque, individual, que se encerra no próprio pesquisador? Melhor dizendo: a última reflexão – a reflexão sobre a reflexão na ação – é submetida a críticas de um coletivo ou restringe-se apenas aos “achados” emergentes na prática profissional do pesquisador? Sobre isso, refere Pimenta (2002, p. 22): “Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a

profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática (PIMENTA, 2002, p. 19-20).

supervalorização do professor como indivíduo”. A conclusão obtida na última etapa de reflexão é confrontada com algum referencial teórico para uma reflexão crítica? Pimenta refere que, no último movimento, exige “uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim” (idem, p. 20). Ocorre, no entanto, que é importante se saber qual o tipo de reflexão que é realizada; o nível de conscientização e o nível de problematização embutidos nessas reflexões. Sobre isso, diz Pimenta (2002, p. 22):

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecidos como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. Com concordamos com a fertilidade dessa perspectiva, cabe, no entanto, indagar: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?

Outro aspecto é que a proposição é dirigida para a construção de um conhecimento prático, que seja útil para a solução de problemas profissionais, situados nas “zonas indeterminadas da prática”. Seu nível de problematização parece-me reduzido à relevância do problema concreto em si, o qual deverá ser solucionado por uma epistemologia da prática e não pelos chamados “cânones da racionalidade técnica”. Diz, ainda, Pimenta (2002, p. 22):

Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão.

Pimenta (2002, p. 22-23) apresenta críticas de vários autores ao modelo da prática reflexiva: “Para Liston & Zeichner (1993), no entender de Rocha (1999), ‘a reflexão desenvolvida por Schön aplica-se a profissionais individuais, cujas mudanças que conseguem operar são imediatas: eles não conseguem alterar as situações além das salas de aula’. Há outro problema, a meu juízo, que deflui da trindade “praticismo”, “individualismo” e “imediatismo”, que é a dificuldade de

superação do senso comum. A ênfase ao conhecimento tácito, obtido na instrução, através de um treinamento, só corrobora tal suspeita.

Coutinho (2010, p. 39), ao referir-se ao “pensamento decadente”, em “suas orientações ‘racionalistas’ ou irracionais, ‘objetivistas’ ou subjetivistas, positivistas ou existencialistas”, diz que ele não “transcende a mera descrição da imediaticidade”. A experiência individual do professor ou da professora, a partir de sua prática, inobstante a reflexão “na” e “sobre” a ação, também não. No que diz respeito ao problema da imediaticidade do conhecimento, como conhecimento “sensorial-concreto”, assevera Kopnin (1978, p. 158):

O reflexo do objeto em toda a sua *imediaticidade* é um traço característico do conhecimento sensorial-concreto. O geral e o especial não estão separados, não estão diferenciados do singular e do causal; a relação ente o geral e o singular, não se baseia em sua necessidade mas se manifesta como dado empírico. Por isso Marx chamou a esse concreto de difuso, não-desmembrável. Neste caso o próprio geral atua na imagem sensorial-concreta sob forma empírica, como semelhante, único para uma série de objetos; aqui, em verdade, ainda não operamos com o conhecimento da natureza universal do objeto. **Em decorrência disto, o sensorial-concreto é apenas o ponto de partida e não o ponto supremo do conhecimento.** O conhecimento não pode passar imediatamente do sensorial-concreto ao concreto no pensamento. Esse caminho, como todos os outros é complexo e contraditório. Para atingir a concreticidade autêntica, o conhecimento perde temporariamente a concreticidade em geral e passa ao seu próprio oposto; ao abstrato (grifo meu).

Na proposição da prática reflexiva de Schön, aquilo que deveria ser o ponto de partida do conhecimento acaba se tornando o “ponto supremo”. Entendo que mesmo o último movimento da metodologia de Schön, “a reflexão sobre a reflexão na ação”, não viabiliza a chegada naquilo que Kopnin chama de “concreticidade autêntica”. A meta de Schön de atingir um conhecimento prático leva-nos à necessária conclusão de que ele não supera o conhecimento sensorial-concreto. Não ocorre a “perda temporária da concreticidade em geral”, de que fala Kopnin. Mas, admitindo-se, apenas como argumento, que isso aconteça, ainda assim, não considero o último nível idôneo para a superação do “concreto difuso”, o qual Kosik (2011) denomina de “pseudoconcreticidade”.

Schön, como vimos, estabelece uma diferença entre “conhecer-na-ação” e “refletir-na-ação”, aduzindo que o segundo não teria a mesma espontaneidade do primeiro. Duarte (2003, p. 613), sobre a afirmação de Schön, diz o seguinte:

Inicialmente preciso esclarecer por que não dispensarei especial atenção à diferenciação feita por Schön entre “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação”. [...]. O “conhecer-na-ação” é mais automático, rotineiro, espontâneo, isto é, tácito. A “reflexão-na-ação” surgiria a partir de resultados e de

surpresas produzidas pela ação. Esse processo de “reflexão-na-ação” não seria tão espontâneo quanto o “conhecer-na-ação”, teria “uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do “conhecer-na-ação” (idem, p. 33). Entretanto, Schön ressalta que “distinção entre os processos de reflexão-na-ação e conhecer-na-ação pode ser sutil (idem, p. 34) e assinala que ambos podem dispensar sua formulação em palavras” [...].

Logo adiante, complementa:

Se a reflexão-na-ação não exige palavras, ela se enquadra na categoria de conhecimento tácito. Para que um conhecimento deixe de ser tácito ele precisa, antes de tudo, ser expresso por meio da linguagem. Neste sentido, embora a reflexão-na-ação seja, para Schön, mais consciente que o conhecer-na-ação, a distinção entre ambos no que se refere ao grau de consciência não é tão significativa que impeça ambos de serem considerados tácitos. O próprio Schön (1987) afirma que a “reflexão-na-ação é tácita e espontânea” (*Ibidem*).

Pode-se dizer que, na proposta de Schön, há uma ênfase no ativismo, no aprender fazendo, na prática, na experiência, na solução de problemas imediatos, resultando, em certa medida, naquilo que Eagleton (2011) chama de “depois da teoria” e Moraes (2002) de “recuo da teoria”. Aproveito o ensejo e trago à baila um tema que tratei no I Capítulo, quando falei que a “teoria da experiência pura” de James, na perspectiva do “empirismo radical”, pode ser sintetizada com a seguinte afirmação: “tudo é prática”. Pois é, ela está presente na perspectiva da prática reflexiva. O “recuo da teoria” é uma das características imanentes ao movimento ou agenda chamada de pós-modernidade. Sobre o “recuo da teoria”, diz Moraes (p. 10, 2002):

A celebração do “fim da teoria” — 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” — se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Burgos, 1999, p. 468). Em tal utopia praticista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (MORAIS, 2002, p. 10).

No artigo Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (por que Donald Schön não entendeu Luria), Duarte (2003, p. 602), no Resumo, aduz o seguinte:

O objetivo do texto é mostrar que os estudos de Donald Schön no campo da formação profissional em geral e da formação de professores em particular pautam-se numa epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar. Nesta direção é feita uma análise crítica das ideias de Schön acerca do conhecimento tácito e do conhecimento escolar. Essa análise crítica das ideias de Schön é inserida no contexto de uma crítica aos

pressupostos epistemológicos hegemônicos atualmente no campo dos estudos sobre formação de professores.

Para Duarte (2003), Schön, de fato, não entendeu Luria. Segundo o autor, Luria, numa pesquisa que realizou, buscou mostrar a contraposição entre o saber prático do cotidiano e o saber formal. Schön, ao contrário, propõe a substituição do saber escolar pelo conhecimento tácito, ou seja, valorizar na escola o conhecimento comum, do cotidiano, em relação ao conhecimento sistematizado, construído historicamente pela humanidade. Não podemos olvidar que uma característica da pós-modernidade é considerar o conhecimento científico apenas como mais uma forma de conhecimento, sem o *status* conferido ao conhecimento sistematizado pela modernidade. Nesse sentido, diz Duarte (2003, p. 620):

Como já mostrei acima, Donald Schön, em certo momento de seu texto, cita uma pesquisa de Luria, objetivando exemplificar a contraposição entre o saber tácito (cotidiano) e o saber escolar. 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), deve deixar de considerar o saber escolar superior ao saber cotidiano e deve valorizar as formas de percepção e pensamento próprios da prática cotidiana. Esse tipo de educação escolar é que deveria, segundo Schön, constituir o fundamento da formação do professor reflexivo. É por esta razão que o saber escolar (o saber acadêmico, teórico, científico) também devia deixar de ser o fundamento dos cursos de formação de professores.

Aqui temos uma clara disjunção entre a proposição de Schön e a de Freire. Embora Freire valorize o saber prático do cotidiano, ele o toma como ponto de partida na construção do conhecimento, que se constitui através da comunicação, do diálogo, da dialogicidade. Tomando como exemplo o “saber de experiência feito”, se o mesmo não pode ser descartado como ponto de partida, não pode substituir o conhecimento sistematizado. A relação entre cultura popular e ciência também é dialética, em Freire. Diferentemente de Schön, que busca a substituição ou superação do conhecimento escolar, alicerçado no que ele chama de “racionalismo técnico”, pelo conhecimento tácito, alicerçado na “epistemologia da prática”, Freire trabalha teoria e prática numa unidade dialética indissociável. Nesse sentido, diz Freire (1999, p. 71): “Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele”. Diz, ainda, Freire (1992, p. 106-107):

É preciso, porém, deixar claro que, em coerência com a posição dialética em que me ponho, em que percebo as relações mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto, a leitura do mundo não pode ser a leitura dos acadêmicos imposta às classes populares. Nem tampouco pode tal leitura reduzir-se a um exercício complacente dos educadores ou educadoras em que, como prova de respeito à cultura popular, silenciem em face do “sabes de experiência feito” e a ele se adaptam.

Como vimos no item dedicado à exposição da proposição educacional freiriana, ele não refuta os conteúdos escolares, embora não seja um conteudista. Em Schön, ao que tudo indica, por sua narrativa, os “conteúdos” devem reduzir-se a relatórios do “aprender fazendo”, no exercício da atividade prático-reflexiva: um relato de experiência, numa dimensão individualista, imediatista e praticista ou algo semelhante.

A reflexão e o exercício da prática educativa, em Freire, devem ser compreendidos em sua totalidade, não de forma fragmentada, valorizando o educador, o educando, os métodos, o conteúdo ou as técnicas: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38). Diz, ainda, que “não há, nunca houve e nem pode haver educação sem conteúdo” (1992, p. 110), salvo se os seres humanos se transformarem totalmente, superando os modos atuais de conhecer e de formar.

Ainda, sobre a reflexão crítica sobre a prática, que também chamo de *práxis*, nesta pesquisa, na parte referente à formação de professores, diz Freire o seguinte:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 39).

A “prática reflexiva” de Schön não se confunde com a “reflexão sobre a prática de Freire” (ou a *práxis*), conceitualmente falando. Não se trata apenas de um jogo de palavras lançadas ao vento. A primeira é uma proposição pedagógica, um “conceito”, como diz Pimenta (2002). A segunda é um atributo humano: a capacidade de reflexão sobre a própria prática. Isso não significa que, dentro do conceito de prática reflexiva, como concepção pedagógica, não aconteça reflexão sobre a prática, como adjetivo: atributo humano. A reflexão sobre a prática está dentro da proposição de Schön, nos dois últimos movimentos de sua metodologia: “a

reflexão sobre a ação” e a “reflexão sobre a reflexão na ação”. Mas ela é individualista, imediatista e praticista: começa e termina nos limites de espaço e tempo da sala de aula ou do atelier, onde se desenvolve o projeto, como veremos adiante.

Em Freire, a reflexão sobre a prática, que está inscrita em sua proposta para a formação permanente de professores, é mais ampla, pois, para além do processo de ensino e aprendizagem, na qual ela se põe como uma situação gnosiológica, ela é também um ato político, com uma dimensão ética, além de estética. Por outro lado, especificamente no seu aspecto adjetivo, de atributo humano, a prática reflexiva ou reflexão sobre a prática aproximam os autores em diálogo.

Schön critica o que ele chama de “racionalidade técnica”, porém sua própria perspectiva é tecnicista e utilitarista. O limite de sua proposição educacional, ao que tudo indica, é a sala de aula ou o atelier. Sua proposta se esgota no aprender fazendo, na solução de um problema situado em zonas indeterminadas da prática e ponto final. Não vislumbro, por exemplo, em Schön, uma dimensão crítica do contexto social em que se desenvolve o ato educativo ou a instrução.

Nesse sentido, Pimenta (2002), citando Contreras (1997), no Livro *La autonomía del profesorado*, refere que o autor realiza uma análise crítica da epistemologia da prática, no âmbito do conceito de prática reflexiva, a partir de vários autores. Sobre os autores analisados, Pimenta (2002, p. 24) informa o seguinte: “Quanto à concepção do professor como investigador desenvolvida por Stenhouse, os vários autores concordam que este não inclui a crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa”. Schön também padece da mesma omissão em sua proposição. Diz, ainda, a citada autora, sobre a proposição de Stenhouse, que a mesma se “reduz a investigação sobre a prática aos problemas que geram ações particulares em aula” (*Ibidem*). Ainda, segundo Kemmis (1985), diz Pimenta que a epistemologia da prática, no bojo da prática reflexiva, “é uma perspectiva restrita, pois desconsidera a influência da realidade social sobre ações e pensamentos e sobre conhecimento como produto de contextos sociais e históricos” (*Ibidem*). Citando Giroux (1990), refere Pimenta (2002), que sua crítica situa-se na afirmação de que “a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional” (*Ibidem*). Por fim, menciona Lawn (1988), que diz que “uma

coisa é identificar o lugar onde o professor realiza sua função; outra é reduzir o problema a esse lugar” (*Ibidem*).

Reitero, portanto, que a perspectiva de Schön se restringe à solução de um problema situado em zona indeterminada da prática no espaço/tempo da sala de aula ou do atelier.

Freire (2003, p. 96), que nega a hipótese de uma educação neutra, assevera que: “Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos e culturais”. A prática educativa freiriana, como vimos, é dialética, pois contempla em sua realização as relações mundo-consciência, prática e teoria, leitura do mundo e leitura da palavra, leitura do contexto e leitura do texto. Ela é *práxis* não no sentido de que é desenvolvida uma atividade que envolve uma reflexão sobre ela, mas porque a ação-reflexão-ação é teleológica e transformadora. Sánchez Vázquez (2007, p. 237) assim define *práxis*:

Em suma, a *práxis* se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há *práxis* como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica.

Freire (1995), ao contrário de Schön, não compartilha com a ideia de formação como treinamento. Schön, embora seja um crítico da “racionalidade técnica”, acaba, em sua proposição, contraditoriamente, adotando uma visão tecnicista de educação. Sua concepção acaba se reduzindo a uma concepção técnica e neutra, sem antagonismos, sendo importante o treinamento e aquilo que Freire chama de “sabedoria de resultados”.

Diferente da perspectiva freiriana, que tem a educação não só como uma situação gnosiológica, mas também ética, estética e política, para Schön, como vimos, ela começa e termina na sala de aula, buscando soluções para situações indeterminadas da prática. Assim, segundo Freire (1986, p. 25): “Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra”. Ademais, para Freire, como vimos, “formar é muito mais que puramente treinar” (FREIRE, 1996, p. 14).

Criticando um modelo de educação reduzido à pura técnica, Freire (1995, p. 81) expõe as diferenças entre formar e treinar e esclarece sobre os efeitos da dita “apoliticidade” da educação:

É isso que se encontra no miolo do discurso “pragmático” sobre a educação. A utopia da solidariedade cede seu lugar ao treino técnico dirigido para a sobrevivência num mundo sem sonhos, “que já criaram demasiados problemas”... Nesse caso, o que vale é treinar os educando para que se *virem* bem.

Treiná-los, e não formá-los, para que se adaptem sem protestar. Protestos agitam, sublevam, torcem a verdade, desassossegam e se movem contra a ordem, contra o *silêncio* necessário a quem produz.

A reflexão sobre a prática é objeto de uma variedade de enfoques e ênfases, não se restringindo apenas a um olhar. Advertindo acerca dessas diferenças, esclarece Freitas (2017, p. 96):

No contexto desta discussão, diversas são as ênfases e nuances atribuídas à importância da reflexão sobre a prática para a constituição de um conhecimento profissional revelador das peculiaridades da atuação docente. Tais distinções referem-se, especialmente, à maior ou menor intensidade da natureza política das práticas educativas, considerando os limites da reflexão quando desvinculada da leitura crítica do contexto social em que estão inseridas.

Ancorado em Duarte (2003), indo à raiz da questão, ousou afirmar que tais distinções vão além da “maior ou menor intensidade da natureza política das práticas educativas”. Elas têm, em sua base, principalmente, um conflito entre estatutos epistemológicos conflitantes: de um lado, o moderno, de outro, o pós-moderno⁸⁵. Afirmando, ainda, que esse contencioso epistemológico-metodológico é

⁸⁵Numa crítica ao artigo “Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?”, de Isabel Alice Lelis (2001), publicado na revista *Educação & Sociedade*, diz Duarte (2003, p. 608-611): “Essa relação entre os estudos no campo de formação de professores e a descaracterização do professor, o qual deixa de ser visto como agente da transmissão do saber escolar, também pode ser identificada no contexto educacional brasileiro”. [...] Todo o texto de Lelis é dirigido para a análise da questão epistemológica e pedagógica que estaria no centro dessa mudança, isto é, o distanciamento com relação a uma “pedagogia centrada no saber elaborado”. Os estudos que tenho realizado sobre as relações entre o construtivismo e outros ideários pedagógicos me levam a afirmar que Lelis está correta quando afirma que, no Brasil, os estudos sobre formação de professores realizados na década de 1990 teriam significado uma mudança de enfoque pedagógico na direção de um distanciamento com relação a uma pedagogia centrada no saber escolar. Entretanto, ao contrário de Lelis, que considera esse processo um avanço, eu o considero um retrocesso. Além disso, é também diferente a maneira como analiso as relações entre tal processo de mudança das referências predominantes no campo da formação de professores e o contexto político-ideológico da década de 1990. Nesse sentido, destacarei duas questões ausentes no trabalho de Lelis. A primeira questão é a das relações entre a difusão dessa linha de estudos sobre a formação de professores e o *boom* construtivista. Não foi obra do acaso o fato de que o construtivismo e a pedagogia do professor reflexivo tenham sido difundidos no Brasil quase que simultaneamente. Esses dois ideários fazem parte do universo pedagógico ao qual venho chamando de “as pedagogias do aprender a aprender”. Neste sentido, do ponto de vista pedagógico, os estudos na linha do professor reflexivo surgiram na América do Norte e na Europa quase que como uma ramificação natural do tronco comum constituído pelo ideário escolanovista. A diferença reside em que o escolanovismo clássico e o construtivismo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo aluno ao passo que os estudos sobre o professor reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo professor. A segunda questão ausente do trabalho de Lelis é a das relações entre a

consectário de uma disputa político-ideológica subjacente, que o justifica. Nessa disputa, temos, numa dimensão ampla, de um lado, uma concepção de mundo fundada na proposta de transformação radical da sociedade, com a superação do modo de produção capitalista e, de outro, todas as perspectivas que não contestam o modo de produção capitalista, entre elas a pós-modernidade e o neoliberalismo.

A raiz da pedagogia do “professor reflexivo” ou da “prática reflexiva” está inserida no âmbito do estatuto pós-moderno, que, como vimos no item 3, do Capítulo I, não tem grande apreço pela ciência e tecnologia. Nesse sentido, diz Hicks (2011, p. 25), sobre os pós-modernos: “[...] Em vez de apreciarem as realizações da ciência e da tecnologia, nutrem acerca delas uma suspeita que tende à franca hostilidade”. O conhecimento tático e a epistemologia da prática são representações de premissas e postulados da chamada “agenda pós-moderna”, para o campo da educação.

No horizonte de Freire está o sonho como motor da história; a utopia, como denúncia e anúncio. Está a libertação! A libertação do oprimido e, com ela, a libertação de todos os homens e mulheres, o que significa libertar, também, o opressor de sua própria violência opressora. No horizonte de Freire, está também a transformação da sociedade, com a superação do modelo socioeconômico dominante, modelo que ele denomina de necrófilo. E, ainda, em seu horizonte está o socialismo democrático, como forma de governo. Sua perspectiva pedagógica, além de se constituir numa situação gnosiológica, é antropológica, política, ontológica, axiológica, filosófica, sociológica. A reflexão sobre a prática em Freire é crítica. Sua

epistemologia da prática e o universo ideológico neoliberal e pós-moderno. A disseminação, no Brasil, dos estudos na linha da “pedagogia da prática” e do “professor reflexivo”, na década de 1990, foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com os quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações. A própria Lelis (2001, p. 49) tangencia esse tema quando dá a entender que “o fim do leninismo e a derrocada da União Soviética entre outros acontecimentos” teriam produzido um questionamento epistemológico com relação à filosofia da práxis, isto é, o marxismo, questionamento esse que teria problematizado a “supervalorização da teoria”, o “poder da teoria na explicação e transformação do real” (idem, *ibid.*). A problematização do poder da teoria na explicação do real seria decorrente da constatação da “infinidade do real e dos processos de expansão e revisão do conhecimento” (idem, *ibid.*). Não há espaço neste artigo para me aprofundar nessa questão, mas devo assinalar que, nesse momento de seu texto, Lelis se aproxima dos questionamentos epistemológicos que Hayek (um dos grandes intelectuais do neoliberalismo) dirigiu ao marxismo. Não estou afirmando, de forma nenhuma, que Lelis pretenda alinhar-se com ideias neoliberais. Em outro momento de seu texto, ela se mostra preocupada com o fato de que “vivemos num momento de clara hegemonia do projeto neoliberal no campo da educação” (idem, *ibid.*, p. 54). O que estou procurando mostrar é que, inadvertidamente, a autora se aproxima, em seus questionamentos epistemológicos, dos mesmos argumentos usados por Hayek. Por exemplo, a questão da ‘infinidade do real’ é utilizada por Hayek para negar a possibilidade do conhecimento numa perspectiva de totalidade”.

“prática reflexiva” – não como conceito, mas como fato – é revolucionária, pois articula prática e teoria (saber elaborado), para a análise, compreensão e transformação do real, através da leitura do texto e do contexto.

O horizonte da proposição de Schön está no desenvolvimento das habilidades profissionais, pela substituição do modelo de racionalidade técnica (“tradicional”) pela perspectiva da “prática reflexiva”. Propõe, ainda, uma nova política curricular, com vistas à autonomia do estudante. Autonomia aqui deve ser entendida numa perspectiva funcional, nos estreitos limites da autoformação. Nessa perspectiva, é possível a construção do “conhecimento útil” e o treinamento do “profissional eficiente”; o “conhecimento útil”, como oposição ao “conhecimento esotérico”, produzido e ensinado nas universidades: o conhecimento técnico-científico. Em seu horizonte, está a capacitação do profissional eficiente para a solução de problemas do cotidiano. Em Schön, o último nível de reflexão, que é a *reflexão sobre a reflexão na ação*, é também “conhecimento prático”.

Freire trabalha na perspectiva de totalidade. A práxis está na base da transformação da realidade objetiva, que é opressora. Em Schön, a totalidade é restrita às descrições do projeto que deverá ser trabalhado na aula ou no atelier. A totalidade nada mais é do que a totalidade do projeto, prescindido de uma leitura crítica do contexto social no qual as práticas educativas estão inseridas.

Freitas (2017, p. 95), sobre a possibilidade de diálogo entre Schön e Freire, refere:

A proposição do diálogo entre o pensamento de Donald Schön e Paulo Freire diz respeito à compreensão de que, mesmo reconhecendo suas diferenças, a complementariedade de suas produções se faz fecunda para a formação de professoras/es pesquisadoras/es. [...]. Neste sentido, para uma atuação técnica responsável, reitera-se a necessidade de uma nova epistemologia da prática docente para a qual Donald Schön se faz uma referência conceitual e Paulo Freire uma referência praxiológica.

Tenho que o que os aproxima, como vimos, é a valorização da prática na construção do conhecimento do professor e da professora. Em ambos, há uma acentuada referência à importância da prática na formação do conhecimento. Todavia, enquanto para Freire a prática educativa se faz na *práxis* (unidade entre teoria e prática numa dimensão teleológica e transformadora) dos(as) professor(as), numa perspectiva de totalidade, em Schön as práticas educativas são construídas em treinamento, no âmbito de uma instrução, tendo por meta o desenvolvimento das

habilidades profissionais, pela construção de um “conhecimento prático”, através da perspectiva da “prática reflexiva” (aqui como conceito).

No tocante ao antigo – e sempre atual – debate entre teoria e prática, é preciso salientar que a simples unidade entre teoria e prática não constitui uma *práxis*, se tal unidade não for teleológica e transformadora. Pela mesma razão, segundo Sánches Velázquez (2007), como vimos, nem toda a atividade é *práxis*.

Sobre o tema, apresentarei duas perspectivas, envolvendo três autores: Tardif, Pistrak e Sukhomlinski. O primeiro é um autor da atualidade, que milita na linha de Schön, no sentido da construção de uma epistemologia da prática, valorizando os saberes docentes práticos. Pistrak⁸⁶ foi um pedagogo soviético que, no tempo de Lenin, participou da construção de um novo modelo pedagógico, compatível com o também novo modelo de sociabilidade que estava sendo construído, e Sukhomlinski foi professor na União Soviética até a década de cinquenta do século XX.

No tocante à importância da prática profissional docente na construção de uma epistemologia do professor, diz Tardif (2014, p. 243):

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

O autor, no fragmento acima, coloca o professor como sujeito ativo da construção do próprio conhecimento – o conhecimento que será posteriormente socializado/transmitido – e não somente como reprodutor do conhecimento teórico existente. O cotidiano do professor em sala de aula, sua experiência prático-didático-pedagógica na regência de classe, é um espaço de produção do próprio conhecimento.

Ele enfatiza que sua proposição se opõe à concepção tradicional da relação entre teoria e prática, referindo o seguinte:

É uma ideia que se opõe à concepção tradicional da relação entre teoria e prática. De fato, segundo essa concepção, o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias preconcebidas, etc. Além disso, ainda segundo essa concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática (por exemplo, pela ciência, pela pesquisa pura, etc.) e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação. É exatamente esta concepção tradicional que dominou, e domina ainda, de maneira geral, todas as visões da formação

⁸⁶ Segundo informações não confirmadas, mas correntes nos meios intelectuais, Pistrak teria sido mais uma das inúmeras vítimas dos expurgos de Stálin.

dos professores tanto nas universidades do hemisfério Norte quanto nas universidades do hemisfério Sul: os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor (TARDIF, 2014, p. 235).

É ensejadora de dúvidas, pela sua ambiguidade, a seguinte afirmação: “Além disso, ainda segundo essa concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática (por exemplo, pela ciência, pela pesquisa pura, etc.) e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação”. Discordo do autor, porque desconheço que o saber científico seja produzido fora da prática. Admito, sim, a existência de “especulação metafísica”, por exemplo, em certa medida, aceito a expressão “pesquisa pura”, quando fundada numa especulação de natureza metafísica, mas divirjo da inclusão do conhecimento científico como alguma coisa possível de se construir fora da prática. Se sua afirmação é de natureza específica, no sentido de que quem ministra aula aplica conhecimento pré-concebido, isso pode acontecer, mas não sei até que ponto na qualidade de regra geral. Ora, se num determinado artigo um autor elabora uma análise crítica das teorias pedagógicas, ele não estará, necessariamente, fazendo “pesquisa pura” ou “ciência sem experimentação empírica”, pois as teorias pedagógicas, de forma geral, nada mais são do que o produto de análises de práticas pedagógicas diferentes. Salvo nas hipóteses a que me referi ou em outras similares de “intelectualismo puro”, “solipsismo” etc., entendo que as teorias “não caem do céu”, mas são abstrações sobre as experiências cotidianas.

Por outro lado, ressalto que os livros sobre educação com os quais tive contato, em geral, foram escritos por professores e professoras, o que significa que, em tais obras, eles estão socializando experiências. Experiências que foram submetidas à reflexão, em diálogo com outras teorias e outras práticas. Provavelmente, a intenção do autor foi de dizer que, na maior parte dos casos, os professores e professoras aplicam conhecimentos alheios. Isso é outra coisa! Acredito que refletir sobre a prática, formulando um conhecimento mais elaborado do que se faz, ou ficando num conhecimento tácito, todos os professores e professoras o fazem. O que varia é o nível de reflexão e o movimento feito para essa elaboração. Porém, compreendo perfeitamente que, conceitualmente, o autor propõe uma nova perspectiva, em contraposição à chamada de tradicional, na qual

os professores sejam treinados ou formados para a construção de saberes a partir de sua própria prática.

[...] a perspectiva aqui defendida exige, por parte dos professores de profissão, o esforço de se apropriarem da pesquisa e de aprenderem a reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivos em linguagens susceptíveis de uma certa objetivação (TARDIF, 2014, p. 239).

Como vimos, inobstante Tardif enalteça a tendência atual de valorização do saber construído pela experiência subjetiva do professor, ainda assim, ele fala da necessidade de que tais conhecimentos devam ser suscetíveis de “certa objetivação”. Ele fala dos professores enquanto sujeitos da produção do próprio conhecimento e não apenas como aplicadores de conhecimentos alheios, defendendo a importância da subjetividade dos mesmos. Tardif segue na esteira de Schön, e de tantos outros, de valorização do conhecimento prático docente construído pelo próprio docente como pesquisador de sua prática pedagógica.

Defendendo uma epistemologia diferente da de Tardif, com outra perspectiva na relação entre teoria e prática, em outro período histórico e em outro modelo de sociabilidade, mas ainda atual, Pistrak (2011, p. 20) oferece um subsídio valioso sobre a importância da teoria para a definição do horizonte perseguido pelo professor na construção/transmissão do conhecimento:

Constatamos então, a propósito de todos os problemas da vida escolar, que apenas a teoria nos dá o critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola. O educador que não dispõe deste critério não poderá trabalhar de forma útil na escola: ele se perderá sem encontrar o caminho, sem guia, sem saber o objetivo a ser atingido (PISTRAK, 2011, p. 20).

Para Pistrak, “o objetivo a ser atingido” – uma prática escolar revolucionária – deve ser definido pela teoria. A teoria aqui aparece como guia da prática. Todavia, é bom esclarecer que essa relação não é dicotomizada: a teoria indica o aspecto teleológico e a prática o aspecto transformador, ambos numa unidade indissociável, como *práxis*.

Sukhomlinski (1978, p. 42-3) contribui para esse debate trazendo a lume a importância da teoria no processo educacional revolucionário, no “calor” da transformação de um modelo de sociabilidade, como ocorreu na União Soviética pós-revolucionária:

Uma aplicação mecânica, não reflectida, dos postulados teóricos aos factos da experiência prática arrasta a destruição do pensamento vivo do

professor, despoja o trabalho pedagógico daquilo que constitui a sua medula, a sua alma: a originalidade dos fenômenos da vida, a alegria da renovação que o professor sente à chegada de cada nova geração de alunos, a necessidade de criação.

A teoria é uma fonte que alimenta a arte do professor enquanto se apoia na experiência. Apoia-se quer dizer enriquece-se, aperfeiçoa-se, pois que a vida realça nela novas facetas e suprime o velho, o caduco. Enquanto a teoria se apoia na experiência, refractando-se no trabalho criativo individual de milhares e milhares de pedagogos, essa teoria desenvolve-se. Se os preceitos teóricos são concebidos como uma coisa eterna, imutável, própria para todos os casos, produz-se a esclerose da teoria. A teoria transforma-se em dogma.

O conhecimento deve resultar da articulação entre teoria e prática, pois sua dicotomização pode implicar no enfraquecimento de uma de suas dimensões, prejudicando-o em sua totalidade como concreto pensado. O exemplo disso está nas propostas educacionais que supervalorizam a prática em detrimento da teoria. Nesse sentido, assevera Saviani (2003, p. 107):

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.

Uma das razões desta pesquisa, conforme fiz referência na Introdução (a razão de ordem pessoal desta escrita), foi o desprezo dos(as) professores(as) – em geral – em relação à teoria, nas formações que fiz em várias escolas públicas, por longo período, e em aulas que ministrei para cursos de especialização. Queria entender o porquê dessa reação, a meu juízo, insólita. Insólita porque entendo que quem não lê, não estuda, não pesquisa, não tem condições de dar uma boa aula. Conhecer a teoria é um compromisso que temos com os(as) alunos(as) e, sobretudo, com uma educação de qualidade. Uma boa prática não prescinde de um considerável acúmulo teórico, assim como o acúmulo teórico, por si, sem nenhuma prática, cai no intelectualismo estéril. Hoje, passei a ter melhor compreensão do problema, tendo, inclusive, há pouco tempo, feito uma publicação em capítulo de livro, sobre o tema, em parceria com a colega Professora Doutora Magda Santos⁸⁷.

⁸⁷ SANTOS, Magda; TADDEI, P. E. D. A teoria como elemento fundamental para a qualificação da prática pedagógica. In: BUCHWEITZ, Marlise; PEREIRA, Dirlei de Azambuja (Orgs). Sala de aula: a fonte de nossas reflexões. 1.ed. Curitiba: Appris Editora, 2018.

Pistrak, no início do século XX, na União Soviética, já se deparava com o mesmo problema: o desprezo da teoria pelos(as) professores(as). Repito a citação abaixo, que fiz na Introdução, por entendê-la como fundamental, para justificar uma das razões que me conduziram a esse escrito. Eis o relato:

Estudando centenas de perguntas feitas por escrito aos relatores em diferentes lugares, percebe-se facilmente que a massa dos professores se apaixona principalmente por questões práticas; mas a teoria deixa os professores indiferentes, frios, para não falar de estados de espírito ainda menos receptivos (PISTRAK, 2011, p. 17).

Mais adiante, enfatizando a importância da teoria sob o ponto de vista marxista, afirma:

No entanto, a maioria dos professores considera a teoria como uma criação autônoma da psicologia, da pedagogia e da pedagogia experimental, como um sistema independente objetivando seu próprio desenvolvimento sem relações com a prática.

A maioria dos professores não tem uma consciência clara do fato de que a pedagogia marxista é e deve ser antes de tudo uma teoria de pedagogia social, ligada ao desenvolvimento dos fenômenos sociais atualmente dados e interpretados do ponto de vista marxista (PISTRAK, 2011, p. 18).

Nas tentativas de formulação de um novo modelo formativo, na lógica da sociedade que estava sendo construída, como na União Soviética, a conciliação da educação intelectual com a educação profissional, orientadas pelo trabalho como princípio educativo, era incompatível com a dicotomia entre teoria e prática. A teoria deveria observar o horizonte da sociedade que se estava construindo. Não podia nascer das nuvens, ser intelectualista, subjetivista, metafísica ou especulativa. A prática não poderia ser qualquer prática: individualista, subjetivista, imediatista, autoritária, oportunista. Havia uma concepção de mundo a ser traduzida num projeto de sociedade e, por consequência, num projeto de educação, escola e ensino. Pistrak enfatiza a importância da teoria pedagógica como ponto de partida para orientar a prática revolucionária, numa sociedade revolucionária, inspirado, provavelmente, em Lenin, na famosa frase que ressalta a importância da teoria revolucionária como norte para a prática revolucionária⁸⁸. Diz Pistrak (2011, p. 19):

⁸⁸ “Sem teoria revolucionária não pode haver também movimento revolucionário. Nunca se insistirá demasiadamente nesta ideia numa altura em que a prédica em voga do oportunismo aparece acompanhada de uma atracção pelas formas mais estreitas da actividade prática. E para a socialdemocracia russa a importância da teoria é ainda maior por três razões, muito frequentemente esquecidas, a saber: primeiramente, porque o nosso partido apenas começou a formar-se, apenas começou a elaborar a sua fisionomia, e está muito longe de ter ajustado contas com as outras tendências do pensamento revolucionário que ameaçam desviar o movimento do caminho correcto” (LENIN, 1977, on-line).

Para trabalhar de forma útil e com sucesso na nova escola soviética, é fundamental compreender o seguinte: primeiro, sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais determinadas.

A solução dos problemas pedagógicos, “na base das inspirações do momento, caso a caso”, é, em certa medida, o que propõe a prática reflexiva de Donald Schön. Pistrak não nega a importância da “criatividade” do professor na construção da sua prática educativa. Todavia, as formações não teriam a finalidade de indicação de práticas – de “receitas prontas” – e, sim, de capacitação para a construção de uma prática fundada num referencial teórico consistente, relacionado com o horizonte perseguido pela nova sociedade, evitando, assim, o ativismo estéril, ingênuo, oportunista, imediatista, subjetivista e irresponsável. Nesse sentido, aduz:

O objetivo fundamental da reeducação, ou simplesmente, da educação, do professor não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação (PISTRAK, 2011, p. 20).

Na esteira de Pistrak, enfatizando a unidade entre a interpretação e a transformação, entre teoria e prática, de forma que o conhecimento se constitua pela inter-relação entre ambas, refere Fromm (1969, p. 144):

A inter-relação do interesse e conhecimento tem sido expressa frequentemente - e com acerto - em termos de inter-relação de teoria e prática. Como Marx certa vez escreveu, devemos não apenas interpretar o mundo, mas transformá-lo. Na realidade, a interpretação sem intenção de transformar é vazia; a transformação sem interpretação é cega. A interpretação e a transformação, a teoria e a prática não são dois fatores separados que se combinem. Estão inter-relacionados de tal forma que o conhecimento é fertilizado pela prática e está guiada pelo conhecimento. Teoria e prática modificam sua natureza quando deixam de estar isoladas.

As perspectivas da relação entre teoria e prática no discurso pedagógico contemporâneo, representado por Schön, Tardif, Alarcão e tantos outros(as), e, no discurso pedagógico de matriz marxista, de Pistrak, Sukhomlinski, Saviani, Duarte e Fromm etc., como vimos, são distintas, para não dizer antagônicas.

A gênese do discurso pedagógico contemporâneo, de que Schön é um dos expoentes, no qual predominam as “pedagogias do aprender a aprender”, destacando-se, segundo Duarte (2010, p. 33-34), “o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências e a pedagogia multiculturalista”,

encontra suas raízes no movimento escolanovista, da metade do século XIX, que está em sintonia com o universo ideológico da contemporaneidade⁸⁹.

A prática reflexiva de Schön é influenciada, principalmente, por teorias pós-modernas e pelo pragmatismo de John Dewey⁹⁰, que também está na base da pedagogia de projetos, todos de raiz escolanovista⁹¹, sem esquecer a contribuição de Rorty⁹², com seu neopragmatismo. Em nenhuma dessas bases teóricas está presente a perspectiva de superação da sociedade capitalista. Há, no máximo,

⁸⁹ “Nas duas últimas décadas, o debate educacional tem se caracterizado por uma quase total hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender” (Duarte, 2001), com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. Apesar das especificidades de cada uma, elas apresentam uma mesma tônica: a negação daquilo que chamam “educação tradicional”. Elas podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar. Essa atitude negativa em relação à escola, seus métodos, suas práticas e seus conteúdos clássicos não é um fenômeno exclusivo do final do século XX e início do século atual. Ela remonta ao movimento escolanovista do início do século passado e, recuando mais no tempo, a Pestalozzi e Froebel (Arce, 2002) que, na primeira metade do século XIX, tentaram colocar em prática as ideias educacionais rousseauianas. Essa filiação das pedagogias atualmente hegemônicas aos ideais escolanovistas não deve ser vista, entretanto, como um indicador de anacronismo dessas. Elas estão 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. Nesse sentido, Saviani (2007) emprega o termo neoescolanovismo com referência ao significado do lema aprender a aprender na última década do século XX” (DUARTE, 2010, p. 33-34).

⁹⁰ [...] não é de estranhar que outra ideia muito difundida pelas pedagogias contemporâneas seja a de que o cotidiano do aluno deve ser a 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. O pensador pragmatista norte-americano William James (1907) definiu a verdade como aquilo em que acreditar fosse melhor para nós (“*What would be better for us to believe! This sounds very like a definition of truth*”). 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 (*Idem*, 2010, p. 37).

⁹¹ Essa mesma perspectiva é adotada pela pedagogia do professor reflexivo, que nada mais é do que a aplicação, à formação de professores, das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito. Desenvolvida inicialmente por Donald Schön como uma proposta para a formação profissional em geral, a teoria do profissional reflexivo ganhou larga divulgação no campo da formação de professores, especialmente associada à ideia de educação permanente ou formação continuada ou educação ao longo da vida. Segundo essa 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 (*Idem*, p. 41-42).

⁹² “Para teóricos ricos como Richard Rorty e Stanley Fish, teoria é a maneira como você tenta justificar seu modo de vida” (EAGLETON, 2011, p. 85).

críticas a esse modo de produção, em especial, às políticas neoliberais que estão no bojo de seu metabolismo, conjugadas com a crença de que os problemas do capitalismo podem ser resolvidos sem sua radical superação. Nesse sentido, assevera Duarte (2010, p. 34):

Um primeiro aspecto comum a essas pedagogias é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o qual está associado 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.

A perspectiva de Freire está inscrita em qual estatuto epistemológico, moderno ou pós-moderno? Em resposta, digo que, “apesar” de Freire (2003), tenho que sua perspectiva pedagógica-humanista-revolucionária se inscreve no estatuto epistemológico da modernidade. Por que “apesar” de Freire? Apesar dele, porque, insolitamente, Freire situa-se, na obra “Política e educação”, no que ele denomina de “pós-modernidade progressista”⁹³. Diz ele: “Me sinto, obviamente, numa posição pós-modernamente progressista e é como tal que discutirei a educação permanente e as cidades” (FREIRE, 2003, p. 18). Segue, dizendo: “Na pós-modernidade progressista, enquanto clima histórico pleno de otimismo crítico, não há espaço para otimismo ingênuos nem para pessimismos acabrunhadores” (*Idem*, p. 14). Refere, ainda, de forma mais ampla e detalhada, em defesa da “pós-modernidade progressista”:

O que a pós-modernidade progressista nos coloca é a compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos e não sua inteligência mecanicista. Digo realmente dialética porque muitas vezes a prática assim chamada é, de fato, puramente mecânica, de uma dialética domesticada. Em lugar da decretação de uma nova História sem classes sociais, sem

⁹³ “Enquanto certa modernidade de direita e de esquerda, mais para cientificista do que para científica, tendia fixar-se nos limites estreitos de sua verdade, negando a seu contrário qualquer possibilidade de acerto, a pós-modernidade, sobretudo progressista, rompendo as amarras do sectarismo, se faz radical. É impossível, hoje, para o pensamento pós-moderno radical, fechar-se em seus próprios muros e decretar a sua como a única verdade. Sem ser antirreligioso, mas, de maneira nenhuma, dogmático, o pensamento pós-moderno radical reage contra toda certeza demasiado certa das certezas. Reage contra a “domesticação” do tempo, que transforma o futuro num pré-dado, que já se conhece – o futuro afinal como algo inexorável, como algo que será porque será, porque necessariamente ocorrerá. Ao recusar a “domesticação” do tempo, a pós-modernidade progressista não apenas reconhece a importância do papel da subjetividade na história, mas atua político pedagogicamente no sentido de fortalecer aquela importância. E o faz através de programas em que a leitura crítica do mundo se funda numa prática educativa crescentemente desocultadora de verdades. Verdades cuja ocultação interessa às classes dominantes da sociedade” (FREIRE, 2003, p. 17-18).

ideologia, sem luta sem utopia, e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos a fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que *herda* quanto o que *adquire*, no centro de nossas preocupações. Restaurar assim a significação profunda da radicalidade. A radicalidade de meu ser, enquanto gente e enquanto mistério, não permite, porém, a inteligência de mim na estreiteza da singularidade de apenas um dos ângulos que só aparentemente me explica. Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança (FREIRE, 2003, p. 14-15).

Ora, enquanto Heidegger não se enxergava como um existencialista, apesar de sê-lo, Paulo Freire se insere numa pós-modernidade progressista, apesar de não sê-lo. Por que afirmo isso? Porque Freire não compartilha com teorias que negam a utopia, a realidade objetiva, a verdade, a razão, a história, o futuro. Fico nessas! Ele acredita na história como possibilidade e não como determinação. A utopia é central em sua perspectiva, assim como a verdade, a história e o futuro. A esperança, para ele, é exigência ontológica do ser humano. A perspectiva educacional de Freire é engajada na luta contra o modo de produção capitalista, considerado como necrófilo. Sua luta é pela superação da opressão: pela libertação. A análise da realidade objetiva é central em sua *práxis*. Nunca li nenhum discurso de Freire se referindo pejorativamente às grandes narrativas, prática muito cara aos pós-modernos e eixo comum entre eles. Também nunca li nada de Freire colocando a ciência no mesmo plano da ficção. Enfim, é provável que assim tenha se situado em virtude das pautas identitárias que assumiu. Pautas essas que não justificariam, por si só, sua classificação como pós-moderno, mesmo que “crítico e progressista”. Freire também não abdica da categoria da luta de classe, embora entenda que não seja o único motor da história. A “Pedagogia do oprimido” é uma prova disso.

No tocante aos adjetivos “crítico e progressista”, adicionados por Freire à pós-modernidade, pode parecer, para muitos e muitas, uma tautologia, pois, em tese, os pós-modernos são progressistas, situando-se no espectro político da esquerda ou das esquerdas. Ao menos é o que eles dizem.

A questão é polêmica, pois um movimento ou agenda constituído de intelectuais militantes, ditos defensores das causas populares, que negam a utopia e

a realidade objetiva, para ficar em dois aspectos, pode parecer, intrinsecamente, contraditório.

O discurso de combate ao neoliberalismo, por exemplo, sem a perspectiva de superação do capitalismo, que está em sua base e, portanto, o justifica, é, para não dizer mais, um “combate fictício”, “quixotesco”, de efeito “acanhado”, como a história nos mostrou. A justificativa para continuarem “lutando contra moinhos” é o idealismo. Esse pode ser um dos justificadores da crença de que podem mudar a sociedade, sem superar seu modo de produção.

Esses “progressistas” lembram “O Leopardo”, clássico de Tomasi di Lampedusa, publicado postumamente pelo cineasta italiano Luchino Visconti, no qual uma frase lapidar chamou-me a atenção (frase que identifica com perfeição essa esquerda sem utopia, sem realidade objetiva, sem totalidade, sem história etc., representada pelos pós-modernos e “outros pós”): “Algo deve mudar para que tudo continue como está”.

Por essa, e muitas outras razões, é que tenho dificuldade em situar Paulo Freire como um pós-moderno, ainda que “pós-moderno, crítico e progressista”, como ele sugere.

O diálogo entre Schön e Freire, no qual ficou caracterizado o horizonte e a raiz teórica de cada um, conduz-me, necessariamente, a uma breve análise da hipótese de pesquisa, que, a meu juízo, foi confirmada neste trabalho.

Passo à transcrição do problema e da hipótese:

O problema de pesquisa é que a partir dos anos setenta do século XX, com a emergência e a expansão do neoliberalismo e da chamada “agenda pós-moderna”, iniciou-se um “recuo da teoria” nos espaços formais de educação, afastando ainda mais os processos formativos da perspectiva da omnilateralidade. O neoliberalismo, alicerçado no utilitarismo, na eficiência e no pragmatismo, voltado ao lucro, com ênfase no individualismo e no desenvolvimento a qualquer custo, colocou os processos formativos a serviço dos interesses do grande capital, na perspectiva de uma educação tecnicista. A pós-modernidade, pelo descrédito ao conhecimento científico e a descrença na realidade objetiva, acabou dando margem à emergência de um relativismo ontológico, um pragmatismo epistemológico e um esteticismo subjetivista. A hipótese de pesquisa é de que o recuo da teoria coloca a formação humana, nos espaços formais de educação, a serviço dos interesses do mercado, orientando a base curricular comum para disciplinas que ofereçam uma resposta imediata aos interesses do capital, o que se constitui em inegável atraso intelectual e ético, colocando em risco um marco civilizatório e prejudicando o desenvolvimento das múltiplas lateralidades dos estudantes.

O debate que se coloca na relação entre ambos, a partir da “prática reflexiva” de Schön e da “reflexão sobre a prática” em Freire, é relevante para a educação dos

trabalhadores e das trabalhadoras, pois está inserido no contexto da crise teórica do pensamento progressista.

A hipótese de pesquisa está confirmada, pelo diálogo entre as perspectivas de Schön e de Freire, sobre a relação entre o saber subjetivo individual, baseado na experiência cotidiana, e o conhecimento científico, sistematizado historicamente pela humanidade. Por que afirmo isso? Porque o debate, a partir das duas perspectivas pesquisadas, aponta que a de Freire contribui para a conscientização dos trabalhadores e trabalhadoras, a partir da leitura do mundo e da leitura da palavra, da leitura do contexto e da leitura do texto e da unidade entre ação/reflexão/reflexão/ação, numa práxis teleológica e transformadora. A de Schön contribui para a construção de um conhecimento prático para o(a) trabalhador(a), capacitando-o(a) à solução de problemas de natureza profissional, situados em zonas indeterminadas da prática. Essa é produtora de “autonomia gnosiológica e funcionalista”, adquirida na construção de um conhecimento tácito e útil, baseado na experiência subjetiva no âmago de uma aula prática reflexiva. Aquela é produtora de “autonomia gnosiológica e política”, adquirida pela conscientização numa aula dialógica, cuja prática educativa é crítica e problematizadora.

O diálogo é importante, também, porque ficou caracterizado que o recuo da teoria, na perspectiva de Schön, esvazia a prática educativa de seu aspecto político, indispensável para a conscientização do educando da importância de seu protagonismo, como sujeito social e histórico, para conhecer e transformar a realidade na qual está inserido.

A proposta educativa de Freire parte do “saber de experiência feito” para o saber sistematizado, tendo por dimensão teleológica a elevação do nível de conhecimento teórico-prático e de consciência de trabalhadores e trabalhadoras para a transformação social.

Em Schön, cuja proposição se assenta no conceito de conhecimento prático, a prática educativa é construída a partir da articulação de quatro níveis, etapas ou noções, que se complementam reciprocamente: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação, e a reflexão sobre a reflexão na ação. Segundo Freitas (2017, p. 100), “Tal processo de reflexão transforma o professor num *profissional reflexivo*, ou, em outras palavras, em um *pesquisador no contexto da prática*” (grifo no original).

O recuo da teoria é resultado, de um lado, da emergência e expansão do neoliberalismo, no campo socioeconômico (em nível de infraestrutura), e, de outro lado, pela agendados “pós”⁹⁴, em geral, e em especial, pela pós-moderna, o neopositivismo e o neopragmatismo, no campo da cultura⁹⁵, como o direito, a justiça, a política, a ideologia, a educação, a ciência etc.

No tocante aos neopragmatistas, é importante lembrar o entendimento de Rorty sobre verdade, conhecimento e racionalidade, como “elogios para crenças socialmente justificadas”. Nesse sentido, informa Moraes(2004, p. 347):

Nessas circunstâncias, qualquer ideia de ciência como conhecimento objetivo do real é inteiramente descartada. Revelando sua filiação à agenda pós-moderna, o neopragmatismo vê a ciência como “um tipo de literatura”, propõe a literatura e as artes como investigação, no mesmo patamar que a investigação científica. A ciência comporia apenas um dos setores da cultura – e nem mesmo o mais privilegiado ou interessante. É a literatura, deslocando a religião, a ciência e mesmo filosofia, que se transforma na disciplina dominante em nossa cultura (Rorty, 1982, p. 155). Em consequência, Rorty reconhece que se existem diferenças entre a física e a crítica literária, elas não são de ordem epistemológica, mas tão somente sociológica (Moraes, 2003).

Não insinuo, jamais, que neoliberalismo e pós-modernidade “caminham juntos, de mãos entrelaçadas”, porque o neoliberalismo é um dos alvos da crítica de respeitáveis progressistas pós-modernos, como Boaventura de Souza, por exemplo. Todavia, compartilho do entendimento de que, ao não questionar o modo de produção capitalista, buscando sua superação – ou questioná-lo, mas projetar sua provável superação por esgotamento ou reforma –, os pós-modernos acabam, por omissão, contribuindo para a “naturalização” do capitalismo, como algo insuperável, cuja perpetuação é fatal. Não digo que o esgotamento do capitalismo não seja alguma coisa provável, o que digo é que nem todos estão dispostos a aguardar passivamente por esse evento.

⁹⁴“No artigo de 1996 eu afirmava que os discursos da “pós-condição” – sobretudo na América Latina – têm efetivado uma inédita despolitização e cooptação da educação, apoiada nas críticas do fracasso de uma superada educação ‘humanista’, de aporte ‘moderno’ e ‘iluminista’. Essas questões expressam a luta cultural travada pela nova direita que tranquilamente incinera crenças e convicções no altar das mudanças planetárias na economia, na política, na tecnologia, na cultura (Moraes, 1996). No cotidiano, trata-se de postular o nexos direto entre educação e a recelebração das virtudes do mercado – afinal, é preciso preparar cidadãos para a economia do conhecimento –, do ocultamento da face fortemente excludente do consenso, das maneiras efetivas da dominação e da exclusão, dos modos pelos quais o passado se articula à lógica das formas históricas e culturais do presente (Moraes, 2003). Paralelamente, trata-se de desmoralizar a pertinência e a legitimidade da educação como uma questão pública e, até mesmo, pôr em dúvida a serventia da educação escolar, vista como símbolo das metanarrativas iluministas, dos ‘discursos universalizantes que subjagam e dominam’, incapaz de dar conta dos ‘sujeitos mínimos’ da pós-modernidade” (MORAES, 2004, p. 351).

⁹⁵Refiro-me à cultura, neste particular, apenas em sua dimensão superestrutural.

De outro lado, a descrença no conhecimento científico (razão) e sua colocação em “vala comum” com outras formas de conhecimento, aproximando-se, para alguns e algumas, a ficção⁹⁶, a negação ou relativização da realidade objetiva⁹⁷, da utopia, entre outros aspectos, somadas à ênfase na estética sobre a ética, no particularismo e nas diferenças, repudiando qualquer ideia de universalidade, acabam, indiretamente, fragmentando os movimentos que fazem a luta contra a hegemonia capitalista e neoliberal⁹⁸.

Nesse sentido, explicita Chauí (2011, p. 327-328):

Do ponto de vista da política, a concepção pós-moderna identifica racionalismo, capitalismo e socialismo, na medida em que a razão moderna é exercício de poder ou o ideal moderno do saber como dominação da natureza e da sociedade, o capitalismo é a realização desse ideal por meio do mercado e o socialismo o realiza por meio da economia planejada. Trata-se, portanto, de combater o racionalismo, o capitalismo e o socialismo seja desvendando e combatendo a rede de micropoderes que normalizam ou normatizam capilarmente toda a sociedade, seja erguendo-se contra a territorialidade das identidades orgânicas que sufocam o nomadismo das singularidades, seja, enfim, combatendo os investimentos libidinais impostos pelo capitalismo e pelo socialismo, isto é, mudando o conteúdo, a forma e a direção do desejo.

Diz, ainda, complementando:

Ora, essas propostas têm a peculiaridade de aderir, malgrado elas próprias e suas intenções, ao efeito político mais característico do neoliberalismo, qual seja, a retração do público e a ampliação do privado. A “política” pós-moderna opera, assim, três grandes inversões: substitui a lógica da

⁹⁶“Os pregoeiros das teses que anulam as fronteiras entre ciência e ficção, entre História e Literatura, desordenaram os modos tradicionais de interpretação na Filosofia e nas Ciências Sociais e Humanas, colocando em xeque seus pontos básicos de sustentação e sua própria inteligibilidade. Colocou-se sob suspeita o conhecimento objetivo do mundo e, portanto, a possibilidade do agir humano sobre o mundo. Concordo com Norris que chegamos a um ponto no qual a teoria efetivamente se voltou contra si mesma, “gerando um tipo de ceticismo epistemológico extremo que reduz tudo – filosofia, política, criticismo e teoria – a um efeito retórico e persuasivo que encontra nos novos valores consensuais a última (e verdadeiramente única) instância legitimadora” (Norris, 1990, p.3-4). Nada mais regressivo, não obstante muitos considerarem que basta uma crítica mais consistente à metafísica e a desconstrução de seus textos para caracterizar uma atividade política radical. Aliás, foi o que sobrou de boa parte de agenda pós-moderna, o efeito retórico do gesto, o tom irônico da frase (Moraes, 1996)” (MORAES, 2004, 344-345).

⁹⁷“Em termos rortyanos, não haveria “nenhuma atividade chamada ‘conhecimento’ que tenha uma natureza a descobrir” (Rorty, 1997, p.32) e seria “o vocabulário da prática, e não o da teoria [...] o que pode revelar alguma coisa útil sobre a verdade” (Rorty, 1982, p.162). É preciso, então, afirma Rorty, romper as fronteiras entre conhecer e usar as coisas, pois não se trata mais de obter um conhecimento objetivo da realidade, mas, tão somente, de indagar como utilizá-la melhor. Por conseguinte, Rorty descarta a necessidade de indagar sobre a verdade, a objetividade ou sobre o que seria uma interpretação ou apreensão corretas da realidade. Em seu lugar propõe a aceitação das crenças úteis, as quais se explicam como reflexos de uma psicologia ao modo estímulo e resposta, e não por aspectos normativos assegurados pela epistemologia (Moraes, 2003)” (MORAES) 2004, p. 347).

⁹⁸ A propósito, diz Eagleton (2011, p. 81): “Como escreve Perry Anderson, com um floreado agradável: esses pensadores ‘detonaram o significado, subjugaram a verdade, cercaram a ética e a política e varreram fora a política”.

produção pela circulação (os micropoderes e o nomadismo das singularidades) e por isso substitui a lógica do trabalho pela da informação (a realidade como narrativa e jogos de linguagem) e, como consequência, substitui a luta de classes pela satisfação-insatisfação do desejo (CHAUI, 2011, p. 328).

No mesmo sentido, refere Eagleton (2011, p. 50):

Tanto os pós-modernistas quanto os neoliberais suspeitam de normas públicas, valores intrínsecos, hierarquias dadas, padrões de autoridade, códigos consensuais e práticas tradicionais. Só que os neoliberais admitem que rejeitam tudo isso em nome do mercado. Os pós-modernistas radicais, ao contrário, combinam essas aversões com a cautela um tanto estúpida do comercialismo. Nesse aspecto, os neoliberais, pelo menos, têm a virtude da consciência, quaisquer que sejam seus inúmeros vícios em outros (EAGLETON, 2011, p. 50).

É bom lembrar que a modernidade já foi alvo de crítica por outras correntes antes da emergência da agenda pós-moderna. A Escola de Frankfurt é um exemplo disso, no século XX, mas, antes disso, a crítica mais radical à modernidade capitalista são as críticas marxiana e marxista, as quais distingo por razões óbvias – embora, em alguns casos, se confundam e/ou mesmo se complementem.

Destarte, vejo sérios problemas epistemológicos quando, em uma premissa ou um enunciado, são colocados “no mesmo saco” capitalismo e socialismo. Mas como, na pós-modernidade, a epistemologia perdeu o objeto de estudo, tudo é válido. Vejo problema, também, quando “a razão moderna é exercício de poder ou o ideal moderno do saber como dominação da natureza e da sociedade”, como se, na pós-modernidade, num toque de mágica, a razão deixasse de se relacionar com o poder e o saber perdesse a finalidade de domínio. Isso sem falar que tal discurso é generalizante.

A razão e o saber moderno não podem ser definidos e compreendidos através das “lentes” reducionistas, unilaterais, agnósticas, irracionais e anárquicas de alguns arautos da pós-modernidade. Como fica, por exemplo, o cerne do discurso pós-moderno, que se faz e refaz na crítica às “grandes narrativas”, após o onze de setembro nos EUA? Como esses arautos da liberdade explicariam as narrativas ianques sobre o bem e o mal, por exemplo, nas quais o “Capitão América” deita sua raiva sobre o “eixo do mal”? Como explicar o “campo de concentração” estadunidense, em Guantánamo, chamado, ideologicamente, de prisão? Como explicar, na perspectiva pós-moderna, a ascensão do autoritarismo de Trump, nos Estados Unidos, e o neofascismo tupiniquim, no Brasil?

Não há novidade alguma em se afirmar que o discurso pós-moderno contra as grandes narrativas é mais antimarxista do que propriamente antimoderno. Nesse sentido, aduz Eagleton (2011, p. 61):

[...] a crise do marxismo não começou com a queda do muro de Berlim. Ela já podia ser sentida bem no cerne do radicalismo político do final dos anos 60 e início dos 70. Não apenas isso, mas era também, em grande medida, a força motora por trás da cascata de novas ideias provocativas. Quando Lyotard rejeitou o que chamou de grandes narrativas, primeiro usou o termo para significar, simplesmente, marxismo.

Confirmada a hipótese de pesquisa, apresentado o horizonte, a base teórico-metodológica de cada um, a próxima indagação é: entre as proposições de Schön e de Freire, qual delas mais se aproxima de uma ideia de omnilateralidade? Por quê?

A proposta que mais se aproxima da perspectiva de omnilateralidade é a de Paulo Freire. Isso é muito claro! A segunda parte da obra “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo” demonstra como foi construído o modelo de formação para a Guiné-Bissau pós-colonial, que também construía outro modelo societário. Sobre a nova proposta educacional daquele país africano, diz Freire (1978, p. 45):

Tomando a educação não como algo em si, mas como expressão supraestrutural, em suas relações dialéticas e não mecânicas com a infraestrutura da sociedade, é que o Comissariado de Educação vem introduzindo tais modificações no sistema educacional herdado e de que vai resultando a constituição do novo.

Portanto, as modificações na educação são decorrentes da construção de um novo modelo de sociedade, com a superação da situação de colonialismo para uma perspectiva emancipatória. Isso se dá através da relação dialética entre a infraestrutura e a superestrutura, no âmbito da qual se estabelece um novo horizonte, com outro projeto de sociedade, que coloca a educação, a escola e o ensino a serviço das necessidades do país. Um país que foi “(re)apropriado” por seu povo.

Citando Mário Cabral, Freire informa sobre a nova estrutura do ensino no país, que passa a ser dividido em três níveis, indicando cada um deles:

“O nosso ensino, diz Mário Cabral, será dividido em três níveis, Ensino Básico, de seis anos, com dois ciclos: um de quatro, o outro de dois anos. Ensino Polivalente, de três anos. Ensino Médio Politécnico, que, variando de acordo com as próprias exigências da formação média, terá uma educação nunca inferior a dois ou três anos” [com aspas no original]. (*Ibidem*).

O novo modelo formativo, a serviço das necessidades do país, é colocado em prática a partir de um ato de conhecimento, que tem, por base, a unidade entre a prática e a teoria e, por princípio educativo, como fonte, como base, o trabalho dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A educação, o ensino e a escola são norteados, como se pode perceber, por uma teoria social fundada em uma cosmovisão autóctone. Nesse sentido:

Não se trata, pois de um ensino que se dá numa escola que simplesmente prepara os educandos para outra escola, mas de uma educação real, cujo conteúdo se acha em dialética relação com as necessidades do país. O ato de conhecimento posto em prática por uma tal educação se dá na unidade da prática e da teoria, por isso mesmo não pode prescindir, cada vez mais, de ter no trabalho dos educandos e dos educadores sua fonte. Os valores que esta educação persegue se esvaziam se não se encarnam e só se encarnam se são postos em prática. Daí que, desde o primeiro ciclo deste nível de ensino, o de quatro anos, participando de experiências em comum, em que se estimula a solidariedade social e não o individualismo, o trabalho baseado na ajuda mútua, a criatividade, a unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a expressividade, os educando irão criando novas formas de comportamento de acordo com a responsabilidade que devem ter diante da comunidade (*Ibidem*).

A síntese dessa nova proposta pode ser centralizada nas seguintes características: “o trabalho baseado na ajuda mútua, a criatividade, a unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a expressividade, os educando irão criando novas formas de comportamento de acordo com a responsabilidade que devem ter diante da comunidade”. Nisso está fundada a perspectiva da omnilateralidade, que é o desenvolvimento das múltiplas lateralidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No Ensino Geral Polivalente, por exemplo, que corresponde ao segundo nível, para capacitar quadros, para atender as necessidades do país, “Sua formação científica se intensifica, lado a lado com a formação geral, integral, de que o engajamento militante e a responsabilidade social, vividos num quefazer permanentemente dando-se à reflexão crítica, são indispensáveis” (FREIRE, 2003, p. 46).

O modelo educacional apresentado e analisado por Paulo Freire encontra sua gênese na proposta formativa de Marx e Engels, conforme vimos no capítulo sobre a omnilateralidade.

Em Schön, diferentemente, embora a ênfase no trabalho e na prática, acontece um grande recuo no trabalho intelectual e a supervalorização do trabalho profissional e do conhecimento prático, o que acaba, senão eliminando,

prejudicando o desenvolvimento pleno das lateralidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. É preciso lembrar que, para Schön, esse processo é mais instrução do que ensino e mais treinamento do que formação.

Por outro lado, falta criticidade na perspectiva de Schön, que é descontextualizada da realidade social dos envolvidos no treinamento, restringindo-se ao espaço em que é desenvolvido o projeto, o que a caracteriza como um modelo tecnicista e não crítico de formação, muito menos omnilateral. A proposta de Schön é unilateral, uma vez que não contribui para o desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas lateralidades, limitando-o a uma técnica de apropriação do conhecimento.

Nesse ponto, encerro a análise, longe de esgotar o tema, mas atendendo ao proposto no objetivo geral e nos objetivos específicos do projeto e confirmando a hipótese de pesquisa. Reportando-me à Introdução, entendo que o objetivo geral foi atingido: “O objetivo geral desta tese é demonstrar os efeitos negativos do recuo da teoria nos processos de ensino e aprendizagem na escola pública, com a emergência do neoliberalismo e da pós-modernidade. Para tanto, parto do confronto da *prática reflexiva* de Donald Schön com a *reflexão sobre a prática* em Paulo Freire, buscando suas aproximações e disjunções, à luz do modelo da formação omnilateral”.

Os objetivos específicos também o foram atingidos.

Para atingir esse desiderato foram “trilhados dois caminhos, que se imbricam: o da *construção* e o da *transmissão/socialização* do conhecimento”, com uma revisitação da teoria do conhecimento, “tendo em vista os novos aspectos trazidos à discussão nos últimos quarenta anos, como, por exemplo, os conceitos de verdade, realidade objetiva e conhecimento”.

O período escolhido é aquele no qual “se intensifica o processo de desconstrução do paradigma da modernidade por um novo: o paradigma pós-moderno”. Foi investigado o debate a partir dessa nova conjuntura e foram respondidas as seguintes perguntas “o que temos nessa transição: ruptura, superação ou complementariedade?” Vimos que “a discussão sobre o conhecimento, por exemplo, nos últimos quarenta anos, já não é a mesma que emergiu nos primórdios da modernidade”.

Trabalhamos o conhecimento “em seus aspectos constitutivos e também no que concerne à sua transmissão/socialização”. Destarte, um eixo tratou da

epistemologia e o outro da pedagogia. O “pano de fundo” foi a relação entre teoria e prática, os horizontes e as bases de Schön e Freire e, por paradigma analítico, a formação omnilateral.

No eixo sobre o conhecimento, respondi às seguintes questões: “existe ou não existe uma realidade objetiva? Em caso afirmativo, ela pode ser conhecida? Como ela pode ser conhecida? Qual a discussão em relação à ontologia da realidade no âmbito da modernidade? Qual a discussão que se tem sobre este tema nos últimos quarenta anos? Qual a influência deste debate no campo da pesquisa e do ensino? Qual a relevância dessa discussão, hoje?”.

No eixo sobre transmissão/socialização do conhecimento, foram respondidas as seguintes indagações: “Qual a relação entre a “prática reflexiva” de Schön e a “reflexão sobre a prática” de Freire com a formação omnilateral? A “prática reflexiva” de Schön e a “reflexão sobre a prática” de Freire são propostas semelhantes na articulação entre teoria e prática? Qual o horizonte formativo da prática reflexiva de Schön e o horizonte formativo da práxis educativa de Freire? Qual concepção de mundo que dá sustentação a cada uma dessas perspectivas?”.

Restam, ainda, as seguintes questões, que responderei na conclusão:

“1. Que *efeitos gerais e específicos* podem ser produzidos por cada uma dessas perspectivas na educação e no ensino da escola pública brasileira, hoje?”

“2. Por que tratar de formação omnilateral num momento em que o discurso dominante, aparentemente, mais se afasta do que se aproxima deste modelo?”

Feito esse “balanço final” entre o projeto e a tese, passo à conclusão.

CONCLUSÃO

Encerrando a pesquisa, algumas conclusões provisórias se estabelecem:

1. O recuo da teoria é prejudicial à formação humana, numa perspectiva crítica e transformadora, porque hostiliza, em certa medida, o conhecimento sistematizado construído coletivamente pela humanidade, tornando os processos de ensino e aprendizagem reféns de uma epistemologia da prática, que é utilitarista, imediatista, acrítica e funcionalista. O recesso da teoria serve ao modelo socioeconômico dominante, pois a estrutura social, nesta perspectiva, é “naturalizada” e o futuro é visto como determinação e não como possibilidade, o que se constitui em evidente atraso intelectual e ético, pois coloca em risco um marco civilizatório e desfavorece o desenvolvimento das múltiplas lateralidades dos estudantes.

2. O mercado na concepção neoliberal não é somente um meio de comercialização e circulação da mercadoria, mas um fim em si mesmo. A diferença entre economia “com mercado” e “de mercado”, portanto, não é meramente semântica. Ela é prática e influencia decisivamente as relações de produção e reprodução da vida numa sociedade. Na economia “com mercado”, o mercado é um meio para a comercialização e circulação da riqueza de uma comunidade, sociedade ou estado, o que existe desde as primeiras formações sociais e está na base da sobrevivência desses grupos. Na economia “de mercado”, o mercado é o princípio, meio e fim da sociedade. Ele não se destina apenas à comercialização e circulação das riquezas, mas também, e, sobretudo, é fator determinante da própria organização social, política, jurídica, econômica, ideológica e cultural. Na economia de “mercado” a organização política e jurídica permanente – o Estado – é controlada pelos interesses do mercado, que se manifestam através do governo. O Estado é um “Estado de classe” – em regra um comitê para gestar os negócios da classe dominante – e o governo é o instrumento de materialização dos interesses dos “donos do mercado”, ainda que à revelia dos “interesses gerais” da sociedade, aos quais Rousseau se refere em “O contrato social”. O “poder” da ideologia faz com que os “interesses da classe dominantes” assumam a proporção de “interesses gerais”.

3. Na perspectiva do “Estado mínimo”, que é uma concepção jurídica, política e ética, do modo de produção capitalista, a formação humana é orientada pelas

necessidades do mercado. Portanto, é o mercado, através de organismos representativos, como o FMI, o BID, o BM, dentre outros, que, interferindo nos organismos estatais de organização e gerenciamento da educação, como o MEC, estabelece a forma de desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, a base curricular comum e os fins da educação neoliberal⁹⁹, em especial nas escolas públicas, onde é preparado o “capital humano” para vender a força de trabalho ao mercado.

4. O discurso neoliberal sobre a escola pública é no sentido de que o Estado é ineficiente para gestão, fiscalização e avaliação da educação, por isso a baixa qualidade do ensino público. Trata-se de uma generalização baseada no senso comum, com viés ideológico em favor do neoliberalismo e contra a esfera pública, a qual não se sustenta quando colocamos em cotejo a escola pública federal e a escola privada nos quesitos infraestrutura¹⁰⁰ e testes de conhecimento, como a prova do MEC¹⁰¹. Os resultados na infraestrutura e no nível de conhecimento nas

⁹⁹“A escola neoliberal tem como alicerce a eficiência, o desempenho, a rentabilidade. E, portanto, cada indivíduo deve se ver, rapidamente e desde cedo, como um empreendedor de si mesmo, um gestor de si mesmo, portanto, que cada um se considere um ‘capital’. A partir daí, temos uma matriz, uma matriz antropológica se quiser, que permite visar uma mudança muito mais global, muito mais geral da sociedade. Os neoliberais têm uma reflexão estratégica sobre a forma de mudar a sociedade e o homem.” (LAVAL, Cristian. **O ataque estratégico do neoliberalismo à educação**. Tradução de Mariana Echalar, Blog da Boitempo, São Paulo, 30/09/2019. Disponível em <<https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/>>. Acesso em 13/10/2019).

¹⁰⁰ No tocante aos recursos destinados à infraestrutura, tendo como fonte as Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2018, temos o seguinte quadro, no qual é feito o cotejo entre escolas Federais, Estaduais, Municipais e Privadas: **Biblioteca ou sala de leitura:** Federal: 98,1% - Estadual: 85,4% - Municipal: 82,7% e Privada: 91,9%. **Banheiro (dentro ou fora da escola):** Federal: 99,8% - Estadual: 96,3% - Municipal: 99,5% - Privada: 98,9%. **Banheiro PNE:** Federal: 91,8% - Estadual: 59,1% - Municipal: 57,6% - Privada: 68,7%. **Dependências PNE:** Federal: 79,5% - Estadual: 43,4% - Municipal: 37,7% - Privada: 52,7%. **Laboratório de ciências:** Federal: 83,4% - Estadual: 37,5% - Municipal: 28,8% - Privada: 57,2%. **Laboratório de informática:** Federal: 98,8% - Estadual: 81,8% - Municipal: 64,4% - Privada: 68,4%. **Internet:** Federal: 99,3% - Estadual: 93,5% - Municipal: 85,9% - Privada: 98,7%. **Banda larga:** Federal: 95,1% - Estadual: 80,8% - Municipal: 70,2% - Privada: 94,1%. **Pátio coberto (ou descoberto):** Federal: 89,9% - Estadual: 74,2% - Municipal: 88,0% - Privada: 90,1%. **Quadra de esportes (coberta ou descoberta):** Federal: 70,0% - Estadual: 72,8% - Municipal: 73,3% - Privada: 83,6%. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em 14/10/2019. Comparando a escola pública federal com a privada, esta só supera a federal em infraestrutura em três itens: internet, pátio coberto (ou descoberto) e quadra de esportes (coberta ou descoberta).

¹⁰¹ Segundo reportagem de veículos da RBS, as escolas públicas federais do Rio Grande do Sul superam as escolas privadas na Prova do MEC, nas quais são testados os conhecimentos em português e matemática. O teor da reportagem é o seguinte: “Quem pensa que a escola pública está muito longe de chegar ao nível de desempenho em avaliações da rede privada está, em parte, enganado. Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2017, divulgados nesta quinta-feira (30) pelo **Ministério da Educação**, mostram que a rede federal se constitui como uma ilha de excelência no Ensino Médio do **Rio Grande do Sul**. De cada 10 alunos de institutos federais, de escolas vinculadas a universidades e de colégios militares, cinco apresentam aprendizado avançado em português e

áreas da matemática e português obtidos pelos(as) alunos(as) das escolas públicas federais foram superiores aos resultados das escolas privadas. Não há dúvidas, no entanto, que os dois modelos de escola – a pública e a privada -, em termos gerais, retratam as contradições da sociedade capitalista: a primeira é destinada à formação das futuras classes dirigentes e prepara os estudantes para o ingresso na universidade; a segunda, especialmente quando é profissionalizante, é destinada à formação das classes subalternas e prepara os estudantes para o exercício de uma profissão, após o final do ensino médio. Não se pode negar que, de forma geral, as escolas públicas estaduais e municipais não oferecem maior qualidade do que as escolas privadas, conforme se pode observar pelos dados do IDEB¹⁰². Ademais, de forma geral, é notório o processo de precarização dessas escolas, por governos estaduais e municipais, por falta de investimento em educação. Um exemplo está no governo atual e no anterior do Rio Grande do Sul, cujos servidores, em julho deste

matemática. Na **rede privada**, um quarto dos estudantes está nesse nível mais elevado. Em comparação com a rede estadual, que corresponde a 85% das matrículas no Ensino Médio – o abismo é maior: menos de 2% dos estudantes têm nível avançado em matemática. Em contraponto, o percentual de alunos das escolas estaduais com capacidade insuficiente para lidar com números chega a 70%, contra apenas 13% na rede federal e 22,5% nas instituições privadas. A interpretação em níveis insuficiente, básico e avançado é baseada em critérios da Secretaria de Educação Básica do MEC. Em português, a diferença entre as redes também é marcante, embora o percentual de alunos com aprendizado avançado seja menor: são 22% na rede federal, 8% nas escolas privadas e menos de 1% nas estaduais. A média geral dos alunos da rede federal na prova de matemática foi de 371,67 – em uma escala de zero a 500. Em língua portuguesa, a média ficou em 332,82. Na rede privada do Rio Grande do Sul, a média foi de 337,23 em matemática e de 320,43 em português. Já as escolas estaduais ficaram com média de 272,38 e 270,64, respectivamente. Em boa parte, as escolas federais fazem provas de seleção para ingresso, peneira que garante alunos qualificados e com renda mais elevada, o que pode ajudar a explicar o bom desempenho. Porém, nos institutos federais e colégios das universidades, há cotas para alunos provenientes da rede pública”.

¹⁰² Cito o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do exercício de 2017, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, para o 3º ano do Ensino Médio, no site <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>, acessado em 13/10/2019, como exemplo dessa afirmação. No exercício de 2017, somente dois Estados atingiram a meta: Goiás e Pernambuco. O resultado observado de Goiás foi de 4,3 e de Pernambuco foi de 4,0. A meta para esses Estados era de Goiás 4,2 e Pernambuco 4,0. Os três Estados da região Sul do Brasil ficaram com seus resultados aquém da meta estabelecida. Rio Grande do Sul: resultado observado: 3,4; meta: 4,8. Santa Catarina: resultado observado: 3,6; meta: 4,8. Paraná: resultado observado: 3,7; meta: 4,6. O Estado com menor resultado observado foi a Bahia, com 2,7 e meta de 4,1. O segundo Estado com menor resultado foi o Pará, com 2,8 e meta de 4,0. O terceiro Estado com menor resultado foi o Amapá, com resultado observado de 3,0 e meta de 4,0. Em terceiro lugar, após Goiás e Pernambuco, porém sem atingir a meta ficou com o Espírito Santo, com resultado de 4,1 e meta de 4,4.

Em junho de 2019, pela 43ª vez, os salários dos professores do Estado do Rio Grande do Sul foram pagos em atraso. Disponível em <<https://guaiba.com.br/2019/07/23/apos-43-meses-de-parcelamento-junho-se-torna-o-mais-dramatico-para-servidores-do-rs/>>. Acesso em 13/10/2019.

Pagamento parcelado corresponde a pagamento em atraso, passível de indenização, conforme entendimento do TJRS: “TJ-RS reconhece que parcelamento de salários justifica pagamento de indenização a servidores estaduais.” Disponível em <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2019/03/25/tj-rs-reconhece-que-parcelamento-de-salarios-justifica-pagamento-de-indenizacao-a-servidores-estaduais.ghtml>>. Acesso em 13/10/2019.

ano, deixaram de receber, pela quadragésima terceira vez, seus vencimentos em dia, o que acaba prejudicando a educação como um todo no âmbito do sistema estadual do mencionado Estado. O mesmo não se pode dizer – ao menos até o momento – dos novos modelos de escolas federais – os Institutos Federais de Educação, por exemplo –, que superam em qualidade as escolas privadas, na maioria dos itens pesquisados.

5. O modelo de educação neoliberal é alicerçado no utilitarismo, na eficiência, no funcionalismo e no pragmatismo. A escola é compreendida como uma empresa que deve ser regulada pelo mercado. Esse modelo formativo dá ênfase ao individualismo e prega o desenvolvimento a qualquer custo. Com efeito, os processos formativos são colocados a serviço dos interesses do grande capital, na perspectiva de uma educação tecnicista, de resultados imediatos.

6. A pós-modernidade, pela descrença na razão, na ciência, na utopia, na realidade objetiva, na verdade, no universal, dentre outros conceitos relevantes para a modernidade, dando ênfase à subjetividade em detrimento da objetividade, à realidade como discurso ou “jogos de linguagem”, ao particularismo em contrapartida à ideia de universalidade, à estética em relação à ética, ao micro em relação ao macro, às diferenças em vez da unidade na diversidade, acabou disseminando um relativismo ontológico, um pragmatismo epistemológico e um esteticismo subjetivista. A pós-modernidade, ao não questionar o modelo socioeconômico vigente, no qual o mercado é um fim em si mesmo, acaba cedendo espaço para a naturalização do modelo vigente, insuscetível, portanto, de superação.

7. A concepção de Schön enfatiza a construção de um saber profissional, a partir da experiência prática e subjetiva do professor, voltada, principalmente, à construção de um conhecimento útil ou eficiente para a solução de problemas práticos e imediatos do cotidiano. É reducionista, pois amplia ainda mais a unilateralidade nos processos formativos, o que é negativo para a educação dos filhos e filhas das classes subalternas. A fundamentação teórico-crítica, em grande medida, é esvaziada na construção dos saberes profissionais e nos processos de ensino e aprendizagem. A concepção da prática reflexiva é focada no “aprender fazendo” e fundada numa epistemologia da prática, produtora de conhecimentos práticos para atender às demandas imediatistas do mercado.

8. A concepção de Freire, diferentemente, é voltada para a defesa dos interesses dos(as) trabalhadores(as), pois, através de uma práxis transformadora, articula dialeticamente os conceitos de objetividade e subjetividade, teoria e prática, trabalho material e trabalho imaterial, consciência e mundo, contexto e texto, constituindo-se como uma perspectiva contra-hegemônica ao modelo socioeconômico dominante e fixando as fundações para a construção de uma educação omnilateral.

9. “Que efeitos *gerais* e *específicos* podem ser produzidos por cada uma dessas perspectivas na educação e no ensino da escola pública brasileira, hoje?”

A proposta educacional de Paulo Freire – que não é aplicada na escola pública brasileira – se constitui numa grande contribuição para o avanço da educação das classes trabalhadoras, pelo foco em categorias como: dialogicidade, problematização, conscientização, eticidade e libertação. A proposta de Freire está “ensopada” de realidade, porque o “saber de experiência feito” está na base do processo de construção/socialização do conhecimento. Ele parte da realidade do(a) estudante para a construção de sua proposta de educação libertadora. Assim, além de preparar para o trabalho, como a de Schön, ela é voltada para a formação da consciência crítica dos estudantes, para que compreendam a realidade e, na qualidade de sujeito da história (não objetos), tenham condições de trabalhar coletivamente para sua transformação.

A concepção de Schön é reducionista porque desvaloriza um dos aspectos fundamentais da educação, que é o trabalho intelectual. Refiro-me ao trabalho intelectual relacionado ao conhecimento sistematizado, construído coletivamente pela humanidade. O modelo do pedagogo estadunidense supervaloriza o conhecimento prático em detrimento do teórico, o que, em certa medida, é negativo para as classes subalternas, pois elimina ou reduz uma das lateralidades dos estudantes. A reflexão teórica, aliada à prática, é fundamental para a desocultação das múltiplas dimensões da realidade, pois ela só pode ser transformada se conhecida. Ela começa e termina no espaço de formação ou treinamento dos educandos, preparando-os para a solução de problemas de ordem profissional.

10. Como vimos, uma das consequências da perspectiva de Schön, que visa à preparação do(a) aluno(a) para resolver problemas práticos do cotidiano, na escola pública, é a supressão de umas das lateralidades do(a) estudante que é o trabalho intelectual. Há, portanto, sério prejuízo à dimensão cultural dos estudantes. É uma

formação para a “prática” e não para a “práxis”. Uma educação aparentemente neutra, a serviço dos interesses das classes dominantes, como, aliás, é tudo aquilo que se rotula como “neutro”. Ela é negativa porque é conformadora, domesticadora e acrítica. Não é voltada para a conscientização dos filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras acerca da realidade na qual estão imersos e das possibilidades de sua transformação.

Nesse quadro, a educação tecnicista de Schön poderá contribuir, no máximo, para a inserção dos(as) alunos(as) no mercado de trabalho, o que é importante, mormente neste estágio de altos índices de desemprego, mas que, em se tratando de educação, não é tudo. Educação é muito mais do que formar mão-de-obra barata para o mercado e um exército de reserva de trabalhadores e trabalhadoras, para a eventual substituição dos que estão na ativa. Hoje, a situação se agrava pela intencionalidade de se levar as relações de trabalho ao mais próximo possível da informalidade, como referiu o então presidente eleito, Jair Bolsonaro, em reunião com o DEM, em 12/12/2018¹⁰³. A proposta de Freire é mais consentânea com as necessidades e a realidade da escola pública porque é engajada na luta pela libertação da opressão. Nesse sentido, os alunos e alunas vão ser preparados para a vida, para a cidadania, para o exercício da vocação ontológica de ser mais. Em Freire, a escola pública é um nicho de esperança, um local de conscientização, para a compreensão da utopia como denúncia e anúncio. Um local para a transição de uma consciência mágica, no máximo ingênua, para uma consciência crítica. Um local para a libertação. A educação gratuita, pública e de qualidade, além de sua dimensão cultural, gnosiológica, é também um ato político.

11. Em síntese, o efeito específico central da prática reflexiva, em sua perspectiva conceitual, na escola pública, é para o treinamento dos estudantes para a construção de um conhecimento prático a ser utilizado na solução de problemas do cotidiano. O efeito geral é o de manter o quadro dicotômico da educação, formando alunos incapazes de questionar o *status quo*, aceitando a sua condição socioeconômica como natural e, portanto, imutável.

¹⁰³ Segundo o Bom Dia Brasil, TV Globo – Brasília, em 13/12/2018, “O presidente eleito **Jair Bolsonaro** afirmou nesta quarta-feira (12) que a legislação trabalhista, no que for possível, ‘vai ter que se aproximar da informalidade’.” Disponível em <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/12/13/bolsonaro-diz-que-a-legislacao-trabalhista-vai-ter-que-se-aproximar-da-informalidade.ghtml>>. Acesso em 15/10/2019.

12. O efeito específico mais importante da proposta freiriana é o de formar estudantes habilitados para assumir todas as responsabilidades inerentes a um cidadão, por um lado, e de sujeito histórico-social, por outro, na qualidade de trabalhador, empreendedor, cidadão ou dirigente, com uma diferença: consciente de sua responsabilidade social, tendo em vista o engajamento da proposição freiriana na luta pela libertação. O efeito geral é de formar pessoas conscientes de seu papel como sujeito da história, que vejam a história como espaço de possibilidade e não de determinação.

13. Por que tratar de formação omnilateral num momento em que o discurso dominante, aparentemente, mais se afasta do que se aproxima deste modelo? Qual a utilidade desse debate na contemporaneidade?

A importância da omnilateralidade, nesse debate, como paradigma de análise, está em sua principal característica: o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas lateralidades. Acredito que a formação humana deva buscar o desenvolvimento pleno do indivíduo, de suas múltiplas lateralidades, em toda sua complexidade, e não apenas de forma parcial, reduzida, mutilada, como normalmente acontece nos processos formativos na contemporaneidade. A utilidade desse debate está na revisão e atualização dos postulados dessa modalidade formativa, para examinar suas possibilidades e limitações no contexto atual da escola pública brasileira. Outro aspecto é que não podemos deixar de acreditar e lutar por nossas utopias, em razão de “um discurso dominante” que precisa e deve ser superado. O que está “fora de moda” não são as utopias emancipadoras, mas os discursos reificadores, desumanos e reacionários. Por fim, o modelo de formação omnilateral se constitui numa tática de resistência aos modelos societário e formativo dominantes.

14. Da hegemonia neoliberal, emergem “novas propostas educativas”, mais condizentes com os interesses do mercado, dando ênfase ao “saber fazer” em relação ao conhecimento teórico. É a ênfase no fazer, na prática, dissociada – ou com menor influência – da teoria, voltada para a eficiência e para a utilidade, fortalecendo, por exemplo, a dicotomização entre teoria e prática, trabalho material e imaterial, ação e reflexão. O conteúdo passa a ser visto como algo de menor importância do que o “saber fazer”, do que a construção/transmissão do conhecimento na prática, pela prática (a “nova teoria” é produto da experiência subjetiva, individual e imediata, obtida na prática reflexiva). A teoria perde a força

como referencial para reflexão sobre a prática, pois a prática ganha espaço privilegiado como base fundante para o próprio pensar: ela se constitui em princípio, meio e fim do processo.

15. A prática reflexiva, como conceito, não tem como base fundante a realidade numa perspectiva de totalidade, mas a experiência pessoal, subjetiva, do professor, de maneira pragmática, imediatista e fragmentada. Por tudo isso, compreender a “prática reflexiva” como uma proposta de conhecimento em oposição ao “racionalismo técnico” pode, em certa medida, constituir-se num equívoco. A “prática reflexiva”, na perspectiva de Schön, é uma proposta formativa para a preparação individual, pessoal, dos sujeitos envolvidos no processo de instrução e treinamento, com vistas à sua profissionalização. Como vimos, ela não é unilateral porque não trabalha, no mesmo plano de importância, as múltiplas potencialidades do sujeito, como, por exemplo, o trabalho intelectual.

A negação ou arrefecimento do debate teórico, articulado com a prática, constitui-se na negação das possibilidades de transformação dessa realidade, que só pode ser transformada se conhecida em suas múltiplas dimensões. Destarte, negar ou dar pouca importância à realidade é negar ou dar pouca importância ao futuro como possibilidade. É negar a possibilidade do “ser mais”, enaltecida por Paulo Freire. A negação da realidade objetiva ou de acesso a ela pelo conhecimento pode significar a negação do conhecimento do fenômeno educativo numa perspectiva transformadora. O conhecimento que nega a utopia pode tornar a educação como mero instrumento ideológico de conformação e confirmação “com” e “do” *status quo* vigente.

Assim, há diferença considerável em refletir sobre a prática a partir da própria prática e refletir sobre a prática à luz da própria prática articulada a múltiplas teorias integradoras do conhecimento sistematizado, produzido, historicamente, pela humanidade.

Dessa forma, a unilateralidade não é uma modalidade “fora de moda”, mas uma concepção contra-hegemônica ao modelo dominante, que agrega qualidade à educação, como comprovam os Institutos Federais de Educação, na modalidade politécnica (ensino médio integrado), que prestam uma educação pública, gratuita e de qualidade. Para a implantação desse modelo (que está dando certo, apesar da atual política de educação do Ministério da Educação e Cultura), nas três esferas federativas, adaptado, obviamente, às exigências de cada um dos níveis de ensino

correspondentes, é preciso ampliar os investimentos em educação, inclusive através dos repasses da União para outros entes federativos, com vistas à construção do modelo de escola unitária em todo país.

Encerrando, está mais do que comprovado que a formação omnilateral, que não é representada pela “prática reflexiva” de Donald Schön, pode se constituir num avanço para a educação brasileira, não mais dicotomizada em educação pública, de um lado, e privada, de outro, mas através do modelo de escola unitária, com o trabalho como princípio educativo e a unidade dialética da teoria e da prática nos processos de ensino e aprendizagem.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi, Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRÃO, Bernadette Siqueira (org.). **A História da Filosofia**. In: Coleção Os Pensadores. – São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pinas. – São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. ALARCÃO, Isabel. (Org.). In: **Formação Reflexiva dos Professores: estratégias de supervisão**. – Porto: Porto Editora, LDA, 1996, p. 9-40.
- _____. Ser professor reflexivo. ALARCÃO, Isabel. (Org.). In: **Formação Reflexiva dos Professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, LDA, 1996.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época: v. 8).
- ALTARUGIO, Maria Helena. **A posição reflexiva do formador na condução do processo reflexivo do professor de ciências**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- AMARAL, João; MOREIRA, Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. ALARCÃO, Isabel. (Org.). In: **Formação Reflexiva dos Professores: estratégias de supervisão**. – Porto: Porto Editora, LDA, 1996, p. 89-122.
- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Tradução de Marcus Penchel. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2.ed. rev. ampl. – São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. – São Paulo: Moderna, 1993.
- ARISTÓTELES. **Poética; Organon; Política**. – São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- AQUINO, Tomás de. **Seleção de Textos**. – São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- BARBOSA, Wilmar do Valle. Tempos pós-modernos. In: LYOTARD, Jean François. **A Condição Pós-Moderna**. Tradução: Ricardo Correa Barbosa; posfácio: Silvano Santiago. 12. ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

BARROS, Luciana Alvares Paes de. **Desenvolvimento do conceito de avaliação na formação inicial de professores em atividade colaborativa**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BERMAN, Antoine. *Bildung et Bildungsroman*. Le temps de la réflexion, v. 4, Paris: Gallimard, 1984. SUAREZ, Rosana. **Nota sobre o conceito de Bildung** (Formação Cultural). KRITERION, Belo Horizonte, nº 112, Dez/2005, p. 191-198.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Tradução Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. – São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOBBIO, Norberto. Marxismo e ciências sociais. In: **Nem com Marx, nem contra Marx**. – São Paulo: Unesp, 2006, p. 167-207.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

BUZZI, Arcângelo R. **Introdução ao pensar: o ser, o conhecer, a linguagem**. 9.ed. – Petrópolis: Vozes, 1980.

CALDART, Roseli Salete; VILLAS BÔAS, Rafael Ltvín. **Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução: Maria José do Amaral Ferreira. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2013.

CIBOTO, Taís. **Fonoaudiologia escolar: proposta de práticas reflexivas de linguagem para o ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia), USP, 2006.

Crítica da educação e do ensino. – Lisboa: Moraes Editores, 1978.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia para uma geração consciente: elementos da história do pensamento ocidental**. 2.ed. – São Paulo: Saraiva, 1987.

_____. **Fundamentos da filosofia: ser, saber e fazer**. 14.ed. – São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

CUNHA, Ana Maria Affonso. **A prática reflexiva do professor de inglês: mudanças de representações e construção de identidades**. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. – Barcelona: Paidós, 1989.

DESCARTES, René. **Princípios da filosofia**. Tradução Ana Cotrim e Heloisa da Graça Burati. 2.ed. – São Paulo: Rideel, 2007.

DESING. Disponível em <<http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/artes-design/design-684673.shtml>>. Acesso em 02 abr. 2016.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria).** Educação & Sociedade, v. 24, n. 83, 2003.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. (In) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo.** 3.ed.Tradução de Maria Lúcia Oliveira. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **As ilusões do pós-modernismo.** Tradução de Elisabeth Barbosa. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ENGELS, Friedrich. Prefácio. In: **O Capital. Crítica da Economia Política.** 13.ed. Livro II, volume 3. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 11-28.

FEITOSA, Raphael Alves; DIAS, A. M. I. Décadas do surgimento do praticum reflexivo: por teoria(s) e prática(s) articuladas na formação e na ação docentes. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** – São Paulo: Edições Hipótese, 2017, p. 13-32.

FERNANDES, Verônica Rodrigues. **Prática reflexiva realizada no ensino superior: estratégias de aprendizagem propulsoras para a formação de alunos autorregulados.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

FONSECA, Maria de Jesus. **A Paideia grega revisitada.** Millenium online. n. 9, Janeiro de 1998. Disponível em <http://www.ipv.pt/millenium/esf9_mjf.htm>. Acesso em 15 maio 2014.

FORTUNATO, Ivan; SHIGUNOV NETO, Alexandre. APRESENTAÇÃO. 20 anos sem Donald Schön. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** – São Paulo: Edições Hipótese, 2017, p. 4.

_____. Donald Schön e o “professor reflexivo”. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** – São Paulo: Edições Hipótese, 2017, p. 5-12.

FRANCO, Fausto. Paulo Freire e sua obra: influências ideológicas e postura religiosa. In: TORRES, Carlos Alberto (Org). **Leitura crítica de Paulo Freire.** – São Paulo, Loyola, 1981, p. 47-52.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. – Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1977.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** 2. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 28. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005/1.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. – São Paulo: Moraes: 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança.** 6. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **À sombra desta Mangueira.** 2.ed. – São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** 31.ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** – São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

_____. **Política e educação.** 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 23).

_____. **A Educação na Cidade.** 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida.** – Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREITAS, A. L. Donald Schön e Paulo Freire: um diálogo fecundo na formação de uma professora-pesquisadora. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** – São Paulo: Edições Hipótese, 2017, p. 4.

FREITAS, Luiz Carlos. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação.** – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire – Pensamento e Ação no Magistério.** – São Paulo: Editora Scipione, 2004.

_____. Paulo Freire: uma biobibliografia. In: GADOTTI, Moacir (Org). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** – São Paulo: Cortez, 1996.

GANDIN, Luís Armando. O professorado como profissão: que espaço é esse? In: GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando (Org). **Temas para um projeto político-pedagógico**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. – São Paulo: UNESP, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GROSS, Renato. **A Paidéia como Bildung: a trajetória do conceito grego de modernidade**. Disponível em <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/a-Paid%C3%A9ia-Como-Bildung/52069484.html>>. Acesso em 15/05/2014.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Tradução: Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. – São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Tópicos).

HICKS, Stephen R. C. **Explicando o Pós-modernismo: ceticismo e socialismo, de Rousseau a Foucault**. Tradução de Silvana Vieira. – São Paulo: Callis Editora Ltda., 2011.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. – São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBSBAWM, E. **Era dos Extremos: obreve século XX: 1914 – 1991**. Tradução Marcos Santarrita: revisão técnica Maria Célia Paoli. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUME, David. **Investigação sobre o entendimento humano**. Tradução de André Campos Mesquita. – São Paulo: Editora Escala, s.d.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3.ed. Tradução Artur M. Parreira; adaptação para a edição brasileira Monica Stahel; revisão do texto em grego: Gilson Cesar Cardoso de Souza. – São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2.ed. Tradução: Maria Elisa Cevasco; Revisão da tradução: Iná Camargo Costa. – São Paulo: Editora Ática, 2002.

KANT, Emmanuel. **Crítica da razão pura**. 2.ed. Tradução do Dr. J. Rodrigues de Mereje. – São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1958.

KESSLER, Jean. Prefácio. In: Marx, Karl. **Miséria da Filosofia**. Tradução de Torrieri Guimarães. – São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 11-41.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** – São Paulo: Brasiliense, 2008 (Coleção Primeiros Passos).

_____. **Marxismo e alienação: contribuição para o estudo de um conceito**. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 23. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução Paulo Bezerra. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12. ed. – São Paulo: Perspectiva, 2013 (Debates; 115).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. – São Paulo: Atlas, 1991.

LARA, Tiago Adão. **Caminhos da razão no ocidente: a filosofia ocidental do Renascimento aos nossos dias**. – Petrópolis: Vozes, 1986.

LAVAL, Cristian. **O ataque estratégico do neoliberalismo à educação**. Tradução de Mariana Echalar, Blog da Boitempo, São Paulo, 30/09/2019. Disponível em <<https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/>>. Acesso em 13/10/2019.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Marxismo**. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

LENIN, V. I. **Que fazer?** Edição em Português da Editorial Avante, 1977, t1 , pp 79-214 Disponível em <<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1902/quefazer/fazer.pdf>>. Acesso em 24/07/2019

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Rev. Katál**. Florianópolis, v.10, n. especial, 2007, p. 37-45.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação, USP, 2005.

LYOTARD, Jean François. **A Condição Pós-Moderna**. Tradução: Ricardo Correa Barbosa; posfácio: Silvano Santiago. – 12. ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **Poema pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinky. – 3.ed. – São Paulo: Editora 34 Ltda., 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARQUES, J. Luiz. **Ética e ideologia: elementos para uma análise crítica em Lukács**. – Porto Alegre: EUFRGS, 1991.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. – São Paulo: Abril Cultural, 1982a (Os economistas).

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: BARATA-MOURA, José; CHITAS, Eduardo; MELO, Francisco; e PINA, Álvaro. **Marx e Engels: obras escolhidas**. Tradução de Álvaro Pina. – Lisboa; Moscovo, Progresso, 1982-b (Edições Avante).

_____. **Miséria da Filosofia**. Tradução de Torrieri Guimarães. – São Paulo: Martin Claret, 2008a.

_____. **O Capital. Crítica da Economia Política**. 27. ed., Livro I, volume I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **O Capital. Crítica da Economia Política**. 23. ed., Livro I, volume Tradução de Reginaldo Sant'Anna. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009a.

_____. **O Capital. Crítica da Economia Política**. 13. ed., Livro II, volume 3. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Alex Marins. – São Paulo: Martin Claret, 2001 (Coleção A Obra Prima De Cada Autor).

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. – São Paulo: Boitempo, 2008b.

_____. A questão judaica. In: **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Alex Marins. – São Paulo: Martin Claret, 2001, p. 13-44 (Coleção A Obra Prima De Cada Autor).

_____. **Sobre a questão judaica**. Apresentação [e posfácio] Daniel Bensaïd; tradução Nélio Schneider, [tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. – São Paulo: Boitempo, 2010b.

_____. Contribuição à crítica da Filosofia do Direito de Hegel. In: **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. – São Paulo: Martin Claret, 2011, p. 45-59 (Coleção A Obra Prima De Cada Autor).

_____. **Crítica do programa de Gotha**. Tradução de Rubens Enderle. – São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista**. 3.ed. Tradução Frank Müller. – São Paulo: Martin Claret, 2009b (Coleção Obra-Prima de cada Autor).

_____. **A ideologia alemã: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na de seus diferentes profetas**.v. I, 3.ed. Tradução Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. – Portugal: Editorial Presença, Brasil: Livraria Martins Fontes, [s.d.].

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 3.ed. – Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

_____. Teses Ad Feuerbach. In: **A Ideologia Alemã: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista**. 3. ed. – São Paulo: Martin Claret, 2001, p. 117-120 (Coleção Obra-Prima de cada Autor).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, Silas B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. – São Paulo: Cortez, 2002, p. 111-127.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Recuo da teoria:dilemas na pesquisa em educação**. Universidade do Minho Braga, Portugal. Revista Portuguesa de Educação, v. 14, n. 1, 2001, pp. 7-25.

_____. Maria Célia Marcondes de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004, p. 337-357.

_____. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: **Educ. Soc.** Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, mai-ago, 2009.

MOSER, Paul K; MULDER, Dwayne H; TROUT, J. D. **A teoria do conhecimento: uma introdução temática**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. – São Paulo: Editora W. M. F. Martins Fontes, 2009.

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

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso. Modelos de formação humana: Paideia, Bildung e formação omnilateral. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio A.; HERMANN, Nadja. (Org.). **Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger**. Passo Fundo: UPF, 2014; Porto Alegre: EdiPUCRS, 2014; Caxias do Sul: EDUCS, 2014. p.208-222.

_____. **O ideal educativo grego: da Areté à Paideia**. Texto 1 do Seminário Avançado – Modelo de Formação Humana: Paideia, Bildung e Formação Omnilateral, Universidade Federal de Pelotas – UFPel, FaE – Faculdade de Educação, 2014a.

_____. **Bildung: a complexidade da formação iluminista**. Texto 2 do Seminário Avançado – Modelo de Formação Humana: Paideia, Bildung e Formação Omnilateral, Universidade Federal de Pelotas – UFPel, FaE – Faculdade de Educação, 2014b.

_____. **O Modelo de Formação Omnilateral a partir da Teoria de Karl Marx**. Texto 4 do Seminário Avançado – Modelo de Formação Humana: Paideia, Bildung e Formação Omnilateral, Universidade Federal de Pelotas – UFPel, FaE – Faculdade de Educação, 2014c.

_____. **Esboço de uma filosofia social marxiana**. Texto 3 do Seminário Avançado – Modelo de Formação Humana: Paideia, Bildung e Formação Omnilateral, Universidade Federal de Pelotas – UFPel, FaE – Faculdade de Educação, 2014d.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. – Porto Alegre: Tomo editorial & Campo, 2001.

_____. Movimentos sociais e educação popular: atualidade do legado de Paulo Freire. In: STRECK, Danilo ... [et al.] (Orgs.). **Leituras de Paulo Freire Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo**. – Brasília: Liber Livro Editora, 2010, p. 39-55.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. – São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação popular como resistência e emancipação humana. In: **Cad. Cedex**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, mai-ago., 2015.

PALUDO, Conceição; SANTOS, Magda Gisela Cruz dos; TADDEI, Paulo Eduardo Dias. Política pública de progressão continuada, reestruturação curricular e formação de professores: participação como possibilidade de avanços. In: **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, v. 9, p. 720-741, 2014.

PAULY, Evaldo Luis. Dicionário Paulo Freire. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 313-319.

PESSANHA, José Américo Motta. Vida e Obra. (In) CUNHA, Eliel Silveira; CARDOSO, Fernanda. **Santo Agostinho**. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. – São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 2004.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINCERATO, Silvia Regina Petrilli. **A prática reflexiva na formação docente: implicações na formação inicial e continuada**. Tese de doutorado em Educação, CAMPINAS, 2016.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Ciro Mioranza. – São Paulo: Editora Escala, 2007.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: filosofia pagã antiga**, v. 1; tradução de Ivo Storniolo. – São Paulo: Paulus, 2003.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. – São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **Mal-estar na modernidade: ensaios**. – São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

RUSSEL, Bertrand. **História do pensamento ocidental: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Tradução Laura Alves, Aurélio Rebello – especial ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016 (Clássicos para todos).

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 1.ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. – São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

_____. **Filosofia e circunstâncias**. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 6. ed. – Porto Alegre: Sulina, 1977.

SANDÍN, Esteban. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. – Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. – Porto: Afrontamento, 2001.

SANTOS, J.F. **O que é Pós-moderno**. – São Paulo: Brasiliense, 1986.

SANTOS, Mário Ferreira dos. **Dicionário de Filosofia e Ciências Culturais**. 1º, 2º e 3º volumes. – São Paulo: Matese, 1963.

SANTOS, Magda; TADDEI, P. E. D. A teoria como elemento fundamental para a qualificação da prática pedagógica. In: BUCHWEITZ, Marlise; PAREIRA, Dirlei de Azambuja (Orgs). **Sala de aula: a fonte de nossas reflexões**. 1.ed. Curitiba: Appris Editora, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Aprender a aprender: um slogan para a ignorância**. Entrevista concedida a Raquel Varela e Sandra Duarte para a Rubra n. 3,5dias.net, 2011. Disponível em <<http://5dias.net/2011/05/27/aprender-a-aprender-um-slogan-para-a-ignorancia/>>. Acesso em 31 jan. 2016.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SHIGNOV NETO, Alexandre. Educação e pensamento na obra de Dewey, a grande influência de Schön. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** – São Paulo: Edições Hipótese, 2017, p. 13-32.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. – Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992. p.77-92.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. – João Pessoa: Ed. Universitaria/UFPB, 1999 (2ª edição).

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. – Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez e revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Tradução de Maria Helena Albarran. – Lisboa: Moraes, 1981.

STRECK, Danilo. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In: _____ (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 329-345.

STRECK, D; REDIN, E. & ZITKOSKI J. J. (org).**Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire, vida e obra**. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SUAREZ, Rosana. Notas sobre o conceito de Bildung (Formação Cultural). In: **KRITERION**, Belo Horizonte, n. 112, Dez/2005, p. 191-198.

SUKHOMLINSKI, V. **Pensamento Pedagógico**. Tradução de Manuel Alberto Valente. – Lisboa: Editora Livros Horizonte, 1978.

TADDEI, P. E. D.; DIAS, V. G.; WALBRINK, A. Considerações sobre o trabalho como princípio educativo e a educação como instrumento de resistência e emancipação. In: **Trabalho Necessário**, v. único, p. 8-25, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Tradução Francisco Pereira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Textos sobre educação e ensino. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

TORRES, Carlos Alberto. **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo, Loyola, 1981.

_____. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 274.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa quantitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tratado lógico-filosófico**. São Paulo: Edusp, 1994, p. 245).