UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA DO VALE MOURA

Didática x Hegemonia:
Questões teóricas e epistemológicas

Goiânia
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[ ] Dissertação [X] Tese [ ] Outro*:_____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Mariana do Vale Moura

3. Título do trabalho

Didática X hegemonia: Questões teóricas e epistemológicas

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Mariana Do Vale Moura**, **Discente**, em 16/03/2023, às 14:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Amone Inacia Alves**, **Professora do Magistério Superior**, em 20/03/2023, às 22:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3601117** e o código CRC **2F6A4D23**.

Referência: Processo nº 23070.061789/2022-61 SEI nº 3601117

MARIANA DO VALE MOURA

Didática x Hegemonia:
Questões teóricas e epistemológicas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação
Área de concentração: Educação
Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Amone Inácia Alves

Goiânia
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Moura, Mariana do Vale
Didática x Hegemonia [manuscrito] : Questões teóricas e epistemológicas / Mariana do Vale Moura. - 2023.
368 f.

Orientador: Profa. Dra. Amone Inácia Alves.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2023.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui siglas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Didática. 2. Hegemonia. 3. Educação. 4. Contra-hegemonia. I. Alves, Amone Inácia, orient. II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **03** da sessão de Defesa de Tese de **Mariana do Vale Moura** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em* ***Educação.***

Aos **vinte e sete dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e três (27/01/2023)**, a partir das **14h**, em plataforma virtual no link público ***http://meet.google.com/gzp-kmhx-yhs,*** realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"DIDÁTICA CONTRA-HEGEMÔNICA: questões teóricas e epistemológicas"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Profª. Drª. **Amone Inácia Alves (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG,** com a participação dos demais Integrantes da Banca Examinadora: Profª. Dr. **José Paulo Pietrafesa (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela UNB - integrante titular interno, Profª. Drª. **Solange Martins Oliveira Magalhães (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externa, Profª. Drª. **Priscilla de Andrade Silva Ximenes (UFGcat)**, doutora em **Educação** pela **UFU** - integrante titular externa e Profª. Drª. **Elsieni Coelho da Silva (UFU)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho, para **Didática X hegemonia: Questões teóricas e epistemológicas**. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Profª. Drª. Amone Inácia Alves, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e sete dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Profª. Drª. Amone Inácia Alves

Profª. Dr. José Paulo Pietrafesa

Profª. Drª. Solange Martins Oliveira Magalhães

Profª. Drª. Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Profª. Drª. Elsieni Coelho da Silva

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Amone Inacia Alves**, **Professora do Magistério Superior**, em 27/01/2023, às 17:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Jose Paulo Pietrafesa**, **Professor do Magistério Superior**, em 30/01/2023, às 16:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Elsieni Coelho da Silva**, **Usuário Externo**, em 31/01/2023, às 13:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Priscilla De Andrade Silva Ximenes**, **Professor do Magistério Superior**, em 15/02/2023, às 09:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Solange Martins Oliveira Magalhães**, **Usuário Externo**, em 23/02/2023, às 10:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3373173** e o código CRC **8D10B39B**.

Referência: Processo nº 23070.061789/2022-61 SEI nº 3373173

AGRADECIMENTOS

Ao PPGE e a todas as professoras e professores do programa por todo conhecimento compartilhado, pelas disciplinas ministradas, pelo acolhimento. Obrigada Adenilde, Marizeth e Marina por me acompanharem ao longo de todo o processo do doutorado e me ajudarem tão prontamente sempre.

À Capes pelo apoio e por tornar essa pesquisa um trabalho pela viabilização de bolsa de estudos.

Obrigada Prof.ª Solange, minha orientadora, por toda a orientação ao longo dos quatro anos e meio em que compartilhamos tantos momentos, pela paciência e abertura em aceitar as minhas ideias e propostas sobre a pesquisa.

Obrigada Prof.ª Amone Alves, que assumiu o desafio de me orientar no fim do processo do doutorado. Seu acolhimento foi essencial para que eu pudesse ter segurança em finalizar essa etapa.

Obrigada Prof.ª Elsiene, Prof.ª Priscila, Prof.ª Amone, Prof.ª Marilza, Prof. Pietrafesa, pela presença na qualificação e defesa. As suas contribuições foram extremamente importantes para o amadurecimento da tese.

Obrigada Isana Braz, minha psicóloga, que me acompanhou na trajetória tão árdua da pós-graduação. Seu suporte profissional e acolhimento cuidadoso foram essenciais nos cuidados com a minha saúde mental, por me ajudar a encontrar a segurança necessária para ser quem eu gostaria de ser.

Obrigada Rafael por ser meu companheiro incansável e fiel. Obrigada por todo o suporte dado, pela paciência, pelo cuidado. Obrigada por seu amor, carinho e dedicação. Obrigada por seu amor cotidiano.

Obrigada Suely, mãe, por ser tão presente, por me apoiar em todos os momentos, amar e cuidar tão bem. Obrigada Ronan, pai, por todas as orações, conselhos e demonstrações de afeito. Obrigada Nina, minha irmã, por toda a confiança e certeza de um cuidado genuíno e generoso.

Obrigada João Daniell pela amizade sempre tão leal, cuidadosa, presente e indispensável. Obrigada Brunna por ser a melhor amiga da vida e estar sempre ao meu lado. Não consigo imaginar minha vida sem vocês!

Obrigada Alice e Jota, meus queridos amigos, por compartilharem tanta sabedoria, atenção e carinho comigo.

Obrigada Ivana, Brenda, Renata, Miriã, Silvia e Rodrigo, companheiras e companheiro de orientação, por serem um apoio, alento e uma alegria durante esses anos. Agradeço, especialmente, Ivana que em nenhum momento largou minha mão e hesitou em estar ao meu lado em todos os momentos, alegres e tristes.

Obrigada Mirela, Mayara, Elis, Dude, Douglas, Uliana, Gustavo, Alex, Gabriel, Ana Paula, Anna Gabriela, Tainara, Nathália, Caroline, Camila, Kalyna, Mariana: pela amizade, companheirismo e por tornarem meu mundo mais colorido.

Obrigada Lisbeth Oliveira, Ana Rita Vidica, Lara Satler, Nilton Rocha, Alice Martins, José P. Pietrafesa, Amone Alves, Maria Margarida Machado, Sandra Valéria, Marília Miranda, Vanessa Gabassa, Marilza Suanno: por serem professoras e professoras tão especiais, que foram marcantes ao longo da minha trajetória acadêmica. Obrigada pelos conhecimentos

compartilhados nas disciplinas, pelo carinho e por serem exemplos de professoras e professores comprometidos com a profissão e com a educação.

Obrigada Thor e Aisha pela companhia e amor infinitos.

RESUMO

A presente tese está vinculada a linha de pesquisa "Formação, Profissionalização docente e Trabalho Educativo" do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), bem como integra a Rede de Pesquisadores(as) sobre Professores(as) do Centro-Oeste (REDECENTRO). Nos dedicamos ao tema da Didática, assumindo como objeto de estudo a relação entre Didática e Hegemonia. Por meio de uma abordagem qualitativa, buscamos na pesquisa bibliográfica as condições necessárias para realizar metodologicamente a pesquisa. Nos amparamos no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como método de estudo que orienta a compreensão teórica, prática, metodológica e epistemológica da tese, nos guiando por uma perspectiva crítica e contra-hegemônica da compreensão da realidade concreta e do objeto de estudo. Sendo assim, nossas questões problema são: "Qual a origem da relação entre didática e hegemonia? De que maneira a relação entre didática e hegemonia foi construída ao longo da história da educação e da didática? Como as abordagens contemporâneas da didática compreendem a relação entre didática e hegemonia? De que modo essa relação está posta na produção de conhecimento atual do campo da didática presente nas últimas dez edições do GT 04 – Didática da ANPED?". Por meio desses questionamentos, nos valemos da categoria da historicidade para construção da teoria e do contexto social que deram condições para o surgimento da didática dentro do contexto da educação e para a compreensão epistemológica do conceito/categoria da hegemonia. O nosso objetivo geral é "compreender como a relação didática e hegemonia pode contribuir enquanto práxis revolucionária na emancipação humana e na transformação da sociedade". Os objetivos específicos são: 1) Compreender o conceito de hegemonia desde um ponto de vista gramsciano, com atenção à forma como ao longo do tempo histórico foi sendo construída a relação entre educação, didática, hegemonia e sociedade capitalista, a partir de suas origens; 2) Compreender teoricamente a educação e a didática enquanto potências de transformação ou de conformação social, a partir das relações estabelecidas com a hegemonia, por meio do resgate da historicidade da didática; 3) Apresentar e analisar os principais elementos que compõem o ideário pedagógico das abordagens contemporâneas da didática para compreender como entendem e como está posta a relação entre didática e hegemonia nas seguintes abordagens: Didática da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos; Didática da Pedagogia Histórico-Crítica; Didática da Pedagogia Libertadora; Didática Desenvolvimental; Didática Multidimensional; Didática Complexa e Transdisciplinar; Didática Intercultural; e Didática Sensível; 4) Analisar como as atuais produções científicas publicadas nas últimas dez edições do Grupo de Trabalho de Didática (GT 04 – Didática) da ANPED trazem e compreendem a hegemonia, a didática e a relação entre hegemonia e didática; bem como, refletir sobre a didática enquanto campo do conhecimento para além da hegemonia. Para realizar a análise das produções científicas relacionadas à didática e a hegemonia ao longo de dez edições da ANPED nos valemos das categorias utilizadas no Materialismo Histórico-Dialético, sendo elas historicidade, dialética, alienação, contradição, entre outras. Os resultados apontam que a relação entre didática e hegemonia não esteve presente nas abordagens contemporâneas da didática, bem como na produção de conhecimento do GT 04 – Didática da ANPED.

Palavras-chave: Didática; Hegemonia; Educação; Contra-hegemonia.

ABSTRACT

This thesis is linked to the research line "Training, Teacher Professionalization and Educational Work" of the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the Education Faculty (FE) of the Federal University of Goiás (UFG), also integrates the Network of Researchers on Teachers from the Midwest (REDECENTRO). We dedicate ourselves to Didactics' theme, taking as an object of study the relationship between Didactics and Hegemony. Through a qualitative approach, we sought in bibliographic the necessary conditions to carry out the methodological research. We support the Historical-Dialectic Materialism (MHD) as a study method that guides the theoretical, practical, methodological and epistemological understanding of the thesis, guiding us through a critical and counter-hegemonic perspective of understanding the concrete reality and the study's object. Therefore, our problem questions are: "What is the origin of the relationship between didactics and hegemony? How was the relationship between didactics and hegemony built throughout the history of education and didactics? How do contemporary approaches to didactics understand the relationship between didactics and hegemony? How is this relationship present in the production of current knowledge in the field of didactics present in the last ten editions of GT 04 – ANPED Didactics?". Through this questioning, we used the category of historicity to build the theory and social context that provided conditions for the emergence of didactics within the context of education and for the epistemological understanding of the concept/category of hegemony. Our general objective is "to understand how the didactic relationship and hegemony can contribute as a revolutionary praxis in human emancipation and in the transformation of society". The specific objectives are: 1) To understand the concept of hegemony from a gramscian point of view, with attention to the way in which the relationship between education, didactics, hegemony and capitalist society was built throughout historical time, starting from their origins; 2) To theoretically understand education and didactics as powers of transformation or social conformation, based on the relations established with hegemony, through the rescue of the historicity of didactics; 3) Present and analyze the main elements that make up the pedagogical ideas of contemporary approaches to didactics to understand how they understand and how the relationship between didactics and hegemony is set in the following approaches: Didactics of Critical-Social Pedagogy of Contents; Didactics of Historical-Historical Pedagogy criticism; Didactics of Liberating Pedagogy; Developmental Didactics; Multidimensional Didactics; Complex and Transdisciplinary Didactics; Intercultural Didactics; and Sensitive Didactics; 5) To analyze how the current scientific productions published in the last ten editions of the Didactics Working Group (GT 04 – Didactics) of ANPED bring and understand hegemony, didactics and the relationship between hegemony and didactics; as well as reflecting on didactics as a field of knowledge beyond hegemony. To carry out the analysis of scientific productions related to didactics and hegemony over ten editions of ANPED we used the categories used in Historical-Dialectic Materialism, namely historicity, dialectic, alienation, contradiction, among others. The results indicate that the relationship between didactics and hegemony was not present in contemporary approaches to didactics, as well as in the knowledge production of GT 04 – ANPED Didactics.

Keywords: Didactics; Hegemony; Education; Counter-hegemony.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Composição da hegemonia 38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Síntese das dimensões da hegemonia 53
Quadro 2 - Instrumento de coleta de dados e descrição das categorias 234
Quadro 3 - Quadro geral dos trabalhos encontrados no GT 04 da ANPED..... 236
Quadro 4 - Identificação dos trabalhos que contêm termos indutores 237
Quadro 5 - Panorama dos termos indutores encontrados 239
Quadro 6 - Leitura seletiva e crítica dos trabalhos que contêm os termos indutores 241
Quadro 7 - Identificação dos trabalhos selecionados para análise 242
Quadro 8 - Análise dos itens Concepção de didática e Abordagem da Didática 245
Quadro 9 - Análise do item Concepção de Hegemonia 251
Quadro 10 - Análise do item Ideário Pedagógico 266
Quadro 11 - Análise do item Referências bibliográficas 278
Quadro 12 - Análise do item Posicionamento teórico..... 280
Quadro 13 - Análise do item Posicionamento Político ou Epistemológico 286
Quadro 14 - Análise do item Sentidos discursivos 294

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
REDECENTRO	Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste
UFG	Universidade Federal de Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

PREFÁCIO - ECOS INESPERADOS 14
INTRODUÇÃO 19
CAPÍTULO 1 - HISTORICIDADE E BASE TEÓRICA DO CONCEITO DE HEGEMONIA 32
1.1 O CONCEITO HEGEMONIA EM GRAMSCI 34
1.2 EXPRESSÕES HEGEMÔNICAS DO CAPITALISMO: O LIBERALISMO 56
1.3 EXPRESSÕES HEGEMÔNICAS DO CAPITALISMO: O NEOLIBERALISMO 70
1.4 A IDEOLOGIA E A CONTRA-HEGEMONIA NA SOCIEDADE CAPITALISTA 78
1.5 A ORIGEM DA EDUCAÇÃO, TRABALHO E HEGEMONIA 86
CAPÍTULO 2 - ORIGENS DA DIDÁTICA: CONSTRUINDO SUA HISTORICIDADE 98
2.1 HISTORICIDADE DA DIDÁTICA A PARTIR DA IDADE MODERNA 100
2.2 DIDÁTICA NO BRASIL APÓS DÉCADA DE 1960 123
2.3 DIDÁTICA NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1980 129
2.4 DIDÁTICA E PÓS-MODERNIDADE 148
CAPÍTULO 3 - ABORDAGENS DA DIDÁTICA CONTEMPORÂNEA 165
3.1 DIDÁTICA DA PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS 172
3.2 DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 180
3.3 DIDÁTICA DA PEDAGOGIA LIBERTADORA 192
3.4 DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL 199
3.5 DIDÁTICA MULTIDIMENSIONAL 206
3.6 DIDÁTICA COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR 212
3.7 DIDÁTICA INTERCULTURAL 219
3.8 A DIDÁTICA SENSÍVEL 224
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ANPED 228
4.1 ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE DIDÁTICA E ABORDAGEM DA DIDÁTICA 244
4.2 ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE HEGEMONIA 251
4.3 ANÁLISE DO IDEÁRIO PEDAGÓGICO 266
4.4 ANÁLISE DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 278
4.5 ANÁLISE DO POSICIONAMENTO TEÓRICO 280
4.6 ANÁLISE DO POSICIONAMENTO POLÍTICO OU EPISTEMOLÓGICO 286
4.7 ANÁLISE DOS SENTIDOS DISCURSIVOS: SÍNTESE 293
4.8 A RELAÇÃO ENTRE DIDÁTICA E HEGEMONIA E OS FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA CONTRA-HEGEMÔNICA 301
CONSIDERAÇÕES FINAIS 312
REFERÊNCIAS 321
APÊNDICE A – FICHAS DE ANÁLISE DE DADOS PREENCHIDAS 331

PREFÁCIO - ECOS INESPERADOS

Maria, Maria é um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta
Maria, Maria é o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta
Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania de ter fé na vida
Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania de ter fé na vida.
(NASCIMENTO; BRANT, 1978).

São os ecos inesperados que fazem surgir caminhos inesperados. E é como um eco inesperado que chego ao fim do processo de doutoramento após quatro anos e meio, superando como aquela que ninguém acreditava que passaria da formação inicial e, com orgulho, vai se tornar a primeira doutora da família. Sou um eco inesperado, fruto daquilo que não deveria dar fruto; e, mesmo tendo tido uma educação em plenos anos 1990 com bases hegemônicas – educação que vamos discutir ao longo da tese – consegui fazer a gradativa ruptura para culminar com a defesa de uma educação contra-hegemônica, processo em que a minha história encontra a história da educação e revela que é possível ser um eco inesperado, mesmo quando tudo que é hegemonicamente imposto incide sobre os sujeitos. Por isso; para entender o que é hegemonicamente imposto para a educação, para a didática e, também, para os sujeitos; que a presente tese resgata a historicidade dos seus conceitos principais que têm a hegemonia e a didática como fio condutor. Mas antes, nesse prefácio, apresento a minha história.

Antes de entrar na contextualização da minha origem, ou seja, nos ecos inesperados da minha própria existência, começo o prefácio da tese com as mesmas palavras da letra da música "Maria Maria", de Milton Nascimento e Fernando Brant, com as quais também abri a minha dissertação de mestrado. Isso porque entendo e vivo o fato que o processo de transformação

não é simples e, contraditoriamente, perpassa algum nível de sofrimento e de dor, mas também alegrias e contentamento. Às vezes mudar dói, crescer dói, mas a boniteza que a mudança traz vale a pena: principalmente quando a mudança vem acompanhada de uma ampliação de horizontes e do olhar para o mundo, percebendo que a dor e a alegria podem caminhar lado a lado – não contraditoriamente, mas dialeticamente, assim como a letra da música "Maria Maria".

Letra que aponta a luta de uma mulher que apesar de tudo manteve a fé na vida, a fé de que ter sonhos é para todas e todos, de que viver passa por lidar com tudo que há de bom e de mau. E que mesmo do mau, pode surgir algo que em algum momento vai ser importante para nosso crescimento enquanto sujeitos históricos e sociais. Eu me sinto assim, meio "Maria Maria", que teve que lutar pelo sonho, que teve que lutar para não esquecer que é possível sonhar e conquistar um sonho: que teve que lutar para chegar ao processo de realização do doutorado.

Resgatando a minha historicidade pessoal para abrir e justificar a existência dessa tese, trago ao meu lado dois elementos, duas pontas que não se entrecruzam, mas que se completam no sentido da minha história: Milton Nascimento, que é para mim, o maior e melhor artista contemporâneo; e Guimarães Rosa, que é um dos maiores escritores do nosso país. Ambos fazem parte da tese na medida em que ao longo do texto me ajudam a tecer a forma como vejo e sinto o mundo. Pois pela união entre a vida, a arte e o meu trabalho acadêmico, a tese expressa o meu ponto de vista; além de me darem força e inspiração diárias, para assentar o esforço cotidiano que um trabalho acadêmico exige.

As músicas de Milton Nascimento e o texto "Campo Geral" de Guimarães Rosa me ajudaram a criar os sentidos que vão sendo tecidos na medida em que meu trabalho acadêmico pretende ser criativo, alinhavando no processo de escrita ora o conceito e a literatura, ora o conceito e a música. Não vejo o mundo decomposto, tento percebê-lo em sua totalidade, mesmo dentro das minhas próprias limitações pessoais e intelectuais. Com isso, resgato a minha capacidade de acreditar que é possível uma educação de qualidade, que é possível transformar sujeitos pela educação, porque eu fui transformada por ela e sei da sua potência.

Sou um eco inesperado, de uma pessoa que estudou sempre em escola pública, que não teve acesso a uma educação de qualidade social, mas que conseguiu avançar, conseguiu estudar e chegar a uma pós-graduação – mesmo dentro de um cenário familiar, econômico e social hostil e inóspito. Não conto isso, para causar piedade ou esperar compaixão; mas para mostrar que é possível, mesmo em condições adversas, conseguir superar condições materiais e

imateriais difíceis. Conto isso, porque acredito na educação enquanto potência de transformação pessoal e coletiva: hoje afirmo que sou fruto dessa transformação.

Minha origem familiar e econômica é humilde, meus pais, *Suely e Ronan*, viveram e vivem uma vida de lutas e batalhas em que colocar a comida na mesa em alguns momentos da vida é um desafio. Meus pais sempre acreditaram que a educação era o caminho para que seus filhos tivessem uma vida melhor do que foi possível para eles. Essa esperança na vida melhor é como podemos ver na música "Canção do sal", de Milton Nascimento:

> Trabalhando o sal
> É amor, o suor que me sai
> Vou viver cantando
> O dia tão quente que faz
>
> Homem ver criança
> Buscando conchinhas no mar
> Trabalho o dia inteiro
> Pra vida de gente levar (...)
>
> Trabalhando o sal
> Pra ver a mulher se vestir
> E ao chegar em casa
> Encontrar a família a sorrir
>
> Filho vir da escola
> Problema maior, estudar
> Que é pra não ter meu trabalho
> E vida de gente levar.
> (NASCIMENTO, 1969).

"Vida de gente levar" era o objetivo dos meus pais; e se tornou o meu ao investir na educação. Não se trata de um investimento no sentido financeiro/mercadológico, que escutamos muito devido a condição da nossa sociedade capitalista, mas é um sentido de escolha de caminho. Invisto na educação meu tempo, minhas forças, meu trabalho: porque acredito nela. E porque acredito que ser professora e professor é uma das profissões mais lindas e desafiantes que alguém pode escolher seguir, e foi o caminho que escolhi.

Lá no início de tudo, antes de fazer o vestibular, eu queria ter feito a graduação em História. Mas fui alertada por muitas pessoas: "Fazer história para quê? Vai ser professora? Escolhe coisa melhor! Você vai continuar pobre desse jeito". Acabei optando por fazer a graduação em Publicidade e Propaganda muito influenciada pelo fato de ter trabalhado desde os 15 anos de idade na Organização Jaime Câmara, grupo comunicacional de Goiás. Acreditava que ao fazer um curso de Comunicação Social teria acesso a um emprego melhor.

Como meus pais não tinham dinheiro para pagar universidade particular, me propus a tentar o vestibular até conseguir passar em uma universidade pública. Foi então que, no ano de

2007, tentei meu primeiro vestibular para Publicidade e Propaganda na Universidade Federal de Goiás (UFG). Nesse ano não consegui entrar na universidade pública e ouvi comentários como: “Ela nunca vai conseguir entrar na universidade pública. Sempre estudou em colégio ruim”. Além de questionamentos como: “Você vai tirar dinheiro de onde para pagar uma faculdade particular? Seus pais não vão ter condições de arcar com esse custo”, dentre muitas outras coisas. Foi então que passei a trabalhar oito horas diárias, ainda na organização Jaime Câmara, para ter dinheiro para pagar um cursinho pré-vestibular noturno.

No ano de 2008 passei no vestibular para cursar Publicidade e Propaganda, e em 2009 consegui entrar na universidade pública. Com certeza, esse foi um dos momentos mais bonitos e felizes da minha vida. Ao escutar meu nome na rádio que anunciava os nomes dos aprovados, meus pais e eu começamos a chorar sem acreditar que aquilo era verdade. A partir desse momento, tudo começou a mudar. Lembrando que, a oportunidade de entrar na UFG se deu por conta das políticas públicas de educação instauradas pelo governo Lula, como o REUNI que foi o programa destinado à reestruturação e expansão das Universidades Federais; bem como, a política de cotas para escola pública. Fui cotista de escola pública e tive acesso a bolsas ao longo do período da graduação para conseguir permanecer no curso.

Entrei na universidade pública e pude experimentar o ensino, a pesquisa e a extensão de inúmeras formas: ao participar de congressos, tanto em Goiânia como em outras cidades; ao fazer viagens de campo e conhecer a realidade de outros lugares; ao realizar intercâmbio para a Alemanha e puder viver essa experiência internacional, com bolsa e todo o suporte financeiro de programa do governo chamado Unibral; ao atuar como monitora e trabalhar na Inova, a agência experimental de publicidade e propaganda da UFG, local em que pude ter contato com o mercado de trabalho, mas ao mesmo tempo pude experimentar outras formas de se pensar a comunicação. Foi nesse momento que começou a minha ligação teórica com a hegemonia, já que tive contato com autoras que falavam de uma comunicação contra-hegemônica, mesmo que eu ainda não tivesse consciência completa sobre o que isso significava, enquanto conceito e prática.

Naquele momento, não fazia sentido para mim uma comunicação hegemônica, e a necessidade de trabalhar por essa perspectiva mostrava-se como algo difícil de lidar. Porém, acreditei que era importante ter experiência com o mercado de trabalho no campo da publicidade e fiz no último ano da faculdade estágio em agência de publicidade. Depois fiquei um ano trabalhando como coordenadora da equipe de publicidade na assessoria de comunicação da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Só que eu sentia que alguma coisa estava errada, que aquele não era meu caminho. Eu estava me guiando como a música "Caçador de mim", que Milton canta: "Nada a temer, senão o correr da luta; Nada a fazer, senão esquecer o medo; Abrir o peito à força, numa procura; Fugir às armadilhas da mata escura; Longe se vai sonhando demais; Mas onde se chega assim?; Vou descobrir o que me faz sentir, eu, caçador de mim" (MAGRÃO; SÁ, 1981). E sem medo da luta, resolvi ser aquilo que queria ser desde o início – ser professora.

A partir de então realizei um duplo movimento, que era de tentar entrar no mestrado – desejo que tinha desde que estava na graduação e tive contato com a pesquisa – e de fazer a graduação em Pedagogia, que para mim era o caminho de estudar educação de verdade. Em 2015, consegui passar pelos dois processos seletivos e entrei no Mestrado em Comunicação e no curso de licenciatura em Pedagogia, ambos na Universidade Federal de Goiás (UFG).

No mestrado me dediquei a estudar o conceito de educomunicação, que está na interface entre educação e comunicação, sendo que tive como objeto de estudo o uso do fanzine – que é uma produção independente e autoral – como metodologia de ensino e aprendizagem dentro das salas de aula. Ao mesmo tempo, tive todo o suporte teórico e prático da graduação em Pedagogia para adentrar ao mundo da educação com mais segurança e trabalhar com esse universo que, naquele momento, era distante de tudo que eu tinha estudado anteriormente.

Ao fazer o curso de Pedagogia me encontrei, senti que aquele era o lugar que eu pertencia. Tudo me encantava, mesmo sabendo das contradições e problemas que esse campo também carrega. Entendi que era ali que gostaria de estar e resolvi mudar completamente de área, me dedicando à educação, e finalmente buscando o caminho para ser professora. Por isso, decidi que a próxima etapa da minha formação, que seria a realização do doutorado, deveria ser nessa área.

Quando estava no último semestre do curso de Pedagogia consegui simultaneamente passar no processo seletivo do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), em agosto de 2018. E aqui estou. Depois de enfrentar desafios "que nem Deus imagina", no final de um processo que durou cerca de 4 anos e meio, passando por inúmeras dificuldades – que incluem dois anos e meio da pandemia por COVID-19 –, mas também muitas alegrias, ao descobrir o mundo incrível da educação e da didática. Chego ao fim da trajetória dentro do doutorado apresentando com muito orgulho minha pesquisa, que versa sobre a didática e a hegemonia, sobre a qual vamos a partir de agora explicitar seus processos, seus principais pontos teóricos, epistemológicos e políticos.

INTRODUÇÃO

> ninguém falava mais o antigo. (GUIMARÃES ROSA, 2016, p. 30).
>
> o Dito, menor, muito mais menino, e sabia em adiantado as coisas, com uma certeza, descarecia de perguntar. Ele, Miguilim, mesmo quanto sabia, espiava na dúvida, achava que podia ser errado. Até as coisas que ele pensava, precisava de contar para o Dito, para o Dito reproduzir com aquela força séria, confirmada, para então ele acreditar mesmo que era verdade. De onde o Dito tirava aquilo? Dava até raiva, aquele juízo sisudo, o poder do Dito, de saber e entender, sem as necessidades. (GUIMARÃES ROSA, 2016, p. 80).

Guimarães Rosa ao contar a história de Miguilim, no livro "Manuelzão e Miguilim: corpo de baile" cujo enredo se desenvolve no sertão mineiro, apresentou a forma como seu personagem principal percebia e sentia o mundo. Na relação de Miguilim com vários personagens, destaca-se a com Dito, seu irmão, na qual Miguilim demonstrou toda a confiança na verdade que Dito tinha ao escolher as palavras, ao se portar nas situações cotidianas e ao saber e entender o mundo. Guimarães Rosa, na nossa opinião, não tratou do conhecimento científico nessa história, mas tratou com profundidade e realidade do conhecimento da vida cotidiana, apresentando como o conhecimento da criança expressa certa fé na verdade do outro.

Miguilim via em Dito uma figura de autoridade, uma pessoa – mesmo que criança – que era digna de confiança, que carregava consigo a sabedoria da vida, a sapiência das palavras, a calma de saber ouvir, ver e entender a realidade. O conhecimento, seja de senso comum ou seja o conhecimento científico, perpassa as nossas vidas a todo instante e assume ora mais ou menos importância, mas sempre está presente. Miguilim em sua vida tinha pouco acesso ao conhecimento dos adultos, sua referência era a sabedoria de Dito, o que fortalecia a ligação entre os irmãos.

O conhecimento científico, que tem origem grega e se desmembra do conceito de *episteme* (SAVIANI, 2017), busca saber e entender a realidade concreta. Também busca, mesmo com a certeza da dúvida, o caminho que carece das perguntas para encontrar verdades não absolutas. Nas aventuras pelos caminhos da ciência não temos o poder de Dito da sapiência para nos garantir a verdade. Ou ainda, como revela Miguilim, não há caminhos que nos suscitam a certeza e a fé absoluta, mas temos os diferentes tipos de métodos que guiam o nosso caminho e que direcionam a nossa tentativa de compreensão da realidade.

Ao contrário do que se apresenta na história de Miguilim, na ciência há uma verdade provisória, própria da construção do conhecimento científico, que sempre se faz e se refaz por

meio do trabalho das pesquisadoras, pesquisadores e seus estudos, nos diferentes campos do conhecimento. Sendo assim, o conhecimento científico exige um outro tipo de verdade. Uma verdade que não é construída tendo como base o senso comum, ou o conhecimento da vida cotidiana. A verdade científica se modifica, se transforma, de acordo com o avanço das pesquisas e as novas formas de compreender epistemologicamente, ontologicamente e eticamente a realidade concreta, sempre considerando um determinado tempo histórico.

No caso da presente pesquisa, busca-se avançar o movimento de Miguilim, ao superar o senso comum a partir de uma opção científica ancorada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como abordagem metódica escolhida. Embora possamos assumir o MHD metaforicamente como o nosso Dito; pois aqui entendido como força séria, confirmada; escolher um método, faz com que acreditemos que o conhecimento científico que produzimos tem validade, que segue a busca de saber e entender das coisas do mundo, aguardando reconhecimento dos pares a partir de uma verdade construída teórica e epistemologicamente sobre um objeto da realidade.

Nos caminhos da construção científica, uma das principais categorias do MHD, que garante essa aproximação do conhecimento com o saber científico válido, é a categoria da historicidade. Historicidade é, como disse Miguilim metaforicamente, falar do antigo em tempos que o antigo não é mais falado. É voltar os olhos para a história buscando compreender o presente. É dar atenção para o antigo, para fazer-se saber do que foi passado juntando as peças desse passado e compreendendo a realidade.

Podemos dizer que a categoria historicidade segue os termos postos por Miguilim, em certo sentido, pois também exige "voltar nossos olhos para a história". Porém, dentro da perspectiva da historicidade a intenção é outra porque busca-se as implicações desse passado na composição do presente, de forma que ele ajude a compreender os condicionamentos que compõem a totalidade de um fato, no caso nosso objeto de estudo. Nesse sentido, o movimento da pesquisa exige resgatar o passado de forma que ele passe a ser integrado na constituição e na compreensão da realidade concreta. Assim a categoria historicidade passa a ser um dos conceitos centrais para o MHD e para nós, nos caminhos escolhidos para a construção desta tese.

Saviani (2013a) defendeu que a historicidade "trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, não posso compreender radicalmente o presente se não compreender suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese." (SAVIANI, 2013a, p. 4). Na esteira de Saviani, assumimos que a historicidade, numa perspectiva ontológica, não é apenas a reconstrução do

passado, mas implica a compreensão da consciência da historicidade humana. Algo que envolve entender o processo de humanização pelo qual o ser humano passa ao longo do tempo histórico, na medida em que transforma a sociedade e é transformado por ela.

Por uma visada epistemológica, a historicidade, enquanto categoria do método dialético, significa empreender o movimento que busca compreender a totalidade do objeto de estudo ao longo do tempo histórico. Bem como, perceber como o objeto de estudo se relaciona com a realidade concreta e com os elementos que estão postos na sociedade, como: cultura, economia, política, educação.

Gramsci (1999), antes de Saviani (2013a), destacou a importância da categoria historicidade dentro do MHD colocando a categoria em contato com realidade. Não apenas assumida como um construto teórico, completamente abstrato, que estaria no mundo das ideias analisando os acontecimentos da distante realidade. O autor afirmou que a "filosofia da práxis pretende justificar a historicidade das filosofias não mediante princípios gerais, mas através da história concreta; esta historicidade é dialética, já que dá lugar a lutas de sistemas, a lutas entre maneiras de ver a realidade" (GRAMSCI, 1999, p. 368). Em suma, a historicidade seria a chave para a compreensão: do concreto real por meio do entendimento crítico e dialético do passado; dos movimentos e transformações da sociedade; dos lugares que ocupamos enquanto sujeitos no mundo; assim como, em um campo mais específico, dos nossos objetos de pesquisa.

Entrementes, a historicidade é assumida nesta tese, além de categoria do método MHD, como um caminho para que os sujeitos tomem consciência de si e do mundo, isso envolve compreender, por exemplo, a gênese das lutas de classes, das desigualdades produzidas ao longo do tempo pelo modo de produção capitalista e das contradições da sociedade. Ou seja, assumimos aqui que a historicidade se fortalece como uma categoria fundamental para a ruptura do lugar de opressão ao qual estamos submetidos devido a organização do sistema capitalista, com foco na Educação e no movimento histórico e conceitual do campo da Didática.

É nesse sentido que os princípios neoliberais que atuam na organização do modo de produção capitalista, influem em todos os campos de vida dos sujeitos. Por isso, compreender qualquer foco ligado, por exemplo, à educação, exige buscar a historicidade: nunca recriá-la a partir de apenas um único ponto de vista hegemônico, que sempre mostra-se ideológico. De forma que o movimento ajude, sobretudo na educação, a romper e compreender o lugar da opressão e dos mecanismos dentro da perspectiva capitalista que com a sua forma de organização manipula e mantém a sociedade extremamente desigual.

Acreditamos, como Saviani, que a ruptura com o lugar de opressão perpassa a consciência de que o ser humano, "além de se constituir em um ser histórico, busca agora se

apropriar da sua historicidade. Além de fazer história, aspira a tornar-se consciente dessa sua identidade." (SAVIANI, 2013a, p. 2). Portanto, a historicidade também intenta a busca pela compreensão da identidade pessoal e coletiva, a superação e extrapolação da noção passiva de um sujeito que está à deriva da história, buscando no processo também colocá-lo na posição eminentemente humana de construtor da história: que se apropria do tempo, do passado, pensando e vivendo no presente e projetando o futuro.

Entramos numa outra dimensão da compreensão do conceito de ser humano dentro do MHD: a da potencialidade que os sujeitos têm; o que exige convocar as ideias de Marx, que nos ajuda a compreender a vida humana, em contraste com o mundo animal, em sua famosa afirmação sobre o processo de diferenciação entre as suas respectivas formas de trabalho:

> Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural: realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objeto, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1996, p. 298).

A potencialidade humana está justamente em poder ampliar a capacidade de imaginar e projetar antes de executar, o que possibilita com que a humanidade transforme a natureza e seja transformado por ela. A historicidade, dentro da compreensão ontológica do trabalho como potência transformadora e ação intencional, recoloca o sujeito humano a partir de uma ferramenta que o auxilia na compreensão da realidade concreta e na instituição de ações intencionais e planejadas que atuam sobre a realidade com intuito de transformá-la. Os animais não se valem da sua história para pensar o presente e futuro, eles vivem no tempo presente. Nós humanos vivemos no entrelaçamento dos tempos, estamos a todo momento sendo constituídos por nossas experiências passadas (pessoais e da história coletiva geral) ao viver o presente e ao pensar e projetar sobre o futuro. Miguilim nos mostrou a potência que um ser humano carrega dentro de si, ao nos mostrar que há esperança, que podemos projetar um futuro melhor confiando no outro, confiando que podemos aprender com todas e todos, inclusive com as crianças.

A despeito de todas as diferenças epistemológicas, o pensamento de Saviani (2013a) entra em consonância com o pensamento de Freire (2019b) quando compreendem que a historicidade é uma categoria exclusivamente humana e própria da constituição da humanidade:

> Não há historicidade no gato pela incapacidade de emergir no tempo, de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional – um hoje constante, de que não tem consciência. O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. (FREIRE, 2019b, p. 57).

A partir de Freire (2019b) a historicidade é fundamental no processo de humanização. O conceito difere o ser humano dos animais, que não possuem a capacidade de se orientar no tempo e vivem a partir dos seus instintos, dos seus anseios imediatos. A existência do ser humano permite que a sua atuação no tempo oportunize a perpetuação da cultura, mas contraditoriamente, enseja que a cultura seja modificada. Pela transformação do sujeito, há a transformação da cultura e da sociedade. Dialeticamente, a possibilidade de transformação da sociedade, se dá, também, pela transformação do ser humano por meio da cultura.

Portanto, quando voltamos ao passado buscando compreender as motivações para algumas perguntas, superamos a fé de Miguilim na sapiência do irmão como a única verdade. Mas assumimos que para uma possível tomada de consciência, se faz necessário ir além, visando promover a verdade provisória dos estudos científicos que nos ajudarão a modificar o futuro pela ação no presente.

Caberia, portanto, às pesquisas científicas desenvolvidas a partir do MHD, que buscam compreender e transformar a realidade, enfatizar na categoria da historicidade a potência de transformação. Isso exige que os sujeitos voltem ao passado buscando tomar consciência da forma da organização da sociedade, das formas hegemônicas, das contradições e ideologias dos grupos hegemônicos e dos grupos dominados em diferentes tempos históricos, o que destaca a orientação desta tese – a composição teórica e histórica da Didática em sua relação com o conceito de hegemonia.

Entendemos que na especificidade das pesquisas acadêmicas, a busca pela historicidade permite não só a compreensão dos condicionantes do objeto de pesquisa: o labor da pesquisa ajuda no entendimento da realidade concreta do objeto de estudo. Ou seja, permite a percepção do objeto de pesquisa em sua totalidade por meio do domínio da epistemologia e da história que circundam o objeto. Por outro lado, o resultado da pesquisa – seja uma tese, dissertação, artigos científicos – também carrega a potência de transformação, de descortinamento e compreensão da realidade concreta, quando entra em contato com os sujeitos leitores.

Voltemos ao pequeno trecho posto na epígrafe, do livro "Manuelzão e Miguilim: Corpo de Baile". Embora Guimarães Rosa (2016) não estivesse tratando do conhecimento da vida cotidiana, mas do conhecimento da criança que tem fé na verdade do outro, ele acaba nos

reportando a importância do movimento de reflexão sobre o papel das palavras na construção do mundo, do poder do falado e assumido como verdade. O personagem Miguilim, ao contar o que fazia ou o que pensava ao Dito, o fazia para que ele reproduzisse seus pensamentos e falas, pois só assim poderia acreditar que o que dizia era verdade. No enredo do livro, ao ouvir o Dito, Miguilim aprendia um pouco mais da vida, pois como disse Rosa (2016, p. 38): "O Dito (...) fazia tudo sabido".

Guimarães Rosa mostra que a relação entre Miguilim e Dito envolvia a capacidade de apropriação das coisas do mundo. "O Dito suspendia um susto na gente – que sem ser, sem saber, ele atinava com tudo" (GUIMARÃES ROSA, 2016, p. 52). De certa forma, o Dito transfigura uma forma de inspiração para o caminho da pesquisadora e do pesquisador, porque temos que compor uma racionalidade que se disponha a aprender, que invista esforços na composição da totalidade das coisas, no apreender o mundo, para construir novas palavras e significados, no nosso caso sobre a Didática.

Embora exista uma diferença: seria via pensamento (concreto pensado) que descortinamos possibilidades de alterar a educação e a formação docente, para logo adiante também influir na socialização dos humanos, em sua humanização. No sentido estético e sensível de Guimarães Rosa, ele nos traz a experiência fundante da própria condição humana ao desvelar que o aprendizado da finitude (Dito morre), incorpora o aprendizado do tempo da vida, da transitoriedade das coisas; o que ao final e ao cabo, suscita, no nosso caso, rigor na construção da historicidade.

A historicidade é, portanto, o fio condutor da presente tese. É por meio dela que vamos entrelaçando e tecendo os conceitos, os pensamentos, as ideias, os contextos sociais e culturais que dizem respeito aos elementos específicos e teóricos do nosso objeto de estudo que é a Didática como manifestação de determinada hegemonia, mas também como possibilidade de expressão de contra-hegemonia. O caminho envolve a construção histórica e teórica de temas que deram e dão origens às condições de compreender o momento presente, de entender os porquês e as intencionalidades postas ao campo da Didática ao longo do tempo histórico e que reverberam ainda hoje na sociedade, na educação e na formação docente. Constitui-se, assim, o nosso objeto de pesquisa.

Justifica-se a presente pesquisa pela relevância da centralidade do tema – a relação entre didática e hegemonia, entendimento que nos ajudará a compreender novos caminhos para uma educação que tem como objetivo a transformação social e a ruptura com a lógica hegemônica neoliberal. Além disso, buscaremos elucidar como os processos de ensino e aprendizagem, que são o objeto da didática, estão ligados à formação docente, que se concretiza prioritariamente

nas universidades, e como acabam influenciando, diretamente, no futuro trabalho docente e na forma como esse trabalho está relacionado às demandas hegemônicas. Para essa tese existe uma relação direta entre Didática e formação para a hegemonia, em função das teorias pedagógicas postas; mas também, contraditória e dialeticamente, há uma relação que pode evidenciar a luta contra a hegemonia e os movimentos de resistência que acabarão reverberando na práxis docente.

Ainda enfatizaremos que essa relação – Didática e hegemonia – exige a expressão de posicionamento ético e político, porque implica em escolhas e em eleger lados. Pois para que haja escolhas mais conscientes no sentido da expressão das lutas de classes, deve-se compreender o papel social da educação, como possibilidade de emancipação e libertação contra a opressão.

Ou seja, sempre há a possibilidade de escolha, por um lado destacamos que se pode entender que a educação deve contribuir para a manutenção da ordem hegemônica e que ela busca o alinhamento do trabalho docente aos interesses do capitalismo em sua fase neoliberal; ou podemos entender que a educação deve ir contra a manutenção da ordem dominante, assumindo um papel social de ruptura com o modelo educacional neoliberal. Porém, para escolher é preciso entender. Entender quais são as teorias, as autoras e os autores, os conceitos que embasam uma didática que se relaciona à educação hegemônica; bem como a uma educação contra-hegemônica. Destacamos a necessidade de uma consciência epistemológica para que se construa o posicionamento ético-político, mas também para que ele seja mantido com coerência.

Para Severino (2019) a educação deve caminhar em conjunto com um posicionamento ético-político que respeite a finalidade da educação que é o processo de humanização do ser humano; que respeite a sua dignidade; que respeite o meio ambiente; e isso engloba a pesquisa em educação, a solicitude e o respeito entre sujeitos de pesquisa e suas subjetividades. A didática como parte importante do processo educacional também deve ser pautada pela mesma compreensão ético-política da educação. É nesse sentido, de consciência epistemológica e da garantia de um posicionamento ético-político coerente a partir do qual o processo de humanização do ser humano aconteça também por meio da educação, que defendemos a busca da presente tese em *compreender a relação entre hegemonia e didática*.

Nessa busca de respostas, expressamos o ideário pedagógico que sustenta, na presente tese, a base teórica e epistemológica de acordo com o método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Seguindo pelo sentido dado por Severino (2019), de uma compreensão ético-política da didática e da educação enquanto potência de transformação dos sujeitos e da

sociedade, defendemos o **conceito de educação** de acordo com a concepção elaborada por Saviani (2019):

> A **educação** é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um **método pedagógico** que parte da prática social em que **professor e aluno** se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do **método** cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (**problematização**), dispor de instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (**instrumentação**) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (**catarse**). (SAVIANI, 2019, p. 28-29, *grifos nossos*).

Sendo assim, acreditamos em uma educação que seja capaz de produzir o processo de humanização dos sujeitos. Uma educação com comprometimento ético-político, que olha para a realidade concreta, para os desafios educacionais, e almeja uma didática como expressão da possibilidade de sonhar e concretizar uma outra sociedade que seja capaz de romper com as desigualdades e injustiças sociais, econômicas e culturais. Não entendemos a educação como "salvadora", mas, como explicitamos no prefácio da tese, acreditamos na sua potência de transformação e na sua possibilidade de criar ecos inesperados que podem levar à ruptura do lugar de opressão que estamos submetidos graças aos interesses da sociedade capitalista.

Por isso, defendemos uma educação e uma didática que carregam consigo a potência de emancipação dos sujeitos. Emancipar aqui assume o sentido defendido por Saviani (2017b), em que a **emancipação humana** é entendida tendo como base os princípios marxistas, conforme podemos entender a seguir:

> Concluindo, Marx marca claramente a diferença entre a emancipação política e a emancipação humana: "A emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral" (Marx, s.d., p. 38). E, na sequência, indica a condição para que se realize a emancipação humana: Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas "forces propres" como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (Marx, s.d., p. 38). Com essas considerações fica claro que a emancipação política, vale dizer, a democracia formal é insuficiente. É necessário caminhar em direção à emancipação humana que implica a superação da democracia formal instituindo a democracia real. Vê-se, então, que a emancipação humana implica a superação da sociedade de classes com o consequente desaparecimento do Estado ou, nos termos gramscianos, a absorção da sociedade política na sociedade civil. (SAVIANI, 2017b, p. 656).

A emancipação humana diz respeito, pelo nosso entendimento, a uma força maior em que o sujeito passa por uma transformação ontológica, na medida em que se reconhece enquanto sujeito social, a partir da consciência de fazer parte de uma força dominante e romper com essa força. A emancipação humana nesses termos é revolucionária porque implica duas dimensões: a *primeira* indica que necessita uma ruptura radical com a sociedade de classes, e uma *segunda* implica uma ruptura radical do sujeito de uma mentalidade de senso comum rumo à consciência filosófica (SAVIANI, 2013b, p. 2-3), para que consiga compreender criticamente a realidade concreta.

Defendemos a educação que por meio do processo de humanização dos sujeitos conseguirá alcançar a emancipação humana dos mesmos. Educação que, consequentemente, seja capaz de transformar a sociedade com uma ruptura radical com a sociedade capitalista, buscando uma democracia real, em que haja uma igualdade também real entre todas e todos, sem a existência da divisão da sociedade em classes sociais.

Sendo assim, compreendemos a educação e a didática enquanto práxis revolucionária, como ferramentas de intervenção que auxiliam os sujeitos na passagem da emancipação política para emancipação humana, já que:

> a passagem da emancipação política à emancipação humana ou a passagem da democracia formal para a democracia real não ocorrerá espontânea e automaticamente. Sua efetivação depende da intervenção prática dos homens direcionada ao atingimento dessa finalidade, pois são os homens que fazem a história. No entanto, "não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (Marx, 1978, p. 17). Assim, a atividade humana ocorre sempre em condições determinadas, independentemente do grau de consciência que os homens têm de sua ação. Mas "a coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou a modificação dos próprios homens, só pode ser concebida e compreendida racionalmente como práxis revolucionária (Marx, 1974, p. 666, grifos no original). Vê-se, então, que a práxis de modo geral e, especificamente, a práxis revolucionária, para ter êxito, supõe que estejam preenchidas tanto as condições objetivas como as subjetivas. Com efeito, práxis é um conceito que, embora seja frequentemente considerado como sinônimo de prática, em sentido próprio é um conceito dialético que sintetiza, na forma de superação, os dois elementos contrários representados pela teoria e pela prática. Nesse sentido a práxis pode ser definida como atividade humana prática fundamentada teoricamente. (SAVIANI, 2017b, p. 656 - 657).

Sendo assim, defendemos um **conceito de didática contra-hegemônica**, conceito que explicita sua função social revolucionária dentro da sociedade capitalista. Por isso, o conceito concebe a educação via relação dialética entre ensino-aprendizagem, de forma a ser sempre voltada para a humanização e transformação dos sujeitos e da sociedade por meio da emancipação humana.

Por isso, **defendemos a tese** de que a hegemonia carrega consigo uma essência contraditória capaz de manter ou subverter os processos de dominação; e que a educação pode se valer dessa essência contraditória da hegemonia por meio do desvelamento da condição de opressão da sociedade capitalista nos processos de ensino e aprendizagem. Com isso, acreditamos que no movimento histórico e dialético é possível concretizar uma didática contra-hegemônica, que tenha como princípio ser práxis revolucionária, voltada para a emancipação humana. Já se descortina nosso conceito de didática contra-hegemônica, a partir do qual existe a possibilidade de construir novos princípios teóricos, epistemológicos, metodológicos e políticos em que os processos de ensino-aprendizagem sirvam como potência de emancipação humana, promovendo uma consciência filosófica e, a partir dela, uma ruptura radical com a sociedade de classes.

O aprofundamento e reconhecimento do que seja o posicionamento teórico, epistemológico e político da relação entre didática e hegemonia é o que a tese apresenta como **contribuição teórica** e como dado **novo** para o campo da didática e da educação, trazendo novas categorias para entender e identificar a relação entre didática e hegemonia na produção de conhecimento. Bem como, criando princípios que guiam uma perspectiva de didática contra-hegemônica.

Portanto, nossa pesquisa assume como **objeto de estudo** a relação entre didática e hegemonia. No percurso, buscamos compreender como essa relação foi sendo construída ao longo do tempo histórico e como ela está sendo posta na área da educação e consequentemente no campo da didática.

Nos dedicamos às seguintes **questões problema**: *Qual a origem da relação entre didática e hegemonia? De que maneira a relação entre didática e hegemonia foi construída ao longo da história da educação e da didática? Como as abordagens contemporâneas da didática compreendem a relação entre didática e hegemonia? De que modo essa relação está posta na produção de conhecimento atual do campo da didática presente nas últimas dez edições do GT 04 – Didática da ANPED, campo representativo da atual produção acadêmica?*

A partir disso, as questões problema são investigadas por meio de três frentes: a *primeira* que faz o resgate da historicidade da educação e didática, contextualizadas dentro das mudanças advindas da sociedade capitalista, procurando entender a origem da relação entre didática e hegemonia no tempo histórico; a *segunda* perpassa o entendimento de "se" e "como" as abordagens contemporâneas da didática tratam da relação com a hegemonia; e, por fim, a *terceira* frente busca entender como essa relação está posta na produção de conhecimento atual do campo da didática dentro do GT 04 – Didática da ANPED em suas últimas dez edições, pois

o campo é considerado a expressão da atual produção acadêmica da área educacional. Essas frentes nos ajudam a investigar a totalidade do nosso objeto de estudos – relação didática e hegemonia. Vamos das origens dessa relação até seus contornos atuais assumidos na realidade educacional brasileira e na produção de conhecimento do campo da didática.

Sendo assim, nosso **Objetivo geral** é *compreender a relação entre a didática e a hegemonia, para entender se pode contribuir enquanto práxis revolucionária na emancipação humana e na transformação da sociedade.*

Os **objetivos específicos** são:

1) Compreender o conceito de hegemonia desde um ponto de vista gramsciano, com atenção à forma como ao longo do tempo histórico foi sendo construída a relação entre educação, didática, hegemonia e sociedade capitalista, a partir de suas origens;

2) Compreender teoricamente a educação e a didática enquanto potências de transformação ou de conformação social, a partir das relações estabelecidas com a hegemonia, por meio do resgate da historicidade da didática;

3) Apresentar e analisar os principais elementos que compõem o ideário pedagógico das abordagens contemporâneas da didática para compreender como entendem e como está posta a relação entre didática e hegemonia nas seguintes abordagens: Didática da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos; Didática da Pedagogia Histórico-Crítica; Didática da Pedagogia Libertadora; Didática Desenvolvimental; Didática Multidimensional; Didática Complexa e Transdisciplinar; Didática Intercultural; e Didática Sensível;

4) Analisar como as atuais produções científicas publicadas nas últimas dez edições do Grupo de Trabalho de Didática (GT 04 – Didática) da ANPED trazem e compreendem a hegemonia, a didática e a relação entre hegemonia e didática; bem como, refletir sobre a didática enquanto campo do conhecimento para além da hegemonia.

Como dito anteriormente, adotamos o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), enquanto **método de pesquisa**, que evidencia uma perspectiva crítica e contra-hegemônica para compreender e investigar os elementos que abarcam a pesquisa. Portanto, a presente tese se assenta em uma pesquisa epistemológica que visa compreender o processo de construção do campo da didática entendendo como ao longo do tempo histórico a didática se relacionou com a questão da hegemonia. A historicidade é a categoria fundamental que permite que a construção do campo da didática em relação à hegemonia seja evidenciada ao longo do trabalho. Dessa forma, foi realizada a retomada da historicidade da sociedade capitalista, da educação e da didática, na busca da compreensão de como a hegemonia perpassou o surgimento, a manutenção e o status atual da didática.

Metodologicamente, amparamo-nos na **abordagem qualitativa de pesquisa**, tendo como eixo a **pesquisa bibliográfica**, a qual sustentará a análise por meio das categorias do Materialismo Histórico-Dialético e por meio da análise das perspectivas históricas, teóricas e epistemológicas dos dados colhidos na produção acadêmica da ANPED, sobre nosso objeto de estudo.

Sendo assim, para dar conta do percurso teórico, epistemológico, político e de análise, necessários para a investigação das questões problema, objetivos e metodologia, construímos a pesquisa a partir da estruturação de cinco capítulos que apresentamos a seguir.

No ***capítulo 1***, "Historicidade e base teórica do conceito de hegemonia", nos dedicamos a compreensão do que é a hegemonia a partir de uma base gramsciana. A partir disso, realizamos uma pesquisa bibliográfica retomando os principais pontos que constituem a hegemonia pensada por Gramsci, assim como nos baseamos em diversas autoras e autores para nos ajudar a construir essa compreensão. No capítulo também adentramos na historicidade da hegemonia da sociedade, perpassando a compreensão do modo de produção feudal e a passagem para uma sociedade capitalista por meio do liberalismo e neoliberalismo, buscando nesse processo de conquista da hegemonia pela classe burguesa a origem da relação entre didática, educação e hegemonia. Por fim, iniciamos a discussão acerca da relação entre hegemonia, educação, didática e ideologia, por meio da retomada da história da educação, que desaguará no capítulo 2 com a construção da historicidade da didática.

Já no ***capítulo 2***, intitulado "Origens da didática: construindo sua historicidade", construímos a historicidade do campo da didática, tendo como ponto de partida seu surgimento na Idade Moderna, perpassando a instituição do campo da didática no contexto educacional brasileiro. Tal desenho implica em um movimento de compreender o surgimento da didática, os principais autores clássicos, sua relação com uma educação hegemônica, para então chegar na contextualização da didática dentro do cenário social e educativo brasileiro.

No ***capítulo 3***, "Abordagens da didática contemporânea", realizamos a apresentação e a análise das abordagens contemporâneas da didática, apresentando os principais aspectos que compõem os ideários pedagógicos dessas abordagens com o intuito de entender como compreendem a hegemonia, bem como compreendem a relação entre didática e hegemonia. Foram investigadas as abordagens contemporâneas da didática que fazem parte do atual campo da didática e que são representadas pelas seguintes abordagens: Didática da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos; Didática da Pedagogia Histórico-Crítica; Didática da Pedagogia Libertadora; Didática Desenvolvimental; Didática Multidimensional; Didática Complexa e Transdisciplinar; Didática Intercultural; e Didática Sensível.

No ***capítulo 4*** apresentamos a "Análise da produção científica na ANPED". Aprofundamos nos aspectos metodológicos da tese, com destaque para a concepção de didática envolta ao Materialismo Histórico-Dialético (MHD), revelando como foram desenvolvidos e apresentados todos os aspectos metodológicos que compuseram a análise da produção de conhecimento presente nas últimas dez edições do GT 04 – Didática da ANPED.

A partir de agora, entraremos nos capítulos da tese e no aprofundamento da compreensão do nosso objeto de pesquisa, a relação entre didática e hegemonia. Desejamos uma boa leitura e reflexão.

CAPÍTULO 1 - HISTORICIDADE E BASE TEÓRICA DO CONCEITO DE HEGEMONIA

> Dito não fazia companhia, falava que carecia de ir ouvir as conversas todas das pessôas grandes. Miguilim não tinha vontade de crescer, de ser pessôa grande, a conversa das pessôas grandes era sempre as mesmas coisas secas, com aquela necessidade de ser brutas, coisas assustadas. (GUIMARÃES ROSA, 2016, p. 44).

Aos poucos Guimarães Rosa foi revelando as origens da sabedoria de Dito. A esperteza de Dito vinha também do conhecimento que tinha sobre as conversas dos adultos e da sua atenção em escutar, entender e interpretar essas conversas. Por isso, para ele era tão necessário ouvir as pessoas grandes, seus conflitos, angústias, seus entendimentos de mundo. O saber do Dito vinha do conhecimento e da leitura do mundo dos adultos, mas só era genuinamente um saber porque ao olhar para esse mundo de pessoas grandes, ele o fazia a partir de outra perspectiva, com os olhos da criança.

Sua observação do mundo dos adultos não era apenas uma tendência aprazente e curiosa de saber das fofocas e dos acontecimentos do Mutum e da sua família. Era um saber para proteção. Melhor explicando, Dito e Miguilim estavam afundados em um conflito familiar, nada dialogado, em que houve uma traição da mãe dos meninos com o Tio Terêz (irmão do pai de Miguilim). Traição que sustentou a raiva do pai e que era descontada nas crianças, principalmente em Miguilim: que mesmo não querendo brigar, sempre brigava. Miguilim apanhava, ficava de castigo, sentia a fúria do pai que não o escutava e usava da sua força física e simbólica para colocá-lo no "seu lugar", de submissão. Miguilim resistia, Dito o ajudava.

Como Dito o ajudava? Ele usava do seu conhecimento sobre as pessoas grandes para dar dicas para Miguilim escapar de castigos, broncas e da mão pesada do pai. A partir da leitura do mundo de Dito que Miguilim entendia se as suas escolhas estavam indo para o caminho certo. Dito dava para Miguilim uma segurança que seus pais não eram capazes de dar. A força confirmada e imposta mantinha-se como esteio para tempos em que os pingos não estavam nos "is", já que os adultos estavam lidando com suas próprias contradições e dificuldades da vida.

O exemplo de Dito sustenta o objetivo deste capítulo que é nos guiar na busca e composição da historicidade dos conhecimentos sobre hegemonia, educação e didática. Conhecimentos necessários para que, de certa forma, sejamos capazes de nos proteger enquanto coletivo de sujeitos que fazem parte de uma mesma cultura e comunidade. São passos que visam

nos orientar e proteger da permanência no lugar de dominação e opressão. Nossa opção foi construir a compreensão teórica do que seja a hegemonia, com base teórica em Gramsci.

A hegemonia não tem a ver com a falta, mas com a presença – de força ou ideologia posta pelos interesses da classe dominante, que aparecem ora explicitamente ora implicitamente – que reverbera na forma como estamos e compreendemos o mundo. O que era hegemônico na vida de Miguilim era a força e as ideias do seu pai, que ditava o que era certo ou errado, que exercia a sua força física e simbólica para o controle. Miguilim era resistência. Embora com a inocência e a verdade das crianças, ele já resistia e lutava para ficar bem e superar a opressão imposta pelo pai. De acordo com Chauí (2014), o objetivo da ideologia é ocultar a luta de classes, a contradição, o que é dominante na sociedade, para gerar um lugar de conformidade e aceitação entre os sujeitos. O que Miguilim tentou fazer, embora na particularidade da forma como conduzia sua vida, foi o de rejeitar esse lugar de conformidade e aprender com seu irmão Dito a resistir à dominação imposta por seu pai

No nosso caso, o assunto é mais complexo, porque o controle hegemônico já está em nossa mente e em nosso corpo. Implica, como defendeu Mészáros (2004), mudanças impostas pelo capitalismo à consciência social. Perpassa a nossa subjetividade como veremos mais adiante, nos outros tópicos do capítulo, dando concretude à esfera do hegemônico que se faz presente no tudo e no todo: tocando as instituições, a educação, a didática; afetando todos os sujeitos escolarizados.

Sendo assim, os **objetivos do presente capítulo** versam sobre a compreensão epistemológica do conceito de hegemonia tendo como base o autor Antonio Gramsci. Para isso realizamos a retomada da historicidade do conceito, bem como as proposições de Gramsci para a explicação do que é a hegemonia e da sua concretização na realidade. Investigamos como ao longo do tempo histórico foi sendo construída a relação entre educação, didática e hegemonia; por isso resgatamos a historicidade da sociedade capitalista em suas formas liberais e neoliberais. Com isso, buscamos entender as origens da luta pela hegemonia da classe burguesa, em que a educação foi utilizada como parte do aparelho hegemônico burguês para conquista e manutenção do *status quo* da sociedade capitalista; bem como, compreender as origens da relação entre hegemonia e didática.

Para tanto, em um primeiro tópico do capítulo há a discussão epistemológica do conceito de Hegemonia baseado em Gramsci e suas obras intituladas “Cadernos do Cárcere”. Além de Gramsci, nos valemos de outros autores como Saviani (2013b), Semeraro (2006), Gruppi (1978), Anderson (2017), entre outros, para alcançar o objetivo proposto. Nesse tópico foi explicitada também, a proposição da tese para compreensão do conceito de hegemonia de

Gramsci por meio da criação de novas categorias agrupadas dentro das dimensões e expressões da hegemonia.

No segundo e no terceiro tópicos investigamos as questões relacionadas à hegemonia e ao capitalismo, buscando entender o movimento histórico, social e espacial de dominação do modo de produção capitalista. O intuito é entender como a classe burguesa toma o poder em um processo que dá início ao fim da Idade Média e se consolida na Idade Moderna; bem como, alcançar as reverberações do processo de conquista da hegemonia burguesa no plano social e econômico, por meio da compreensão do liberalismo e neoliberalismo e a forma como adentram a educação: enquanto ideologia posta. Ou seja, buscamos compreender como o modo de produção capitalista exerce hegemonia no tempo passado e no tempo presente, via educação e via didática. É nesse ínterim que buscamos encontrar as origens da relação entre didática e hegemonia.

O quarto tópico do capítulo inicia a discussão sobre a relação entre hegemonia, contra-hegemonia, trabalho, educação e ideologia; consolidando o entendimento da ideologia posta à estrutura de classes. Bem como, as estratégias do aparelho hegemônico capitalista para conquista e manutenção da hegemonia, estabelecendo o que é a luta contra-hegemônica.

Por fim, o quinto tópico traz a origem da educação, resgatando sua historicidade, bem como trazendo elementos para a compreensão da origem da relação da hegemonia com a educação e com a didática. Ao fim do primeiro capítulo, esperamos ter construído a fundação teórica e epistemológica necessária para a apropriação do conceito de hegemonia, chave de compreensão/categoria de análise para responder à questão problema da tese, bem como encontrar as origens da relação entre didática e hegemonia.

1.1 O CONCEITO HEGEMONIA EM GRAMSCI

> Veja bem meu patrão como pode ser bom
> Você trabalharia no sol
> E eu tomando banho de mar
> Luto para viver, vivo para morrer
> Enquanto minha morte não vem
> Eu vivo de brigar contra o rei.
> (NASCIMENTO, 1983).

Milton Nascimento revela diferentes faces do trabalhador no trecho da música “Caxangá”. Primeiro aquela que demonstra que o cotidiano é permeado de sol, pó, poeira, suor, trabalho e muita desigualdade. Segundo, revela aquela face da esperança, da vontade de viver

e da possibilidade de lutar contra o rei – encarnado na figura do patrão, daquele que detém o poder e que escolhe tomar banho de mar às custas do trabalho e sacrifício do outro, o oprimido.

A música retrata a dura realidade do mundo do trabalho dentro da lógica capitalista e da divisão de classes sociais. A realidade, hoje ainda, pode assumir outras formas de exploração que não necessariamente envolvam o trabalho braçal, em que o trabalhador é obrigado a ficar embaixo de sol e chuva para garantir sua sobrevivência. Saviani (1996) afirmou que existem diferenças entre o trabalho manual e o intelectual, sendo que o intelectual é visto como superior dentro da sociedade capitalista. Porém, os "reis" continuam soltos desfrutando de suas vidas e dizem pagar o salário justo, conforme imposto pela ideologia dominante (CHAUÍ, 2014). Mas o capital precisa acumular para crescer, e os patrões seguem acumulando cada vez mais lucro às custas do trabalho de outras pessoas que padecem para garantir a sua sobrevivência.

Gramsci nos seus principais escritos reunidos na coleção "Cadernos do Cárcere" fez o movimento que encontramos na música de Milton Nascimento. Salvo as devidas proporções e campos de exposição, ambos revelam as desigualdades sofridas pelos trabalhadores, apontando a necessidade de luta contra o "rei" e indicando os mecanismos utilizados contra nós para a dominação e conquista hegemônica pela classe dominante; bem como, em alguns casos, revelando lacunas, apontando caminhos para libertação.

Do ponto de vista da presente tese, vamos nos dedicar especificamente ao conceito de hegemonia que foi elaborado por Gramsci nos "Cadernos do Cárcere", como caminho que precede a construção da hegemonia posta inicialmente à classe trabalhadora e, na sequência, ao campo da didática, como possibilidade de implantação de uma educação com cunho capitalista (MÉSZÁROS, 2008; SAVIANI, 2019) e de uma Pedagogia da Hegemonia (NEVES, 2005).

A coletânea "Cadernos do Cárcere" é composta por oito volumes: sendo incorporados textos escritos por Gramsci ao longo do período em que esteve preso; cartas trocadas com familiares e amigos; e textos que o autor escreveu para revistas e jornais no período anterior à sua prisão. Conforme explicou Coutinho (1999), na introdução do volume 1 dos "Cadernos do Cárcere", Gramsci utilizou 33 cadernos escolares, sendo que só poderia dispor de três cadernos por vez em sua cela, para realizar seu trabalho intelectual. Acrescenta que os conteúdos dos Cadernos são de grande variedade, perpassando traduções de grandes obras; análises de textos conhecidos, como "O Príncipe" de Maquiavel e "Divina Comédia" de Dante; diálogos e críticas estabelecidas para com autores como Benedetto Croce. Além disso, refletiu sobre a retomada da história de seu país Itália e sobre o processo de unificação em um Estado Nação chamado de Ressurgimento, entre muitos outros temas, que foram desenvolvidos com maior ou menor profundidade pelo autor italiano.

Coutinho (1999) acentuou as condições inimagináveis vividas por Gramsci para conseguir realizar seu trabalho nos Cadernos e lidar com a vida na prisão:

> Somente o "otimismo da vontade" que ele sempre propugnou permitiu-lhe, em tão difíceis condições, legar aos pósteros uma obra certamente *für ewig*, formada pelos 29 cadernos escritos entre fevereiro de 1929 e meados de 1935. Gramsci viveu ainda mais dois anos, em regime de liberdade condicional, internado na clínica "Quisisana" (cuja tradução seria: "aqui se fica curado") de Roma. Nesses dois últimos anos, porém, afligido por vários males, não pôde mais retomar o trabalho nos cadernos. Alimentou ainda a tênue esperança de emigrar para Moscou a fim de reencontrar a família, sua mulher e seus dois filhos, ou de retornar à sua amada Sardenha. Morreu sem saber o destino do trabalho solitário que o ocupou no cárcere, um trabalho que — graças sobretudo à ação de sua cunhada Tatiana Schucht e de seu camarada Palmiro Togliatti — faria dele um dos maiores pensadores do século XX. (COUTINHO, 1999, p. 18).

Os "Cadernos do Cárcere" são, portanto, fruto de grande esforço intelectual e físico promovidos por Gramsci nas prisões italianas durante o regime ditatorial fascista. O autor não tinha condições básicas para realizar o trabalho: por sua saúde fragilizada, pela censura em torno da sua produção, pela falta de acesso aos livros e aos instrumentos necessários para a realização de uma pesquisa, e pela situação de encarceramento que por si só já era um desafio cotidiano.

Todo esse conjunto de fatores deram à obra, um caráter de fragmento ou, em muitas partes, de inacabamento para os textos do autor. Com isso, alguns temas foram mais aprofundados por Gramsci e outros menos. Além disso, percebemos vários recursos utilizados para despistar os censores do regime fascista liderado por Benito Mussolini. Como, por exemplo, o uso do nome "Ilitch" no lugar de Lênin; ou "Filosofia da práxis" para se referir ao Materialismo Histórico-dialético, dentre outros. Não podemos deixar de ressaltar que o caráter de fragmento não diminui ou deixa menos importante a obra intelectual de Gramsci, mas faz com que o esforço por parte do leitor requeira mais atenção, foco e cuidado para sua compreensão. De maneira geral, é um desafio ler e entender autores clássicos, com Gramsci não seria diferente. Como afirmou Coutinho (1999), é um dos maiores pensadores do Século XX e sua obra é um clássico, principalmente no que tange ao pensamento marxista.

Após essa breve explanação sobre o contexto em que os "Cadernos do Cárcere" foram escritos, adentraremos especificamente no conceito de hegemonia. O conceito de hegemonia, adotado pela presente tese é fundamentado em Gramsci, e em sua construção estabelecemos um diálogo com outros autores que também se propuseram a compreender a hegemonia a partir da obra do autor. Embora Gramsci não tenha sido o primeiro a falar de hegemonia, sem dúvidas foi um dos autores marxistas que mais dedicou atenção ao tema, abrindo espaço para que o conceito se tornasse parte essencial da compreensão da realidade concreta.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica a partir da leitura dos "Cadernos do Cárcere" e de autores comentadores para entender o conceito de hegemonia, do ponto de vista de Gramsci. Por meio da leitura crítica do conceito de hegemonia e da nossa compreensão sobre a pesquisa bibliográfica realizada, criamos a proposição de que o conceito de hegemonia é composto tanto por diferentes **dimensões** – histórica, política, filosófica, gnosiológica, epistemológica, ontológica e revolucionária – quanto por diferentes **expressões** – cultural, social, econômica, intelectual, moral, política, civil, ética, espiritual, territorial, internacional, nacional e militar. Essa proposição de composição da hegemonia por dimensões e expressões não está explicita na obra de Gramsci. Mas foi por nós percebida e criada com o intuito de auxiliar a compreensão sobre o que é a hegemonia de um ponto de vista gramsciano, aspecto importante na construção desta tese.

Entendemos que as diferentes **dimensões** são dialéticas e interligadas umas às outras. Por isso, as **dimensões** propostas aqui têm o intuito de organizar as diferentes facetas da hegemonia gramsciana e tornar mais explícita a sua compreensão. Tais **dimensões**, que já podem ser consideradas categorias teóricas, possuem reverberações na realidade concreta, adentrando também no campo da educação e da didática. Essas reverberações são percebidas por meio da forma como a hegemonia se materializa, ou seja, por meio das **expressões** da hegemonia.

As **expressões** da hegemonia são percebidas ao longo do tempo histórico, sendo que essas expressões estão presentes nos mais diversos espaços, instituições, formas de organização societárias e assim por diante. Tomamos o termo "expressões" inspiradas em Saviani (2013b, p. 2-3) quando afirmou que "as características da consciência filosófica constituem expressão de hegemonia". Nos valemos do termo "expressões" como formas de manifestação da hegemonia na realidade concreta. Do nosso ponto de vista, o trabalho de Gramsci consagra a compreensão sobre as expressões da hegemonia na realidade, nos ajudando a perceber os mecanismos por trás da luta pela conquista hegemônica na nossa sociedade. É nesse sentido que o autor ampliou o conceito de hegemonia, indo muito além do sentido de direção, mas sobre a forma como adentra outras dimensões do social.

O conceito de hegemonia assume, assim, diferentes formas na realidade. Gramsci (1999; 2001; 2002a; 2002b; 2007a; 2007b) afirmou que havia a hegemonia: cultural; social; econômica; intelectual; moral; política; civil; ética; espiritual; territorial; internacional; nacional; militar; assim como, combinações entre elas, por exemplo: hegemonia política-intelectual etc. A nosso ver, tais proposições são as expressões que a hegemonia toma ao entrar em contato tanto com a realidade concreta quanto com a teoria. Sendo assim, as dimensões

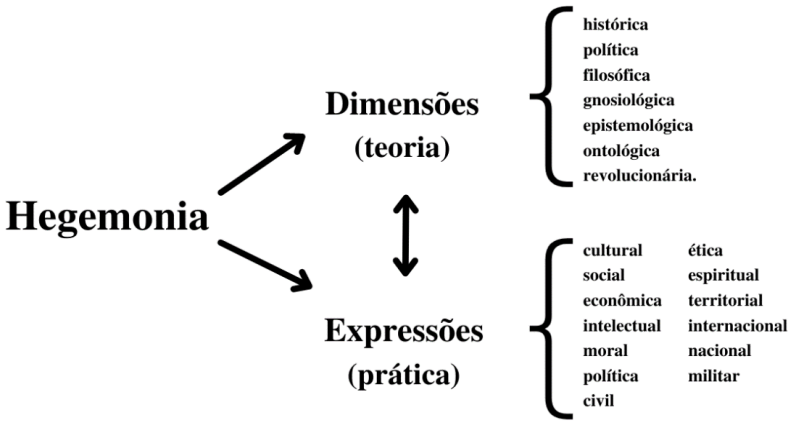
propostas são uma forma de organizar as diferentes formas hegemônicas refletidas por Gramsci nos "Cadernos do Cárcere", e isso nos fortalecerá rumo à proposição de entender suas relações com o campo da Didática.

A nosso ver, a hegemonia conforme defendida por Gramsci, na composição histórica e teórica do conceito, pode ser percebida tanto por suas **dimensões**, na condição de categorias teórico-conceituais, quanto por suas **expressões**, na condição de manifestações práticas dessas categorias na realidade, e na especificidade da Didática.

Portanto, a hegemonia comporta dimensões e expressões que compõem seu significado e sua concretude na realidade. Vale ressaltar, que o intuito não é dividir a hegemonia. O intuito é estabelecer as relações da hegemonia e as formas como a ideologia é posta à sociedade. Com seu universo teórico, tentamos vislumbrar as relações que se forçam ao campo da Didática, para compreendê-la em sua totalidade. Desta forma, na figura "Composição da hegemonia" abaixo propomos uma esquematização da forma como compreendemos a composição da hegemonia, a partir de suas dimensões e expressões.

Conforme se vê abaixo, a partir da "hegemonia" temos suas "dimensões" e suas "expressões". As dimensões (enfoque teórico da hegemonia) e as expressões (enfoque prático da hegemonia) estão dialeticamente interligadas: reverberam mutuamente umas nas outras, revelando a indissociabilidade entre teoria e prática: a práxis.

Figura 1- Composição da hegemonia



Fonte**:** elaborado pela autora

A partir de agora adentramos a essas dimensões, que são propostas pela tese, como a base da compreensão do conceito de hegemonia. Cada **dimensão** sustenta uma reflexão e uma

base teórica e epistemológica, as quais farão parte da construção do concreto pensado sobre a relação didática e hegemonia, como veremos a seguir.

Se faz necessário no início deste texto, explicitar a articulação feita ao conceito de hegemonia. Ele é pensado por meio de suas **dimensões**: histórica, ontológica, teórica, epistemológica, política e filosófica, as quais são assumidas como categorias. Dessa forma, o conceito de hegemonia torna-se ponto chave de reflexão e análise da relação que o mesmo mantém com o campo da didática. Passemos a explicação teórica dessa proposta.

Na construção de sua **dimensão histórica**, significa que retomamos o caminho histórico da construção do conceito de hegemonia. Focamos sobre como a hegemonia enquanto conceito, foi construída dentro e a partir do pensamento marxista e como suas dimensões podem ser representadas a partir do que Gramsci escreveu nos Cadernos do Cárcere.

Dessa forma, enfatizamos duas perspectivas com as quais a **dimensão histórica** da hegemonia pode ser compreendida: a *primeira* diz respeito à necessidade de se estudar e entender o movimento da humanidade dentro do tempo histórico, com o intuito de ampliar a consciência, logo a compreensão da trajetória realizada para se chegar ao presente. Isso implica entender as razões pelas quais a nossa sociedade está atualmente configurada dessa forma (de um ponto de vista mais geral), mas também de uma perspectiva pessoal da história (como a sociedade/família/instituições influenciaram a constituição social de cada sujeito). Essa perspectiva diz respeito à forma como estamos inseridas e inseridos no mundo enquanto sujeitos sociais, mas também diz respeito aos objetos de estudo de diferentes pesquisas; e a *segunda* diz respeito ao entendimento da temporalidade e contextualidade do conceito de hegemonia conforme trabalhado por Gramsci, de forma que se consiga consolidar sua base teórica e epistemológica.

Kosik (2002) afirmou que a **totalidade**, enquanto categoria do método dialético, ajuda a compreender a realidade intimamente. Isso envolve suas leis e princípios, e pode revelar suas conexões internas expurgando mistificações idealistas. Além disso, o autor afirmou que a totalidade concreta ajuda compreender determinada exigência metodológica dentro do método. Por certo, isso nos conduz a entender um princípio epistemológico:

> Totalidade significa: realidade como todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe 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 átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião da realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. (KOSIK, 2002, p. 44).

Sendo assim, a historicidade está diretamente articulada ao entendimento da totalidade de um fenômeno, e desencadeia ao longo do tempo novos fatos de um determinado contexto social. O que, no nosso caso, será reportado ao surgimento da educação e da didática. Por isso, a **dimensão histórica** da hegemonia também faz parte da compreensão da totalidade tanto da realidade quanto do nosso objeto de estudos.

Na **dimensão histórica**, conforme propomos e dentro da lógica dialética, se faz necessário enfatizar uma perspectiva coletiva e individual. Retomando a citação de Saviani, usada na introdução da tese, a perspectiva individual e coletiva pode ser relacionada, por exemplo, à consciência. Para o autor "trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro" (SAVIANI, 2013a, p. 4). Isso significa que o processo de constituição da consciência da humanidade, no tempo histórico, envolve tanto a constituição e transformações dos sujeitos quanto das sociedades, das culturas – o que nos leva a assumir sua influência e reverberações em um âmbito coletivo e individual.

Magalhães e Souza (2018) também defenderam que "os homens se organizam, diferentemente, ao longo dos tempos, por isso não há como pensá-los desvinculados do seu tempo histórico e das condições concretas, em que desenvolvem as relações sociais. (MAGALHÃES; SOUZA, 2018, p. 21-22). A tecitura concreta de um objeto de estudo exige o percurso dos seus processos históricos e das formas como se vinculam às condições concretas e às relações sociais.

Dito isso, ao articularmos a categoria historicidade como fundamental para o entendimento da **dimensão histórica** do conceito de hegemonia, enquanto uma de nossas categorias de análise, enfatizamos a particularidade de nossa sociedade – cuja estrutura é de classes e que, por meio da hegemonia, busca sustentar processos que constituem ou a dominação ou a libertação.

Além disso, a **dimensão histórica da hegemonia** relaciona-se à constituição de novos conceitos, métodos, metodologias, teorias e epistemologias, suas origens, teorias vinculadas, propostas defendidas, principais defensores ou opositores etc., cujo processo se conduz a favor ou contra o que está sendo imposto na sociedade em que estamos inseridos. Como disse Gramsci, trata-se dos meios de consolidar uma consciência, como por exemplo, a "consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam" (GRAMSCI, 1999, p. 103-104), sendo práxis revolucionária. A tomada de

consciência perpassa, portanto, a consciência coletiva e individual, ferramenta importante para que haja a compreensão de fazer parte de uma e/ou várias forças hegemônicas. Isso nos encaminha para a construção da dimensão teórica do conceito de hegemonia a partir da perspectiva gramsciana. Retomamos, assim, o emprego do termo enfatizando que foi perpassado por diferentes significados ao longo do tempo.

A origem do:

> termo hegemonia deriva do grego *eghestal,* que significa "conduzir", "ser guia", "ser líder"; ou também do verbo *eghemoneuo,* que significa "ser guia, "preceder", "conduzir", e do qual deriva "estar à frente", "comandar", "ser o senhor". Por *eghemonia,* o antigo grego entendia a direção suprema do exército, o guia e também o comandante do exército. Na época das guerras do Peloponeso, falou-se de cidade hegemônica para indicar a cidade que dirigia a aliança das cidades gregas em luta entre si. (GRUPPI, 1978, p. 1).

A etimologia da palavra hegemonia tem origem grega, o que dá indicações sobre a forma como se deu o início da construção do seu significado. O primeiro sentido tem a ver com ser guia, com a condução; bem como, um segundo sentido, de exercer poder sobre o outro, comandar. Portanto, a concepção que diz respeito à origem da palavra está relacionada ao sentido da hegemonia enquanto condução, liderança e comando. É nesse sentido que Gruppi (1978) indicou que historicamente se falou de cidade hegemônica, aquela que detinha a direção, a liderança em relação a outras.

Anderson (2017, p. 784) afirmou que hegemonia foi um dos lemas centrais utilizados pelo movimento social-democrata russo dos anos de 1908 até 1917, sendo que a ideia apareceu nos estudos de Plekhanov em 1883-1884. Plekhanov defendia a necessidade de a classe trabalhadora empreender uma luta política contra o czarismo, que seria uma luta maior e iria além da luta econômica contra os seus patrões. Naquele momento histórico, Plekhanov já defendia a luta contra o que estava imposto hegemonicamente pelos czares russos, levando a luta de uma esfera particular (da relação entre patrão e trabalhador) para uma esfera pública, de interesse globalizante (era uma proposta de luta contra a hegemonia estrutural imposta pelo regime monárquico instaurado). Retomando Milton Nascimento, apresentado na epígrafe, com a música "Caxangá", devemos lutar contra o rei, contra o que nos oprime.

Anderson (2017, p. 806), seguindo a trajetória histórica do uso do conceito de hegemonia, afirmou que o marxista Axelrod também se valeu do termo por volta de 1901, defendendo que a social democracia russa poderia conseguir a hegemonia (*gegemoniya,* em russo) na luta contra o absolutismo. O conceito também adentrou internamente o pensamento marxista russo, porque no mesmo ano de 1901 Mártov usou o termo hegemonia para dizer que

a luta entre os marxistas "críticos" e "ortodoxos" era o primeiro capítulo da luta pela hegemonia política entre o proletariado e a democracia burguesa.

Anderson (2017, p. 814), reportando a história da Rússia, afirmou que a questão da hegemonia foi um patrimônio comum entre os bolcheviques e os mencheviques[1] para pensar e defender a forma como a revolução deveria se desenrolar. Por conta de ter sido usado pelos dois grupos, durante algum tempo a percepção sobre como conquistar a hegemonia foi conflituosa, sendo que o conceito foi muito discutido antes da Revolução russa de outubro e depois o conceito de hegemonia caiu em desuso.

Posteriormente, a discussão sobre a questão da hegemonia ganhou força a partir da contribuição de Lênin e de Gramsci, principalmente. O conceito de hegemonia foi discutido pelos russos principalmente no que tange à questão dos caminhos traçados para alcançar a revolução, perpassando por ideias divergentes entre as linhas de pensamento dentro do arcabouço marxista. Anderson (2017, p. 870) afirmou que Lênin foi um dos responsáveis por discutir o conceito de hegemonia dentro da perspectiva marxista, sendo que Gramsci transmitiu a noção de hegemonia do movimento socialista da Itália para a Rússia por meio dos documentos enviados ao comitê revolucionário, a partir de suas impressões da Terceira Internacional. Já Gruppi (1978) afirmou que foi a partir do pensamento de Lênin que Gramsci desenvolveu a sua compreensão sobre o que é a hegemonia e a sua importância no processo revolucionário.

> Disso resulta a necessidade da hegemonia, isto é, da capacidade dirigente do proletariado na fase da revolução democrático-burguesa. Há aqui uma diferença de significado entre Gramsci e Lênin – 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. 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 se bate com maior energia, a quem se aproveita de toda ocasião 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 da 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 que é o único modo de tornar possível a coerência da ação, de emprestar-lhe uma perspectiva, superando a imediaticidade empírica. Portanto, temos aqui a hegemonia entendida não apenas como direção política, mas também com direção moral, cultural, ideológica. (GRUPPI, 1978, p. 11).

[1] Os bolcheviques defendiam uma mudança radical de política para o povo, defendendo uma revolução socialista armada, caso necessário. Os mencheviques defendiam uma revolução moderada, permitindo primeiro a democracia e o pleno desenvolvimento do capitalismo para só depois implantar o socialismo (ANDERSON, 2017).

Na literatura marxista destaca-se uma polêmica que envolve a noção de hegemonia proposta por Lênin e as diferenças em relação à noção de Gramsci. Do ponto de vista do presente trabalho, não vamos adentrar nessa discussão, já que nosso objetivo é compreender o conceito de hegemonia a partir da base teórica de Gramsci. Porém, não podemos deixar de salientar que existem diferenças na forma como Gramsci e Lênin compreenderam a hegemonia, conforme foi acentuado por Gruppi na citação acima. Lênin, pensou a hegemonia principalmente com o sentido de direção, sempre acentuando a importância da luta hegemônica para revolução.

Gramsci (1999), também assumiu o caráter de direção da hegemonia, mas amplia o conceito ao colocá-lo em relação com outros aspectos que não dizem respeito apenas à direção. Para o autor:

> A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de "hegemonias" políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de "distinção", de "separação", de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. (GRAMSCI, 1999, p. 103-104).

A citação acima concretiza o nosso pensamento sobre as dimensões histórica, política, filosófica e ética da hegemonia. O *primeiro* ponto importante, da citação acima, é que Gramsci indicou que existem "hegemonias" no plural. Portanto a hegemonia não é única, mas múltipla. Ou seja, a luta de "hegemonias" é composta por diferentes tipos de hegemonia – hegemonia política, hegemonia filosófica, hegemonia cultural (conforme veremos mais adiante no texto). Não sendo única, a hegemonia deve ser compreendida na sua multiplicidade de relações e alcances com a realidade, mostrando diferentes expressões. O que mostra a ampliação e o desenvolvimento do conceito de hegemonia realizado por Gramsci que vai além da hegemonia apenas enquanto direção.

O *segundo* ponto importante é que existe e se mantém a luta por hegemonias, portanto a hegemonia não é algo dado e imutável. Historicamente, ela pode ser conquistada: o que é hegemônico em determinado tempo pode não ser em outro tempo histórico. Esse aspecto da

hegemonia abre espaço para olhar a realidade com esperança e a percepção de que afinal o que é hegemônico na nossa sociedade hoje pode ser transformado. Além disso, aceitar que há uma luta hegemônica implica compreendê-la como objeto de disputa, incluindo a disputa de classes sociais. Portanto, nos termos de Gramsci (1999), a hegemonia está diretamente relacionada à luta de classes.

O *terceiro* ponto importante, muito presente na citação acima de Gramsci (1999), diz respeito não ao que podemos considerar que a hegemonia seja, mas à consequência ou implicação da hegemonia na realidade e nos sujeitos: 1) a luta das hegemonias perpassa primeiro o campo da ética, depois o campo da política, para então alcançar uma elaboração superior da concepção do real – a luta hegemônica pode transformar a concepção do real dos sujeitos, mas para que isso aconteça deve acontecer uma mudança intelectual, de percepção da realidade, na qual a consciência é transformada até chegar a autoconsciência, aspecto importante para se pensar a especificidade da Didática e seu espaço na formação docente. Isso implica assumir que a hegemonia carrega em si uma **dimensão ontológica** porque alude à constituição do ser humano, suas mudanças enquanto sujeito histórico e social.

Nesse sentido, a dimensão ontológica da hegemonia, conforme assumimos, é a dimensão capaz de transformar o ser humano em sua essência, e não apenas na aparência. Transformando principalmente a sua consciência, logo sua forma de entender e estar em contato com a realidade, processo referendado sempre na práxis transformadora.

Ao referendar a práxis transformadora, ou seja, a teoria e a prática compreendidas enquanto unidade dialética e indissociável, nos deparamos com a **dimensão epistemológica**, porque implica uma mudança da unidade teórica e prática capaz de apoiar a transformação na sociedade. A **dimensão epistemológica** ainda diz da forma como se pensa sobre o mundo e como se sustenta a perspectiva da ação do sujeito sobre o mundo – em suma, da práxis ao pensar na unidade entre teoria e prática. Por certo, teoria e prática devem estar dialeticamente compreendidas e realizadas. A prática, ao ser pensada como práxis, tem que expressar um movimento que leve ao progresso político-prático e concomitantemente filosófico. Isso nos leva de encontro a outra dimensão da hegemonia – a ontológica, a qual sustenta uma perspectiva de valores e princípios sobre a forma que se pensa o ser humano.

Para Gramsci (1999), quando teoria e prática estão indissociavelmente articuladas é quando se alcança a autoconsciência, sendo essencial para uma compreensão de mundo real, que seja coerente, unitária e esteja articulada às outras dimensões, como: a política, a histórica, a filosófica e a ética.

Em um *quarto* ponto, retomando o trecho da citação quando Gramsci afirmou que o conceito de hegemonia pode ser desenvolvido politicamente, isso "representa, para além do progresso político-prático"; ou seja, também "é um grande progresso *filosófico*, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma *ética* adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica" (GRAMSCI,1999, p. 103-104). Concepção que alinhava as **dimensões política**, **filosófica** e **ética**.

A **dimensão política** da hegemonia a situa em um determinado tempo e espaço, o que se relaciona a consciência para torná-la parte de uma força hegemônica. Já a **dimensão filosófica** da hegemonia implica uma mudança nos valores morais e éticos, influindo na compreensão da realidade. É nesse sentido, da possibilidade de transformação das consciências, que a **dimensão filosófica** ganha importância, pois faz parte da própria luta hegemônica.

> Gramsci acrescenta que a realização de um aparato hegemônico, isto é, de um aparato de direção – pode-se dizer, do aparato do Estado –, enquanto cria um novo terreno ideológico determina uma reforma das consciências, novos métodos de conhecimento, sendo assim um evento filosófico. (GRUPPI, 1978, p. 4).

A citação de Gruppi (1978) mostra que essa dimensão envolve um aparato hegemônico que é composto pelas diversas expressões que circulam no social – hegemonia cultural, hegemonia econômica; hegemonia militar; hegemonia política; hegemonia intelectual, e assim por diante –, responsável por criar o terreno ideológico no qual aconteceria a reforma (ou a manutenção) das consciências: passando de um nível abstrato para o nível concreto.

Se há a possibilidade de uma mudança na forma como as consciências se constituem e percebem o mundo, pode ser possível uma mudança na forma de compreender a própria existência. Por isso a **dimensão filosófica** da hegemonia ganha em importância. Afinal, quando um fenômeno ou informação se torna filosófico, se torna objeto de reflexão e preocupação por parte da humanidade – refletimos sobre a forma como estamos e somos no mundo. O pensar sobre si é característica essencialmente humana e tem reverberações em todas as esferas da vida humana.

Nesse sentido, busca-se entender que para que haja transformação dos sujeitos e da sociedade, é necessária uma mudança também na filosofia. Uma mudança na consciência individual e coletiva que pode deixar de ser fragmentada e passar a ser unitária, por meio de uma perspectiva crítica e do Materialismo Histórico-Dialético. Porque o interesse de uma consciência capitalista é a fragmentação do sujeito individual e esgarçamento do sujeito

coletivo – nos próximos tópicos do capítulo aprofundaremos na questão do capitalismo em sua face liberal e neoliberal colocando-o em análise junto à categoria de hegemonia.

Saviani também expressa entendimento sobre a **dimensão filosófica** da hegemonia:

> Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva, e simplista a uma concepção unitária, coerente, explícita, original intencional, ativa e cultivada. Ora, as notas distintivas do senso comum enunciadas são intrínsecas à mentalidade popular, entendido o povo como "o conjunto das classes subalternas e instrumentais de toda forma de sociedade até agora existente" (Gramsci, 1977b, p. 268). Em contrapartida, as características da consciência filosófica constituem expressão de hegemonia. Com efeito, a concepção de mundo hegemônica é exatamente aquela que, mercê de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, logrou obter o consenso das diferentes camadas que integram a sociedade, vale dizer, logrou converter-se em senso comum. É, nesta forma, isto é, de modo difuso, que a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe. O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por meio de elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica. (SAVIANI, 2013b, p. 2-3).

Na citação acima, a nosso ver, Saviani articulou as **dimensões filosófica**, **epistemológica** e **ontológica da hegemonia**; pois para ele, para que haja a mudança de uma consciência de senso comum para consciência filosófica, é necessário um evento filosófico nos termos propostos por Gruppi (1978). Trata-se de uma mudança na dimensão epistemológica, como já explicado, em que teoria e prática (práxis) se unificam transformando o que é fragmentado em unitário, conforme proposto por Gramsci (1999) e posteriormente destacado por Saviani (2013b). Entendemos que isso implica necessariamente em uma mudança na constituição do "ser" da humanidade, que, ao fim e ao termo, seria uma mudança ontológica.

Essas dimensões estão envolvidas na transformação de uma consciência alienada para uma consciência crítica. Embora dito de maneira simplista, é na sua articulação que o processo estrutura a manutenção do *status quo* ou a mudança revolucionária. Ou seja, para nós, a mudança da consciência de senso comum para a consciência filosófica perpassa uma mudança epistemológica (da práxis, em que teoria e prática são indissociáveis), que tem como consequência uma mudança na forma de existência do ser humano – ontológica. A grande questão é que essa trajetória de mudança está ligada ao que é hegemônico hoje; e o que é dominante hoje não tem interesse de fazer com que as consciências se tornem filosóficas, ao contrário, deseja que elas mantenham-se acríticas e domesticadas.

Estamos em uma sociedade capitalista em que há o interesse de disseminar a consciência de senso comum (e não uma consciência crítica, filosófica), com isso teoria e prática se tornam dissociáveis e por vezes antagônicas (por meio também do discurso de que a prática é superior à teoria). Isso faz com que a constituição do ser humano se guie por esses elementos que o desagregam, fragmentam, que o tornam incoerente. A sociedade capitalista vai continuar visando a luta hegemônica para se manter no poder, por isso vai barrar toda a luta que é contra-hegemônica, toda a luta que visa mudar o que é hegemonicamente dominante.

Certamente a **dimensão gnosiológica da hegemonia** compõe a questão da luta a favor ou contra a hegemonia porque perpassa, assim como as outras dimensões, o processo de constituição e humanização dos sujeitos e da sociedade por meio da criação das teorias de conhecimento, concepções e valores de mundo. Gramsci (1999) abordou a questão quando afirmou que:

> § 12. Introdução ao estudo da filosofia. A proposição contida na introdução à Crítica da economia política, segundo a qual os homens tomam consciência dos conflitos de estrutura no terreno das ideologias [23], deve ser considerada como uma afirmação de valor gnosiológico e não puramente psicológico e moral. Disto decorre que o princípio teórico-prático da hegemonia possui também um alcance gnosiológico; e, portanto, é nesse campo que se deve buscar a contribuição teórica máxima de Ilitch à filosofia da práxis. Ilitch teria feito progredir efetivamente a filosofia como filosofia na medida em que fez progredir a doutrina e a prática política. A realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico. Em linguagem crociana: quando se consegue introduzir uma nova moral conforme a uma nova concepção do mundo, termina-se por introduzir também esta concepção, isto é, determina-se uma completa reforma filosófica. (GRAMSCI, 1999, p. 320).

Gramsci (1999) na citação acima suscitou diversos pontos importantes para a compreensão da **dimensão gnosiológica** e da luta hegemônica: 1) trouxe para a discussão a contribuição de Lênin (na citação é referenciado por seu nome do meio Ilitch), ao pensar como a filosofia da práxis (Materialismo Histórico-Dialético) conseguiu de fato progredir como filosofia porque uniu doutrina e prática política; ou seja, concretizou a práxis – teoria-prática enquanto unidade dialética indissociável. 2) refletiu sobre a importância da ideologia em relação com a gnosiologia, entendendo que o campo ideológico é mais profundo na medida em que compõe a forma de conhecimento da sociedade, não é um fator apenas psicológico e moral. Isso implica a compreensão de que a ideologia é parte fundamental da luta hegemônica, já que é responsável por criar um terreno fértil para a reforma das consciências, assim como dos métodos de conhecimento porque possui valor gnosiológico. 3) revelou que a ideologia tem valor gnosiológico, que disso decorre que o princípio teórico-prático da hegemonia possui

alcance gnosiológico. Compreendemos que a implicação disso é que a ideologia transforma a forma de existência do conhecimento geral – explicitando que a ideologia reverbera na forma de construção do conhecimento; ou seja, na construção teórico-prática da hegemonia. 4) apontou que a ideologia e a gnosiologia compõem o aparelho hegemônico. 5) sinalizou que se há uma reforma das consciências por meio da criação de um terreno ideológico e gnosiológico (produção do conhecimento), há uma reforma filosófica. Nesse momento é que as dimensões filosófica, política, epistemológica, ontológica e gnosiológica se entrecruzam para que haja a reforma das consciências formatadas dentro de um aparelho hegemônico composto pela hegemonia social, cultural, econômica, científica, militar, ético-política.

Vale ressaltar, que ao considerarmos todas as dimensões que compõem as expressões da hegemonia em uma concepção gramsciana, estamos entendendo o sujeito como um ser ativo – dimensão ontológica –, que a qualquer momento de sua vida tem a potencialidade e a capacidade de mudar, de se transformar. O sujeito vivo está em conexão com a natureza e com a sociedade, sujeito que modifica a natureza ao mesmo tempo que se modifica também.

Assim, concordamos com Semeraro (2006) quando afirmou que:

> Juntamente com a análise crítica da realidade objetiva, Gramsci resgata dimensões subjetivas, o valor insubstituível da luta política, a indeclinável capacidade de iniciativa que sujeitos ativos e organizados precisam desenvolver para superar tanto o fatalismo e o messianismo, como as formas de subversivismo e de reformismo, até chegar a elaborar uma concepção alternativa de mundo e um projeto próprio de sociedade. Na realidade "a marca mais essencial da mais moderna filosofia da práxis consiste precisamente no conceito histórico-político de 'hegemonia'", derivada de uma nova concepção de sociedade capaz de levar os trabalhadores a sair das posições reivindicatórias e defensivas e partir para estratégias propositivas e revolucionárias. (SEMERARO, 2006, p. 55).

A **dimensão ontológica** como aquela que diz de um sujeito com potencial, sujeito ativo, sujeito que é dono de si e da sua história, revela-se a **dimensão revolucionária da hegemonia** porque cria as condições para que o sujeito (individual e coletivamente) consiga adentrar a luta hegemônica, assumindo o seu papel na história e a possibilidade de sair do lugar de opressão e de dominação.

A nosso ver, a **dimensão revolucionária** é composta por dois sentidos dialeticamente imbricados: o primeiro em que compreender a hegemonia em suas dimensões e expressões é revolucionário no sentido pessoal, em que o sujeito passa pela transformação na forma como entende a sua história, a história da sociedade em que está inserido. Em que percebe como se dão os processos de dominação e opressão e se coloca ativamente no papel de construtor da história assumindo a responsabilidade ético-política de lutar por uma sociedade melhor. A

educação tem um papel essencial no processo de transformação dos sujeitos porque dá as ferramentas para o desvelamento dos processos de dominação, o que nos reporta definitivamente ao papel da Didática nos contextos formativos; e o segundo sentido é aquele que compreende dialeticamente a relação entre sujeito e sociedade – se os sujeitos mudam, a sociedade muda, se a sociedade muda os sujeitos mudam. Para Gramsci:

> A filosofia da práxis, ao contrário, não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela é a própria teoria de tais contradições; não é o instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas. (GRAMSCI, 1999, p. 388).

Sendo a teoria das contradições, a filosofia da práxis carrega consigo a compreensão de que é possível que aconteça a revolução dentro de uma sociedade capitalista porque quando a contradição é entendida há o processo de desvelamento dos processos hegemônicos de dominação. Com o excerto acima, Gramsci nos garante um feixe de esperança, porque afirmou que o marxismo não é um instrumento de dominação, mas a possibilidade de libertação das classes subalternas. Ao assumir o materialismo histórico como expressão das classes subalternas, mesmo com os seus limites e verdades desagradáveis, assumimos a possibilidade de luta contra-hegemônica, de luta contra o capitalismo com a união das forças da classe trabalhadora.

Fazendo uma retomada geral das dimensões propostas pela tese, percebemos que a hegemonia a partir de Gramsci assume uma gama conceitual que vai além do sentido de direção – de guiar um povo por determinado caminho, de exercer poder sobre o povo – porque traz em suas expressões elementos que estão relacionados à cultura, economia, ética, política, dominação, subalternidade, poder militar, governança, entre outros elementos que compõem a sociedade. São dimensões que têm a função de tentar organizar os sentidos e expressões da hegemonia como aspecto inevitável da realidade concreta. Assim tentamos estabelecer conexões com os processos necessários para que seja possível sair do processo de dominação exercido pela hegemonia capitalista, ao mesmo tempo em que tentamos organizar o significado da hegemonia por meio da compreensão das suas expressões.

Nesse sentido, buscamos entender qual é o papel da educação e da didática a partir da dimensão revolucionária da hegemonia. A nosso ver, um dos caminhos para encontrar processos de libertação é, justamente, compreender que a educação e a didática, numa

articulação de práxis, podem compor a mudança filosófica, epistemológica e ontológica do ser humano, no sentido de desvelar inicialmente a condição de opressão. Portanto, uma mudança de consciência capaz de sustentar mudanças na sociedade que parte das classes subalternas.

Sendo assim, percebemos que a esperança contra a dominação está, a nosso ver, no fato de que "toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica" (GRAMSCI, 1999, p. 399). Isso interessa muito ao campo da Didática, pois toda relação de hegemonia precisa ser aprendida e ensinada – seja por uma perspectiva de manutenção hegemônica ou de luta contra-hegemônica. É nesse sentido que defendemos que a tomada de consciência sobre o "fazer parte" de uma força hegemônica (consciência política nos termos de Gramsci, dimensão política) é revolucionária na medida em que dá forças e condições para luta contra a hegemonia dominante e deve ser pensada por meio dos processos de ensino-aprendizagem, em termos didáticos. Além disso, entender o papel da educação e da didática dentro da luta pela conquista da hegemonia é perceber a potência que a educação carrega em si ao criar possibilidades de transformação dos sujeitos e da sociedade.

Para entender melhor o que seja, a relação pedagógica de acordo com os termos propostos por Gramsci (1999), retomamos a seguinte citação do autor sobre o tema:

> Este problema pode e deve ser aproximado da colocação moderna da doutrina e da prática pedagógicas, segundo as quais a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente "escolares", através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, "amadurecendo" e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de "hegemonia" é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. (GRAMSCI, 1999, p. 399).

Desta forma, o autor pensou a relação pedagógica de maneira ampliada, levando essa relação para além do que se estabelece entre os muros das escolas, mas estendendo sua ação de maneira mais geral entre sujeitos e instituições situados em determinado tempo e espaço. Essa compreensão ampla da relação pedagógica faz sentido na medida em que está em consonância com a compreensão de que a hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, já que a hegemonia não dá conta apenas da esfera da educação escolar, tampouco da direção da classe hegemônica sobre a classe subalterna; mas sim de todas as dimensões e expressões da

hegemonia – histórica, política, ontológica, filosófica, epistemológica, gnosiológica, revolucionária, como apresentamos.

Isso porque considerando que se aprende e se ensina o que é hegemonicamente dominante, por estar em relação com os sujeitos e instituições, isso acontece em todas as esferas que ambos (sujeitos e instituições) entram em contato entre si. Porém, contraditoriamente, se o que é hegemônico pode ser aprendido e ensinado em outras esferas que não a da escola, o que é contra-hegemônico também pode ser. Já que carregam em si (hegemonia e contra-hegemonia) essências diferentes (por compreender o mundo de distintas formas, a partir de diferentes referenciais inclusive de método, de teoria, de compreender a realidade concreta), mas possuem as mesmas características de poder transitar entre diferentes sujeitos e instituições por meio dos diálogos estabelecidos ao estar em relação com alguém ou com algo.

Sendo assim, propomos a partir do que defendeu Gramsci sobre a hegemonia, enquanto relação pedagógica que abrange sujeitos e instituições para além da escola, que existe também o lugar da **relação didática** dentro dessa **relação pedagógica**, espaço que sustenta a luta hegemônica e que diz respeito especificamente aos processos de ensino e aprendizagem escolares. Queremos dizer com isso que estamos olhando diretamente para a questão da educação intencional que é realizada dentro de instituições escolares, e que também dizem respeito à hegemonia, seja para sua manutenção, seja para sua reversão.

Então, se há uma forma de organização do trabalho docente, de metodologias de ensino-aprendizagem, dos conteúdos e currículos escolares, da avaliação, que buscam se valer de elementos da classe dominante para manter a ordem social, também podemos pensar todos esses elementos para ser contra a ordem dominante. Portanto, em todo o ideário pedagógico e didático – que engloba as concepções sobre o que se entende por ser docente, sujeito, trabalho, ensino, aprendizagem, educação, dentre outras concepções que devem ser observadas teoricamente e epistemologicamente –, é possível identificar e entender "se" e "como" uma **relação didática** contra-hegemônica é sustentada ou construída. A partir do aprofundamento dado à questão epistemológica sobre didática, nos próximos capítulos iremos investigar a questão da relação didática da hegemonia, dando mais aprofundamento teórico.

Voltando nossa atenção para a questão da luta hegemônica, e para como ela mantém uma relação pedagógica para sua manutenção, buscamos a compreensão de Saviani que nos dá condições de entendimento sobre a importância da luta hegemônica, ao ter assinalado que:

> As considerações anteriores já permitem perceber que as relações entre senso comum e filosofia assumem a forma de uma relação de hegemonia cuja plena significação radica na estrutura da sociedade em que tal relação se trava. E numa formação social

> como a nossa marcada pelo antagonismo de classes, as relações entre senso comum e filosofia se travam na forma de luta – a luta hegemônica. Luta hegemônica significa precisamente: processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia. (SAVIANI, 2013b, p. 3).

Portanto, a luta hegemônica de Gramsci e de Saviani não dizem respeito a uma noção generalista do que seja essa luta. A luta hegemônica contém uma precisão teórica porque tem um conceito definido, que é a desarticulação-rearticulação dos interesses dominantes para deixá-los de lado e alcançar uma concepção filosófica de mundo, uma visão elaborada de mundo, que seja crítica e que tenha o objetivo de romper com a lógica hegemônica de dominação.

Sendo assim, a dimensão filosófica é essencial para a luta hegemônica, é a partir dela que é aberta a possibilidade de transformação dos sujeitos e da sociedade. Vale ressaltar que isso passa pela consciência que é algo dialeticamente individual e coletivo, já que enquanto sujeitos sociais somos formados e constituídos historicamente por nossas experiências dentro de determinada sociedade, mas ao tempo carregamos a singularidade de sermos seres com características únicas que nos tornam diferentes uns dos outros. Por isso também que, apesar dos esforços neoliberais de homogeneização dos sujeitos, ainda resistimos; já que homogeneizar as consciências é algo complexo de ser realizado – porque cada um vê, entende, se percebe e habita o mundo de uma forma singular, apesar das noções coletivas que nos compõem.

Para além disso, a primeira parte de nossa tese que se dedicou até o momento em compreender o conceito de hegemonia, buscou construir um caminho que afirma que existe uma relação entre Hegemonia e Didática, uma vez que ela perpassa tanto a desconstrução quanto a manutenção do que é hegemonicamente dominante hoje. Logo, diretamente envolvida com a reconstrução de uma nova forma de concepção de mundo. Ideia que é uma grande chave de entendimento a compreensão de que a hegemonia é uma relação pedagógica, por isso pode ser aprendida, apreendida e ensinada. Caso seja ensinada a favor da hegemonia vai ter o objetivo de manter a ordem social da sociedade; e caso seja contra a hegemonia, vai ter o objetivo de reverter e recriar a ordem social dominante. Por isso, a didática é essencial nesse processo, já que por meio dela os processos de ensino e aprendizagem podem ser pensados criativamente e revolucionariamente para dar conta de fazer com que a luta hegemônica seja travada contra a ordem dominante.

Para tanto, defendemos que a didática deve se valer das dimensões da hegemonia trabalhadas até aqui para sustentar a práxis pedagógica e revolucionária, com metodologias de ensino e aprendizagem que amparem o trabalho docente e os conteúdos escolares. De forma que se voltem à conscientização sobre o que é a hegemonia, sobre a compreensão crítica em relação a forma de organização da sociedade, e pela busca por caminhos para adentrar e realizar a luta revolucionária. Assunto que aprofundaremos mais adiante no texto, quando faremos a defesa por uma didática contra-hegemônica.

Por meio do trajeto percorrido até aqui, elaboramos no quadro 1 uma síntese sobre as dimensões da hegemonia que foram abordadas até aqui:

Quadro 1- Síntese das dimensões da hegemonia

SÍNTESE DAS DIMENSÕES DA HEGEMONIA	
Dimensão histórica da hegemonia	Implica reconhecer a influência de um determinado tempo e espaço; diz respeito ao percurso de construção da consciência da humanidade; implica reconhecer a história da humanidade para compreender os processos de dominação da classe hegemônica sobre a classe subalterna. Pode ser pensada tanto de um ponto de vista pessoal, na qual o sujeito percebe o movimento da consciência da humanidade no tempo, e como isso implica o seu ser e estar no mundo atual. Bem como, pode ser compreendida a partir da retomada da historicidade de conceitos na ajuda da compreensão de temas de estudos, objetos de estudo, teorias e tudo que envolva a produção de conhecimento. A dimensão histórica da hegemonia perpassa, portanto, a compreensão da importância da historicidade pessoal e coletivamente na luta de classes sociais, na luta hegemônica e na luta revolucionária.
Dimensão ontológica da hegemonia	Diz respeito ao que engloba a transformação dos sujeitos. Compreendendo tanto como a luta hegemônica pode corroborar para a transformação dos sujeitos para que estejam de acordo com a lógica hegemônica dominante advinda do capitalismo e de uma sociedade dividida em classes sociais, quanto compreende que os sujeitos podem se transformar para a luta contra a hegemonia dominante, saindo de uma consciência fragmentada e incoerente para uma consciência filosófica, unitária, crítica e emancipadora. Implica perceber a relação entre o particular e o universal, entre o coletivo e o individual na formação da humanidade, aquela que gera consequentemente uma mudança na forma de existência do ser humano. Estabelece um amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do sujeito comum e por meio de elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica. Isso implica necessariamente uma mudança na constituição do "ser" da humanidade. Lembremos que essa dimensão implica a compreensão de um sujeito vivo, sujeito com potencial que está pelo trabalho em conexão com a natureza e com a sociedade, sujeito que modifica a natureza ao mesmo tempo que se modifica também. Partimos da intenção de que a educação, tendo como ponto de partida a didática, deve ser pensada do ponto de vista da dimensão ontológica porque pode criar condições para que os sujeitos sejam transformados por meio dos conteúdos, das metodologias, das abordagens realizadas em relação ao conhecimento ao qual a escola pode se dedicar.

Dimensão epistemológica da hegemonia	Implica destacar a importância da relação teoria e prática (práxis), que ela unifica e transforma o que é fragmentado em unitário. Perpassa a forma como a sociedade está articulada hegemonicamente (na qual, teoria e prática são defendidas separadamente), bem como aspectos que envolvem a construção e difusão do conhecimento científico (englobando os diferentes métodos, metodologias e compreensões sobre o conhecimento). Por isso, a dimensão epistemológica se vale de um duplo movimento, o primeiro que entende a unidade entre teoria e prática, a práxis, como questão fundamental para a conquista da consciência política dos sujeitos pessoalmente e coletivamente. Já o segundo movimento entende que a dimensão epistemológica deve fundamentar a produção de conhecimento científico.
Dimensão filosófica da hegemonia	Implica entender que ela está envolvida com a possibilidade de transformação dos sujeitos e da sociedade. Relaciona-se à mudança na consciência individual e coletiva que deixa de ser fragmentada e passa a ser unitária. Implica passar do senso comum à consciência filosófica; mudança nos valores morais, éticos e de compreensão da realidade; dá um aparato de direção enquanto cria um terreno ideológico que determina uma reforma das consciências; novos métodos de conhecimento. A dimensão filosófica entende que todas e todos, em qualquer tempo, idade, local, tem a potência de ser um sujeito filósofo que consegue compreender a realidade criticamente, que possui valores éticos, políticos e morais críticos, com o intuito de superar a lógica do dominante e dominado, fazer a revolução.
Dimensão política da hegemonia	Implica entender a importância da consciência como parte de uma força hegemônica, relaciona-se à tomada de consciência sobre o "fazer parte" de uma força hegemônica, o que envolve seus objetivos. Dá forças e condições para a luta contra a hegemonia dominante e deve ser pensada por meio dos processos de ensino-aprendizagem, em termos didáticos. A didática, portanto, deve considerar a formação da dimensão política em todos os níveis e modalidades de ensino.
Dimensão gnosiológica da hegemonia	Implica entender o processo de constituição e humanização dos sujeitos e da sociedade por meio da criação das teorias de conhecimento, concepções e valores de mundo. Explica como a hegemonia (filosofia e/ou ideologia) pode unir doutrina e prática política, criando valores, subjetividades, conhecimentos de senso comum, princípios que podem estar a favor ou contra a hegemonia. E ainda, a hegemonia acaba reverberando na forma de construção do conhecimento; ou seja, na construção teórico-prática da hegemonia, logo a ideologia e a gnosiologia compõem o aparelho hegemônico. Entendendo que a luta hegemônica perpassa a passagem do que é teorizado no conhecimento científico para o conhecimento geral, fazendo que sejam internalizados pelos sujeitos esse conhecimento que pode ser dominante ou não. Para o processo revolucionário é essencial que o conhecimento gnosiológico tenha como princípio epistemológico a práxis, na medida em que necessita dessa compreensão para formar a consciência política e filosófica.
Dimensão revolucionária da hegemonia	Implica entender que a transformação de uma consciência alienada para uma consciência crítica, pois cria as condições para que o sujeito individual e coletivamente consiga adentrar a luta hegemônica, assumindo o seu papel na história e a possibilidade de sair do lugar de opressão e de dominação. Essa dimensão é composta por dois sentidos dialeticamente imbricados: o primeiro, em que compreende a hegemonia em suas dimensões e expressões, é revolucionário no sentido pessoal, em que o sujeito passa pela transformação na forma como entende a sua história, a história da sociedade em que está inserido; e o segundo sentido é aquele que compreende dialeticamente a relação entre sujeito e sociedade – se os sujeitos mudam, a sociedade muda, se a sociedade muda os sujeitos mudam. Ou seja, a dimensão revolucionária da hegemonia é a que ao mesmo tempo em que aglutina, torna possível a reversão do *status quo* da sociedade. É a que permite que a teoria e

	prática se unam para então possibilitar transformações nos sujeitos e na sociedade porque implica além do pensar o agir.
Conclusão	
Na articulação dialética de todas essas dimensões ou categorias da hegemonia temos condições de sustentar e entender o que é o aparato hegemônico que seria o responsável por criar o terreno ideológico hegemônico, como também o contra-hegemônico – no qual aconteceria a reforma das consciências, passando de um nível abstrato para o nível concreto. Se há uma mudança na forma como as consciências estão e percebem o mundo, há uma mudança na forma de compreender a própria existência. Isso, dentro de uma perspectiva crítica e dentro do Materialismo Histórico-Dialético porque o interesse de uma consciência capitalista é a fragmentação do sujeito individual e esgarçamento do sujeito coletivo. É assim, de modo difuso, que a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular, articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe. Lembremos que a grande questão é que essa trajetória de mudança está ligada ao que é hegemônico hoje. O que é dominante hoje não tem interesse de fazer com que as consciências se tornem filosóficas, mas mantenham-se acríticas e domesticadas. Logo, a sociedade capitalista vai continuar tendo como objetivo a luta hegemônica para se manter no poder, por isso vai barrar toda a luta que é contra-hegemônica, toda a luta que visa mudar o que é hegemonicamente dominante. Devemos entender que as dimensões filosófica, política, epistemológica, ontológica, gnosiológica e revolucionária se entrecruzam para que haja reforma das consciências formatadas dentro de um aparelho hegemônico composto pela hegemonia social, cultural, econômica, científica, militar, ético-política. Tendo a educação e a didática papel essencial para o desvelamento do aparato hegemônico construído pela sociedade capitalista para manutenção dos processos de dominação, da divisão de classes e da condição de subalternidade de determinados sujeitos. Para tanto, defendemos que é essencial que a didática se volte para a questão da hegemonia, para entender como se posiciona teórica, epistemologicamente e metodologicamente para a manutenção ou reversão da ordem dominante.	

Fonte: elaborado pela autora.

Esperamos ter evidenciado o trânsito contínuo entre as dimensões e as expressões da hegemonia, sendo que ambas formam uma unidade dialética que compreende a práxis como eixo essencial de compreensão do mundo e luta hegemônica. Isso diz muito ao campo da Didática porque entende a práxis também a partir e dentro dos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, a hegemonia para além de um conceito central, articula nossa tese fazendo a união entre os conceitos e princípios trabalhados; por isso é assumida como uma categoria central de análise na expressão de suas dimensões. Isso envolve identificar e compreender como suas dimensões se imbricam na composição de um conceito de Didática e como tal conceito, posteriormente, pode ser assumido como mecanismo de ensino do poder hegemônico ou ideologia posta sobre nós e de que maneira essa hegemonia ou poder está sendo exercido.

A partir de agora, faremos o movimento de entender a construção hegemônica da sociedade capitalista, em suas expressões liberais e neoliberais como pano de fundo da relação existente entre a hegemonia e didática e sua influência no contexto da educação.

1.2 EXPRESSÕES HEGEMÔNICAS DO CAPITALISMO: O LIBERALISMO

Na sequência trazemos mais alguns elementos da hegemonia que ganham tópico especial porque assumem caráter de protagonistas – entendendo a relação entre hegemonia, Estado, sociedade civil e capitalismo. Então, nosso objetivo com este tópico é resgatar a historicidade do surgimento do capitalismo na transição da sociedade com modo de produção feudal para a sociedade com modo de produção capitalista, para entender como a expressão formada pelos ideais e princípios do liberalismo foram responsáveis por consolidar a hegemonia da classe burguesa ao longo do tempo histórico. Para tanto, usaremos a hegemonia como conceito e como categoria de análise a partir das dimensões histórica, política, filosófica, ontológica, epistemológica, gnosiológica e revolucionária, como apresentamos no tópico anterior.

Gramsci (2001) discutiu sobre o conceito de sociedade civil e de sociedade política (Estado). Ambas teriam a função de hegemonia dentro da sociedade, a partir da integração na estrutura e superestrutura. O objetivo do grupo dominante é conquistar as mais diversas expressões da hegemonia, por isso se valem do aparelho hegemônico para exercer o domínio direto, o comando, com função de organizar e conectar seu poder sobre toda a sociedade. O Estado então seria uma das ferramentas para conquistar a hegemonia seja por consenso, seja por coerção – quando o papel do Estado não é garantido pelo consenso ativo, espontâneo ou passivo, a hegemonia militar é acionada para garantir a subalternidade dos grupos dominados.

> Os intelectuais são os "prepostos" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem" , nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2001, p. 20-21).

Percebemos que toda a análise feita por Gramsci indicou que intelectuais, governo e Estado são ferramentas de conquista e manutenção da hegemonia. Isso significa que todo esse aparato hegemônico pode ser criado para atender os interesses do grupo dominante. Embora haja resistências de diferentes partidos políticos que buscam mudar o eixo de interesse dos governantes, devemos ter em mente que, de maneira geral, essa é a função assumida pelos governos e Estado – manter o *status quo* da sociedade.

O consenso então assume papel importante para manutenção da hegemonia e para a manutenção da função organizativa e conectiva dos Estados – novamente destaca-se o papel da educação nessa manutenção da hegemonia. A confiança e o prestígio gerados pelos intelectuais e, de certa forma, pelo Estado é uma das formas de conseguir assegurar o consenso com vistas a alcançar a hegemonia social. Caso o consenso não consiga alcançar seu objetivo pacificamente, o aparelho de coerção do Estado é acionado – o que significa o uso de todo o sistema de leis, de punição e de força militar.

Ainda sobre a relação entre hegemonia, Estado e intelectuais, em continuação a citação acima, Gramsci afirmou que:

> Esta colocação do problema tem como resultado uma ampliação muito grande do conceito de intelectual, mas só assim se torna possível chegar a uma aproximação concreta à realidade. Este modo de colocar a questão entra em choque com preconceitos de casta: é verdade que a própria função organizativa da hegemonia social e do domínio estatal dá lugar a uma certa divisão do trabalho e, portanto, a toda uma gradação de qualificações, em algumas das quais não mais aparece nenhuma atribuição diretiva e organizativa: no aparelho da direção social e estatal existe toda uma série de empregos de caráter manual e instrumental (de ordem e não de conceito, de agente e não de oficial ou funcionário, etc.), mas, evidentemente, é preciso fazer esta distinção, como é preciso fazer também algumas outras. (GRAMSCI, 2001, p. 20-21).

O autor introduziu uma perspectiva importante para compreensão do que sejam os intelectuais. A proposição do autor amplia o conceito de intelectual quando o coloca dentro da divisão de trabalho em diferentes graduações e qualificações, bem como quando o insere dentro da lógica da conquista e manutenção da hegemonia. Essa ampliação demonstrou que os intelectuais participam distintamente e diretamente da luta hegemônica. Além disso, quando Gramsci (2001) afirmou que há uma divisão de trabalho também na busca pela hegemonia social, o autor explicou que a divisão do trabalho não é algo que se dá apenas dentro das fábricas, mas sim em diferentes camadas de organização da sociedade.

Dentro dessa perspectiva, é necessário compreender que o capitalismo não é algo espontâneo que nasceu livremente. O capitalismo é um projeto hegemônico de sociedade que foi pensado pelos grupos dominantes com a ajuda de intelectuais, inclusive por grandes pensadores e teóricos que estavam (ou foram cooptados) ao lado dos interesses dos grupos dominantes. Sendo assim, entendemos também que o capitalismo não é estanque, continua a ser pensado ainda hoje pelos grupos dominantes e pelos intelectuais, sempre em um movimento de mudança e renovação.

Voltando agora nossa atenção para a historicidade do modo de produção capitalista e dos movimentos de hegemonia conduzidos pelas classes dominantes, adentramos aos principais

elementos que levaram a transição do feudalismo para o capitalismo, assim como para as principais características do liberalismo.

Concordamos com Oliveira quando a autora defendeu que:

> Importa reafirmar o caráter histórico da realidade dos processos da educação e do ensino, enquanto fenômenos não-autônomos, mas relacionados aos demais fenômenos da realidade. E assim, a apreensão subjetiva, pela via do pensamento, das condições objetivas e concretas da realidade do ensino, tal como expressa no ideário do pensamento pedagógico e didático, não pode ser entendida de forma petrificada. O pensamento referido à realidade integra-se no movimento da própria realidade, e considerar as propostas de Didática como a-históricas é apreendê-las metafisicamente, é cair no reducionismo da naturalização da história e falsear o entendimento do ensino em seu caráter concreto e de práxis social. (OLIVEIRA, 1993, p. 59).

Para a presente tese importa compreender a didática e a educação a partir da práxis, e não de uma perspectiva que coloca o nosso objeto de estudo acima da realidade posta na concretude da vida. Não nos interessa dar conta da didática por meio do fenômeno educacional apenas por si só, mas sim compreendendo-a nas relações que são tecidas dentro da realidade concreta e da impermanência: que é estar dentro de uma sociedade que muda, de sujeitos que mudam, de uma ciência que muda. É compreender o objeto de estudo a partir do movimento dialético e contraditório que estamos todo o tempo imersos e não da petrificação.

> Entretanto, parece que nem sempre o caráter histórico das propostas de didática vem sendo tratado com a devida ênfase. Algumas vezes, o que se encontra parece ser a discussão da realidade do ensino a partir de propostas de Didática, entendidas de forma congelada, abstraídas de um tempo e de um espaço, deixando-se portanto captar a mobilidade histórica daquela realidade de que elas tratam. Nesse caso, uma visão idealista estaria predominando sobre a visão dialética-materialista tão defendida pelos estudos da área. (OLIVEIRA, 1993, p. 58).

O nosso objetivo em contextualizar a Idade Moderna, tendo em vista a educação como horizonte, é o de compreender o contexto histórico que possibilitou a reflexão sobre a educação que culminou na necessidade do surgimento do pensamento sobre a Didática nesse período histórico. Por isso, retomamos a partir de agora a historicidade da sociedade, bem como dos aspectos que tangem à construção e historicidade de nossa perspectiva educacional e didática.

A Idade Moderna emerge a partir da determinação de diferentes fatos históricos que processualmente, ao longo de muitas décadas, levaram ao declínio do modo de produção feudal e à ascensão do capitalismo:

> Com o fim do Quatrocentos (tomando 1453 como ano-chave e ano-simbólico, com a queda do Império do Oriente, ou 1492, com a descoberta da América, a morte de Lorenzo, o Magnífico, e a expulsão dos mouros de Granada, ou 1494, com o início

> das dominações estrangeiras na Itália), fecha-se um longo ciclo histórico e prepara-se outro, igualmente longo e talvez ainda inconcluso, que é geralmente designado como Modernidade. (CAMBI, 1999, p.195).

O ano chave da instituição da Idade Moderna foi o ano de 1453, no século XV, conforme afirmou Cambi (1999) na citação acima. Apesar de ter um ano fixado enquanto simbólico, as mudanças históricas não se dão repentinamente, elas acontecem lentamente de acordo com a imposição das necessidades da realidade concreta. Isso quer dizer que em 1453 o modo de produção capitalista não estava absolutamente instaurado e consolidado no continente Europeu, houve mudanças nas formas de organização da sociedade e da economia, que foram tomar forma de modo mais preponderante após a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, já em meados do século XVIII.

Como defendeu Cambi (1999), o ano de 1453 é um símbolo do fechamento de um ciclo histórico que talvez ainda esteja inconcluso porque não podemos simplesmente apagar um ciclo histórico para começar outro. Sempre há resquícios do passado que reverberam no presente, os tempos se mesclam, se transformam paulatinamente, não há transformação que não precise de tempo para se consolidar.

Ainda sobre a demarcação do tempo histórico, Le Goff (2015) afirmou que a questão da periodização é multiforme e que pensadores abordaram o tempo e suas possíveis divisões a partir de diferentes pontos de vista, levando em conta múltiplos fatores, como religião, cultura, economia, transformações sociais, revoluções e assim por diante – o autor apresentou nessa obra muitas ressalvas em relação à periodização clássica do tempo histórico em Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Porém, não vamos nos adentrar nessa discussão que é própria do campo da História e assumiremos a periodização clássica na presente tese.

Entrementes, Le Goff (2015, p. 115) afirmou que na transição da Idade Média para a Idade Moderna a maior transformação se deu no campo político, a partir da gênese do Estado Moderno, no qual houve o maior e espetacular desenvolvimento entre o século VII até a metade do XVII. As mudanças no campo político se deram em grande parte como reverberações do período do Renascimento, – em que houve transformações principalmente na arte, na cultura, na economia da sociedade Europeia – que tornou o terreno fértil para as mudanças que diferem a Idade Moderna do seu período antecessor.

> A modernidade é, antes de tudo, uma ruptura em relação à Idade Média; uma ruptura vertical, já que implica transformações radicais em todos os campos, da economia à política, da cultura à mentalidade, ao estilo de vida; permanente, já que age de maneira constante por muitos séculos; consciente também, como manifestam as oposições às

> práxis medievais de economistas, políticos, intelectuais, etc. (CAMBI, 1999, p. 38-39).

Todas as transformações radicais que aconteceram na Idade Moderna, carregaram a ideia de que a Idade Média foi um período de trevas e de pouco avanço na humanidade. Le Goff (2015) defendeu justamente o contrário: que a Idade Média também foi um momento de crescimento das artes, da intelectualidade, da cultura; e que olhar a Idade Média como tempo histórico estático e estagnado é um equívoco – apesar de toda a ligação com a Igreja Católica houve uma intensa produção nessas áreas.

Porém, não há como desconsiderar que de fato na Idade Moderna há uma ruptura vertical que possibilitou as transformações radicais, conforme defendido por Cambi (1999, p. 38-39), que aconteceram de maneira geral na sociedade e culminaram na Revolução Francesa, possibilitando o crescimento do pensamento sistematizado sobre educação. A necessidade de uma educação sistematizada surgiu na Idade Moderna. Por isso, a partir de agora, para entender o movimento de mudanças entre Idade Média e Moderna, vamos adentrar na historicidade da sociedade capitalista, que teve como orientação o liberalismo.

No século XVIII a sociedade, principalmente a europeia, havia passado por grandes transformações marcadas pelo período da Revolução Industrial, no qual a sociedade capitalista em plena expansão se apoiou nos ideais advindos do liberalismo para se estruturar na maior parte dos países ocidentais, tornando-se o modo dominante da economia. O liberalismo foi a forma de organização criada para alcançar superficialmente a hegemonia econômica e mais profundamente a hegemonia social.

Podemos afirmar que de fato o liberalismo foi um divisor de águas no tempo histórico. O seu crescimento e seu processo de consolidação e difusão nos países europeus resultou na mudança da forma de organização da sociedade que deixou de lado os burgos, os senhores feudais e os reinos para se alinhar às demandas modernas do modo de produção capitalista. Ou seja, findou-se o tempo conhecido como Idade Média e iniciou-se um novo tempo histórico, a Idade Moderna.

Para melhor compreensão do que seja o feudalismo recorremos à interpretação de Netto e de Braz, que afirmaram que

> (...) o modo de produção feudal – o feudalismo -, que terá vigência até o último terço do segundo milênio da era cristã. A centralização imperial foi substituída pela atomização dos feudos, unidades econômicos-sociais desse modo de produção: base territorial de uma economia fundada no trato da terra, o feudo pertencia a um nobre (senhor), que sujeitava os produtores diretos (servos); a terra arável era dividida entre a parte do senhor e a parte que, em troca de tributos e prestações, era ocupada pelos

> servos (glebas). [...] O feudalismo encontrou-se plenamente estruturado na Europa por volta do século XI, com suas características principais inteiramente definidas: de uma classe de produtores diretos, os servos, que já então gerava um excedente agrícola significativo, expropriado pelos senhores feudais, classe parasitária dedicada especialmente à caça e a guerra. Mas, paralelamente, mantinha-se a produção para a troca (isto é, a produção de mercadorias), centrada no trabalho artesanal. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 68-69).

Durante o período da Idade Média o modo de produção dominante foi, portanto, o feudalismo. As relações sociais estabelecidas entre senhores e servos eram estagnadas, o que significa dizer que era praticamente impossível um servo se tornar senhor, o que de uma perspectiva marxista já configura como expropriação da força de trabalho. Porém, a relação do servo era diretamente ligada ao senhor, o que quer dizer que o servo não poderia vender sua força de trabalho a outrem livremente, já que sempre havia uma dívida, tributo ou prestações para serem asseguradas obrigatoriamente ao senhor e que poderiam ser cobradas violentamente.

Além disso, vale ressaltar que a Igreja Católica tinha papel dominante do ponto de vista da religião e do controle do poder do Estado durante o período da Idade Média. De certa forma, a Igreja garantia o poder aos reis e senhores feudais porque era graças à vontade divina e ao direito natural que se mantinham como lideranças. A hegemonia dentro do feudalismo estava centrada, portanto, na Igreja Católica e na Monarquia. As classes subalternas estavam à mercê dos interesses desses dois núcleos de poder.

Já durante a vigência do modo de produção feudal, as trocas configuraram o comércio que inicialmente era mais regional e que era centrado no trabalho artesanal, que ocorria no campo, a partir da agricultura, criação de animais e assim por diante. Porém, houve um movimento de expansão comercial, que segundo Netto e Braz (2006) ocorreu principalmente por meio das Cruzadas e com o surgimento de rotas comerciais com o Oriente, complexificando as trocas comerciais e consequentemente as relações sociais e econômicas nos feudos.

O desenvolvimento do comércio modificou a estrutura feudal, levando à crise do feudalismo, que de acordo com Netto e Braz

> abre-se no século XIV, num processo extremamente complexo – e, até hoje, objeto de controvérsias e polêmicas – que só culminará, em termos históricos-universais, no final do século XVIII. No decurso desses séculos, operando para a ultrapassagem do modo de produção feudal, as suas contradições internas foram potenciadas pelos efeitos do florescimento do comércio, expressos na consolidação crescente de uma economia de base mercantil. O processo de crise do feudalismo é, igualmente, o solo histórico que conduzirá ao mundo moderno e a Revolução Burguesa. [...] As terras já cultivadas, revelaram-se esgotadas, e não havia recursos técnicos à época para recuperá-las [...] Limites técnicos reduziram amplamente a mineração de prata, com o que se travou fortemente o curso do dinheiro (sob a forma de moeda metálica) [...] acresça-se a isso um outro fenômeno – a peste negra que, vinda da Ásia em 1348,

> dizimou cerca de um quarto da população europeia – e ter-se-á o quadro que vai erodir o regime feudal. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 69-70).

O fim do feudalismo se deu por conta de uma série de circunstâncias destacadas acima por Netto e Braz. Apesar do fim do feudalismo não ter sido um processo linear, tampouco homogêneo, no território europeu; ele enfatizou a necessidade de um novo modo de produção, no caso, o capitalista. O novo modo de produção teria o encargo de atender às novas demandas advindas da expansão comercial e da muito desgastada relação entre servos, senhores feudais e comerciantes, mas também de uma nova perspectiva filosófica e política que envolveria a dominação.

O liberalismo foi uma opção viável para substituir o modo de produção feudal. Laski afirmou que "desenvolveu-se uma nova filosofia para permitir uma justificação racional do nôvo mundo que assim nascera" (LASKI, 1973, p. 9). O novo mundo nascido gerou impactos em todas as esferas da sociedade e não apenas na econômica – redefinem-se as classes sociais, a política, a saúde, a educação, as relações sociais –, em que todas foram completamente transformadas pelo capitalismo em sua forma liberal. As mudanças não ocorreram particularmente no continente europeu, foram se espalhando com ritmos e intensidades diferentes em todo o globo ao longo de muitas décadas.

Ainda na esteira de Netto e Braz (2006) e Laski (1973) podemos afirmar que muitos movimentos históricos antecederam a reviravolta do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, como a revolução burguesa, o Iluminismo, a reforma protestante, a revolução industrial, entre outros. Esses movimentos foram responsáveis por gerar um terreno fértil para que a burguesia, classe social que surgiu dos comerciantes e mercadores, tomasse o poder liderando o povo contra o regime feudal.

> Enterrado o Antigo Regime, abre-se o século XIX com o Estado criado pela burguesia triunfante, o Estado burguês. Colocando a seu serviço aqueles "órgãos onipotentes" de que falava Marx (o exército, a polícia, a burocracia), a nova classe dominante articulou a superestrutura necessária para o desenvolvimento das novas forças produtivas de que o seu ascenso era o inequívoco indicador: criam-se as melhores condições para a concretização histórica do modo de produção que tem como uma de suas classes fundamentais a burguesia – trata-se do modo de produção capitalista, gestado no ventre do feudalismo e no interior do qual a produção generalizada de mercadorias ocupa o centro da vida econômica. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 75).

A sociedade baseada no modo de produção capitalista em plena expansão se apoiou nos ideais advindos do liberalismo para estruturar-se na maior parte dos países, tornando-se o modo dominante da economia. Laski (1973) afirmou, no trecho supracitado, que o liberalismo surgiu

como uma filosofia, mas a nosso ver o liberalismo se tornou algo muito maior, saiu de uma filosofia para transformar-se na forma orientadora da sociedade. Para o autor

> No período entre a Reforma e a Revolução Francesa, uma nova classe social afirmou seus direitos a uma plena participação no contrôle do Estado. Em sua ascensão ao poder derrubou as barreiras que, em tôdas as esferas da vida, exceto a eclesiástica, tinham do privilégio uma função do status e associado a idéia de direitos de posse da terra. (LASKI, 1973, p. 9).

A nova classe social formada pela burguesia assume o poder, muda a estrutura da sociedade e transforma o modo de viver dos sujeitos daquele tempo histórico. Apesar do liberalismo ter sido o responsável por deslocar radicalmente o controle do poder social, econômico e político, não trouxe novidades em relação ao que estava por trás dos sujeitos que detinham esse poder, continuava sendo pessoas com bens e riquezas, só que agora essas pessoas não eram designadas por Deus, mas sim pela quantidade de bens e riquezas e pela força de articulação política.

Ou seja, durante a transição da Idade Média para a Idade Moderna, e consequentemente do feudalismo para o capitalismo, se deu uma disputa pela hegemonia por diferentes classes sociais e grupos dominantes. Por um lado, a Igreja tinha um forte controle das dimensões gnosiológicas, epistemológicas e ontológicas da hegemonia; e por outro lado, a Monarquia e a aristocracia detinham dimensão política e histórica. A disputa se deu porque uma outra classe social, a burguesia, se colocou na luta hegemônica para conquistar o aparelho hegemônico.

> Para alcançar os seus propósitos, a nova classe efetuou uma transformação fundamental nas relações legais entre os homens. O **status** foi substituído pelo **contrato** como alicerce jurídico da sociedade. A uniformidade de **crença religiosa** deu lugar a uma diversidade de credos em que até o ceticismo encontrou um direito à expressão. O vago império medieval da *jus divinum* e da *jus naturale* cedeu ao poder irresistível e concreto da **soberania nacional**. O **contrôle da política** por uma aristocracia cuja autoridade assentava na propriedade da terra passou a ser compartilhado com homens cuja influência derivava ùnicamente da propriedade de bens móveis. O **banqueiro**, o **mercador**, o **fabricante** começaram substituindo o latifundiário, o eclesiástico e o guerreiro como tipos de influência social predominante. A **cidade**, com a sua infatigável paixão pela mudança, substituiu o campo, com a sua aversão às inovações, como fonte primordial de legislação. Lenta mas irresistivelmente, a **ciência** substituiu a religião como fator dominante na modelação dos pensamentos dos homens. A idéia de uma idade de ouro no passado, com a sua noção concomitante de perfectibilidade através da **razão**. Os conceitos de iniciativa social de e de contrôle social renderam-se aos de **iniciativa individual** e de **contrôle individual**. As novas **condições materiais**, em resumo, deram origem a novas relações sociais; e, em função destas, de desenvolveu-se uma nova filosofia para permitir uma justificação racional do nôvo mundo que assim nascera (LASKI, 1973, p. 9, *grifos nossos).*

Laski sintetizou no trecho acima as mudanças que se deram da passagem do sistema feudalista para o capitalista. As mudanças ocorreram em muitas frentes concomitantemente – na legislação, na religião, na devoção ao estado nacional, na riqueza, na propriedade privada, no deslocamento do campo para a cidade, na razão, na ascensão da ciência, no indivíduo. Sendo que, ao longo das décadas, essas mudanças foram se consolidando e tornando o sistema capitalista mais poderoso.

Na Idade Moderna as tradições antes consolidadas foram deixadas de lado para que o novo pudesse entrar – a maior mudança nesse sentido foi política, com o deslocamento do poder da aristocracia e da Igreja para a classe burguesa. A classe burguesa não tinha o seu poder legitimado por Deus, pela tradição ou pelo direito natural, mas por algo mais concreto – bens e riquezas. Com o poder econômico nas mãos, a burguesia se tornou dominante.

Sem dúvida o liberalismo foi um avanço em relação ao sistema feudal, na medida em que descentralizou e destituiu o poder da monarquia e dos senhores feudais, abrindo possibilidades de ascensão social e para que os indivíduos vendessem sua força de trabalho de maneira "mais livre" e "menos servil". Mas, os pontos positivos da mudança de uma sociedade feudal para uma sociedade capitalista não apagam todas as desigualdades e injustiças sociais e econômicas geradas por esse novo modo de produção, desigualdades que serão abordadas mais adiante no texto.

As características específicas do liberalismo são destacadas por Merquior (1991) quando afirmou que

> O liberalismo, um fenômeno histórico com muitos aspectos, dificilmente pode ser definido. Tendo ele próprio moldado grande parte do nosso mundo moderno, o liberalismo reflete a diversidade da história moderna, a mais antiga e a recente. O alcance das ideias liberais compreende pensadores tão diversos em formação e motivação quanto Tocqueville e Mill, Dewey e Keynes, e, em nossos dias, Hayek e Rawls, para não falar em seus "antepassados de eleição", tais como Locke, Montesquieu e Adam Smith. (MERQUIOR, 1991, p. 15).

Um dos movimentos importantes feito por Merquior foi o de identificar quais são os pensadores que defendiam os princípios liberais. Foram esses os intelectuais responsáveis por trabalharem a favor dos interesses das classes dominantes, no movimento de conquista da hegemonia social, cultura e intelectual. Com isso, o objetivo era "trocar" a *dimensão filosófica* da hegemonia feudal que tinha como pressupostos a questão da fé católica para uma compreensão que girasse em torno da razão e da ciência.

A explicitação dos defensores do liberalismo, atualmente, nos ajuda a ter clareza epistemológica ao entender os posicionamentos defendidos a favor do liberalismo; bem como,

permite que tenhamos vigilância epistemológica ao não colocarmos dois ou mais pensadores que tenham pensamento divergente como sendo iguais. Além disso, na citação acima, Merquior reconhece o liberalismo como fenômeno histórico que moldou o mundo como o compreendemos a partir da noção do que é moderno.

Ou seja, os princípios liberais deram o tom para o que podemos compreender hoje enquanto moderno. A Idade Moderna, portanto, se distanciou do antigo representado pela monarquia, poder da Igreja e de relações sociais estagnadas, para se aproximar do novo, considerado "moderno" pelos defensores liberais.

Stewart (1995), enquanto defensor do liberalismo, indicou que na sua perspectiva o mesmo pode ser entendido da seguinte maneira:

> Liberalismo é antes de tudo liberdade. Liberdade entendida como ausência de coerção de indivíduos sobre indivíduos. É a adesão ao princípio de que a ninguém é permitido recorrer à força ou à fraude para obrigar ou induzir alguém a fazer o que não deseja. A escolha da liberdade como valor supremo não decorre de razões de natureza metafísica ou religiosa; decorre do fato de que um sistema baseado na liberdade assegura uma maior produtividade de trabalho humano, sendo portanto do interesse de todos os habitantes do mundo. Um sistema baseado na liberdade pressupõe, necessariamente, que não haja restrições à propriedade privada dos meios de produção e que haja plena liberdade de entrada no mercado. Sendo assim, prevalecerão sempre aqueles que forem capazes de produzir algo melhor e mais barato e, consequentemente, capazes de melhor atender o consumidor. A liberdade de entrada não exclui a possibilidade de propriedade estatal dos meios de produção; apenas obriga que haja competição. A empresa estatal poderá subsistir desde que, sem privilégios, atenda melhor às necessidades do consumidor. A verdadeira razão de não se recomendar a existência desse tipo de empresa, sobretudo nas atividades econômicas de maior peso e maior importância, reside na impossibilidade de impedir que o Estado, detentor do monopólio de coerção, se autoconceda privilégios. A defesa da propriedade privada dos meios de produção também não é motivada por razões de natureza metafísica ou mística; decorre do fato de conduzir a uma maior produtividade e, portanto, a uma maior criação de riqueza. (STEWART, 1995, p. 71).

Stewart defende as benesses e os princípios do liberalismo, que são a liberdade individual, liberdade política, liberdade econômica. Porém, não há o questionamento de que tipo de liberdade se trata, já que apenas os ricos tinham condições materiais para se lançar no mercado e concorrer livremente com outras empresas; enquanto os pobres eram obrigados a vender sua força de trabalho por salários miseráveis. Além disso, a defesa do autor parte de uma perspectiva do liberalismo como a solução perfeita para os problemas da sociedade, já que a liberdade seria a responsável por garantir um sistema que assegurasse maior produtividade do trabalho humano, assim como o acesso ao mercado, às propriedades privadas.

O conceito de liberdade, como já indica o seu próprio nome, é muito caro à perspectiva liberal. Bobbio afirmou que

> A única forma de igualdade que não só é compatível com a liberdade tal como entendida pela doutrina liberal, mas que é inclusive por essa solicitada, é a igualdade na liberdade: o que significa que cada um deve gozar de tanta liberdade quanto compatível com a liberdade dos outros, podendo fazer tudo o que não ofenda a igual liberdade dos outros. Praticamente, desde as origens do Estado liberal essa forma de igualdade inspira dois princípios fundamentais, que são enunciados em normas constitucionais: a) a igualdade perante a lei; b) a igualdade dos direitos. (BOBBIO, 1988, p. 39).

A igualdade na liberdade é um princípio que na aparência é interessante e faz muito sentido considerando que na Idade Média a liberdade não era possível, já que sempre havia a subordinação de um homem (do gênero masculino, sendo excluída a figura da mulher) por outro homem (servo, senhor feudal, rei, igreja). Mas, a igualdade na liberdade não passa de um engodo, de um cavalo de Troia difundido como ideologia dominante. Isso porque a liberdade defendida pelo e para o liberalismo não é uma liberdade para todos, mas apenas para os sujeitos que podem comprar a força de trabalho, os donos dos meios de produção; e não para os que têm que vender a mão de obra de trabalho. Afinal de contas, para comprar a força de trabalho é preciso que o sujeito seja livre.

O uso do conceito de liberdade é uma estratégia ideológica para a reforma das consciências, para a conquista e controle das **dimensões ontológica e gnosiológica da hegemonia**. Isso porque anteriormente não havia a possibilidade da liberdade, já que os seres humanos estavam sob o domínio de Deus, dos reis e dos senhores feudais. Agora, aparentemente os humanos estavam livres de Deus e dos reis para escolherem seus próprios caminhos, o que é ideologicamente muito forte de ser assimilado – quem não quer ser livre? Porém, os mecanismos de dominação estão presentes da mesma maneira contra a liberdade, só que agora os dominantes possuem outros nomes e outros interesses.

Ainda sobre o que é o liberalismo e a questão da liberdade, Bobbio afirmou que “o liberalismo é a doutrina na qual a conotação positiva cabe ao termo ‘liberdade’, com a consequência de que uma sociedade é tanto melhor quanto mais extensa é a esfera da liberdade é restrita a do poder” (BOBBIO, 1988, p. 89). A fim de defender essa liberdade, que é uma concepção prevista do ponto de vista das leis, mas que não se concretiza em todas as relações sociais, o liberalismo se fundamenta em elementos que não o fazem mais igualitário que o sistema feudalista. Mas, sim, que geraram e aprofundaram grandes desigualdades sociais e grande acumulação de riquezas por uma pequena parte da sociedade.

As desigualdades sociais geradas pelo capitalismo em grande parte foram corroboradas pela ação do Estado em comunhão com os interesses liberais. Ou seja, o Estado liberal assumiu

a função organizativa e diretiva de manutenção, conquista e ampliação da hegemonia capitalista. Sobre o tema, Laski afirmou que:

> Qual era a essência dessa nova sociedade? Em primeiro lugar, penso eu, destacava-se a sua redefinição das relações produtivas entre os homens. Pois descobriram que, para explorar essas novas relações em tôda sua plenitude, não podiam usar as instituições nem as idéias que tinham herdado. O motivo que justificou a necessidade dessa transformação é simples. No final do século XV, o espírito capitalista começou alcançando uma posição preponderantemente no espírito dos homens. O que é que isso implica? Que a busca da riqueza pela riqueza converteu-se no principal motivo da atividade humana. Enquanto que na Idade média a idéia de aquisição de riqueza era cercada por um conjunto de regras morais impostas sob a sanção da autoridade religiosa, depois de 1500 essas regras e instituições, hábitos, idéias a que tinham dado origem deixaram de ser adequados. Passaram a ser considerados uma barreira repressiva. Foram contornados, criticados e, finalmente, abandonados, porque se pensava que interferiram com a exploração dos meios de produção. Eram necessárias novas concepções que legitimassem as novas potencialidades de riqueza que os homens haviam descoberto, pouco a pouco, nas eras precedentes. A doutrina liberal é a justificação filosófica das novas práticas. (LASKI, 1973, p. 15).

O liberalismo se fundamenta em características específicas: nas ideias de liberdade, igualdade, propriedade privada; no utilitarismo; no individualismo; na livre concorrência e no livre mercado. Porém, não garantiu oportunidades iguais para que as liberdades fossem alcançadas por todos os sujeitos. Apenas os ricos conseguiam deter os meios de produção para então serem livres para concorrerem com seus produtos e meios de produção no mercado.

Os detentores dos meios de produção perceberam que os ideais liberais beneficiaram seus negócios na medida em que abriam possibilidades para uma maior acumulação de capital e para a geração de lucro por meio da exploração da força de trabalho e pela subsunção formal do trabalho. O liberalismo se torna a referência para a economia capitalista – as consequências da escolha do liberalismo como princípio para o capitalismo reverberaram em toda a sociedade e não apenas na economia.

A hegemonia estava sendo deslocada dos grupos de poder, com isso surgem novas necessidades: de conhecer (**dimensão gnosiológica**); de conhecimento científico (**dimensão epistemológica**); de compreender e pensar sobre o mundo (**dimensão filosófica**); de fazer e transformar o mundo (**dimensão histórica**); de organizar o mundo (**dimensão política**); e, por fim, uma nova forma de ser e estar no mundo era necessária (**dimensão ontológica**), fazendo com que nascesse uma nova forma de relação entre o liberalismo, a hegemonia e a Educação.

Voltamos agora nossa atenção para as relações entre liberalismo, hegemonia e educação. Cambi (1999, p. 195-203) defendeu que a ruptura com o sistema feudal e a ascensão da modernidade revelou uma série de revoluções – econômica, política, social; ideológico-cultural – que reverberam significativamente no campo educacional. O autor afirmou que do ponto de

vista da revolução econômica, deixou-se de lado o modelo feudal fechado, basicamente agrário para dar entrada a um modelo de intercâmbio baseado na mercadoria e dinheiro, que é ditado pelo sistema capitalista. A revolução política é dada pelo surgimento do Estado Moderno, que é centralizado, controlado por um soberano, que se guia por critérios racionais que estão a favor dos interesses do modo de produção capitalista. Com o Estado Moderno se consolidam outras instituições como escola, cárcere, exército, repartições públicas, entre outras. A revolução social diz respeito à formação e afirmação de uma nova classe social burguesa, nascida nas cidades, que se tornou a detentora do poder hegemônico e base para novo modo da economia, como dito.

Além disso, a burguesia foi responsável por uma nova concepção de mundo laica e racionalista, e ainda de acordo com Cambi (1999), do ponto de vista ideológico-cultural a laicização foi responsável pela emancipação da visão religiosa, sobretudo das classes sociais altas, o que resultou na centralidade do homem enquanto sujeito que buscou a liberdade e o progresso (seguindo os princípios liberais do capitalismo). Já a racionalização foi responsável por mudar a forma como os saberes eram constituídos, se ligando à razão no lugar da fé.

> Segue-se o modelo do *homo faber* e do sujeito como indivíduo, embora ligado à "cidade" e depois ao Estado, potencializando a sua capacidade de transformar a realidade e de impor a ela uma direção e uma proteção, até mesmo de sua utopia. Mudam assim os fins da educação, destinando-se está a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens, posto como *artifez fortunae suae* e do mundo em que vive; um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências. (CAMBI, 1999, p. 198).

As revoluções aqui citadas, portanto, fizeram parte da luta pela hegemonia liderada pela burguesia. Todas essas revoluções se constituíram como base para as mudanças sociais, o que envolvia deliberar à educação um novo papel na modernidade. À educação foram delegadas as formas dadas pelas transformações na sociedade, o que implicava que ela deveria assumir também características do liberalismo, enquanto definidoras do modo de produção capitalista.

Sendo assim, à educação foram incorporados os ideais de liberdade, individualismo, laicidade e racionalidade, seguindo então as concepções de mundo e sociedade também advindas do liberalismo. O processo histórico se deu de determinada forma, fazendo com que a educação passasse a ser um projeto de Estado para a difusão dos princípios e concepções da burguesia, representados pelo liberalismo dentro da lógica do capitalismo. Tentemos compreender a educação amplamente, já que outras instituições além da escola tinham a função de educar para o capitalismo:

> Mas mudam também os meios educativos: toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da Igreja, como ainda da oficina; também o exército, também a escola, bem como novas instituições sociais (hospitais, prisões ou manicômios) agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo; entre essas instituições a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade). Enfim, mudam também as teorias pedagógicas, que se emancipam de um modelo unitário, definido *a priori* e considerado invariante, e tomam uma conotação histórica e empírica, encarregando-se das novas exigências sociais de formação e instrução, modelando fins e meios da educação em relação ao tempo histórico e às condições naturais do homem, que, portanto, deve ser estudado cientificamente. (CAMBI, 1999, p. 198-199).

A educação enquanto projeto de um Estado burguês assume o papel social de conformação e difusão dos ideais do liberalismo e do novo modo de produção vigente. Ela tem seu papel delimitado pela classe dominante para conquistar e consolidar a hegemonia social. Ter a compreensão de que a educação e de que a escola se desenvolveu enquanto instituição social educacional no momento histórico da modernidade em que a burguesia se consolidava enquanto classe hegemônica nos ajuda a compreender o potencial da educação enquanto transformadora dos sujeitos e das consciências.

Se por um lado, a educação foi assumida como principal autora na conformação social, dando uma nova função social a Didática, como veremos; por outro lado, a contradição permite que a educação também seja lugar de desconformação social, pois é capaz de gerar inquietude. É essa contradição que faz com que outros modos de se pensar a educação emerjam e que assumam um lugar de oposição à conformação social.

Sendo assim, as dimensões ideológica e hegemônica ligadas ao liberalismo implicam entendermos que a burguesia viu na educação, por meio da escola e de outras instituições sociais, um grande potencial para conquista da hegemonia. É nesse sentido que a Didática vai se tornar um instrumento para difundir seus ideais. Porém, contraditoriamente, a educação também pode servir para o desvelamento do lugar de opressão, para isso a Didática tem que ser repensada em seu papel central e nas estratégias usadas para manutenção do processo ensino-aprendizagem.

Ou seja, a classe dominante, percebendo o potencial da educação e da didática para a conquista e manutenção da ordem dominante, passou a se dedicar ao controle e à vigilância dos processos didáticos, seus princípios didáticos e demais ações das escolas de maneira geral. Para que fosse garantido que os caminhos que a educação seguisse fossem guiados pela lógica da hegemonia dominante.

Por ora, ressaltamos que na transição da Idade Média para a Idade Moderna e principalmente após a introdução do liberalismo como orientador do capitalismo, foi imposta à educação a incorporação dos ideais liberais na criação do ideário pedagógico. As concepções de educação, universidade, professora e professor, sujeito, mundo, didática, papel social, formação docente, foram sendo sistematizadas majoritariamente a partir de princípios liberais, havendo outras teorias dissonantes; mas o que estava posto hegemonicamente se guiava na perspectiva de alinhamento com o capitalismo.

No próximo tópico, em continuidade com a construção histórica e teórica, vamos aprofundar na questão da origem da educação e de suas mudanças ao longo do tempo em função do neoliberalismo. O alinhamento entre os interesses do modo de produção capitalista e o sistema educacional continua sendo uma realidade e uma constante ao longo da história. Para entender a relação entre esses interesses nos próximos tópicos há a discussão sobre o neoliberalismo e, a partir desta discussão, há a reflexão sobre as implicações do neoliberalismo para a educação, logo para o campo da Didática.

1.3 EXPRESSÕES HEGEMÔNICAS DO CAPITALISMO: O NEOLIBERALISMO

Seguindo os estudos sobre as expressões hegemônicas do capitalismo, agora nosso foco está no neoliberalismo: perpassaremos a historicidade das mudanças do liberalismo para o neoliberalismo; contemplando, também, as transformações que aconteceram durante a Idade Moderna e Idade Contemporânea no campo da hegemonia social e da educação. Para tanto, retomaremos os principais aspectos que levaram ao declínio do liberalismo e às novas formas de organização do projeto hegemônico capitalista para lidar com os desafios impostos pela sociedade e pelo movimento do capital para manutenção da hegemonia.

O capitalismo em sua forma liberal durante mais de um século se consolidou fortemente na Europa e se espalhou em todo o globo, transformando o modo de ser e de estar no mundo. O liberalismo passou por distintos momentos, com crises e com momentos de elevado crescimento econômico, conforme o próprio movimento do capitalismo.

> Aproximadamente a partir da oitava década do século XVIII, configura-se esse segundo estágio do capitalismo, o capitalismo concorrencial (também chamado de liberal ou clássico), que perdurará até o último terço do século XIX. No decurso desse período, de cerca de cem anos, o capitalismo vai se consolidar nos principais da Europa Ocidental, nos quais erradicará ou subordinará à sua dinâmica as relações econômicas e sociais pré-capitalistas, e revelará suas principais características estruturais [...] sobre a base da grande indústria (a indústria moderna), que provocará um processo de urbanização sem precedentes, o capitalismo concorrencial criará o

> mercado mundial: os países mais avançados [...] buscarão matérias brutas e primas nos rincões mais afastados do globo e inundarão todas as latitudes com as suas mercadorias em larga escala – estabelecem-se vínculos econômicos (e culturais) entre grupos humanos separados por milhares e milhares de quilômetros. Povos, nações e Estados situados fora da Europa, que se mantinham isolados resistindo com recursos de força, agora são integrados mais pela invasão comercial que pela intervenção militar [...]. É supérfluo acrescentar que essa integração se operou entre parceiros que dispunham de condições socioeconômicas muito desiguais e suas consequências contribuíram para ampliar e aprofundar tais desigualdade. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 172).

O liberalismo tornou-se mundial, globalizado, e sustentou os princípios do modo de produção capitalista. O processo de globalização do capital trouxe uma nova forma de entender os limites do capitalismo, já que expandiu as opções de mercado que eram anteriormente restritas a algumas regiões, para que fossem estabelecidas relações comerciais em qualquer lugar do mundo. O objetivo do capitalismo era ampliar ainda mais seu domínio hegemônico, passando paulatinamente de alguns países europeus, como França e Inglaterra, para alcançar as Américas, a Ásia, a África e a Oceania.

Se no fim do feudalismo a expansão do comércio significou a necessidade de uma mudança do modo de produção que passou do sistema feudal para o sistema capitalista; com a globalização do mercado, da cultura, do acesso à informação, houve uma expansão ainda maior das possibilidades de acumulação de riquezas por parte da classe dominante. Porém, essa expansão do mercado para o capital não se deu igualmente em todos os lugares – os países ricos conquistaram novos mercados para explorar, mas os países em desenvolvimento ou pobres não atingiram os mesmos estágios de desenvolvimento do capitalismo que os países europeus. Harvey (2008) afirmou que:

> O liberalismo embutido produziu elevadas taxas de crescimento econômico nos países capitalistas avançados durante os anos 1950 e 1960. Isso dependeu em parte da generosidade dos Estados Unidos em aceitar déficits com o resto do mundo e absorver todo o produto adicional dentro de suas fronteiras. Esse sistema trouxe benefícios como mercados de exportação de expansão (mais obviamente para o Japão, mas também, desigualmente na América do Sul e em alguns outros países do Sudeste asiático), mas as tentativas de exportar o "desenvolvimento" para boa parte do resto do mundo em larga medida malograram. Para boa parte do Terceiro Mundo, particularmente a África, o liberalismo embutido continuou a ser um sonho distante. (HARVEY, 2008, p. 21).

O processo de globalização da economia e do avanço do capitalismo não foi homogêneo e perpassou por crises ao longo dos anos. O avanço do capitalismo beneficiava prioritariamente os países europeus, onde já havia uma base econômica fortalecida por conta da tradição comercial ligada aos países da Europa Oriental e Ásia, e da ascensão da burguesia enquanto classe social que detinha a hegemonia econômica.

Os continentes americanos e africano tinham uma forte cultura local, cultivada em ampla diversidade pelos povos originários, com formas próprias de estabelecer condições de existência e subsistência que estavam ligadas à relação com a terra e com o respeito ao ambiente em que estavam inseridos. A hegemonia dos povos originários carregava outras características, outras formas de organização social, cultural etc. Para o capitalismo essas outras formas de existência não eram significantes: o que importava era apenas o crescimento capitalista, do mercado e da exploração. A contradição está no fato de que o capitalismo não conseguia avançar de forma homogênea em todos os lugares, o que amplificou e segue amplificando ainda hoje as desigualdades sociais e econômicas.

Os países subdesenvolvidos acabam ficando em uma espécie de limbo em que suas tradições e formas de existência não eram suficientes para o sistema capitalista e já estavam sendo fortemente perseguidas, mas ao mesmo tempo os elementos capitalistas liberais não estavam completamente consolidados. Ou seja, muitos países estavam no entre, no meio, no não lugar, não eram "completamente capitalistas" e nem poderiam apenas viver de acordo com suas culturas, tradições e organização social. Todo esse movimento de expansão do capitalismo está ligado à luta hegemônica, ao processo de conquistar mais poder e acumular mais capital em outros territórios.

Entrementes, nos países europeus principalmente, depois do período da II Guerra Mundial o Estado passou a garantir direitos aos cidadãos: como saúde, emprego, educação – período que ficou conhecido como "Estado de Bem-estar Social", conforme podemos entender melhor com a contribuição de Harvey (2008):

> Nos países capitalistas avançados, a política redistributiva (incluindo algum grau de integração política do poder sindical da classe trabalhadora e apoio à negociação coletiva), os controles sobre a livre mobilidade do capital (algum grau de repressão financeira particularmente por meio de controle do capital), a ampliação dos gastos públicos e a criação do Estado de bem-estar social, as intervenções ativas do Estado na economia, e algum grau de planejamento do desenvolvimento caminharam lado a lado com taxas de crescimento relativamente elevadas. O ciclo de negócios foi controlado com sucesso mediante a aplicação de políticas fiscais e monetárias keynesianas. Promoveu-se uma economia social e moral (sustentada às vezes por um forte sentido da identidade nacional) por meio das atividades de um Estado intervencionista: O Estado transformou-se na verdade num campo de força que internalizou relações de classe. Instituições da classe trabalhadora como sindicatos e partidos políticos de esquerda tiveram uma influência bastante concreta no aparato de Estado. (HARVEY, 2008, p. 21).

A classe trabalhadora melhor organizada conseguiu, por meio de luta, conquistar alguns direitos e assegurar condições de trabalhos mais dignas, como salários melhores e menores jornadas de trabalho, durante o período denominado de Bem-estar Social.

Mas o aparato de Estado, por mais que estivesse alinhado a políticas mais sociais, nunca deixou de atender às demandas do capital, sendo uma das ferramentas de manutenção da hegemonia. Sendo assim, as políticas de bem-estar social aconteceram até o ponto em que era interessante para o capitalismo. O modelo liberal entrou em crise e essas políticas sociais não comungavam mais com o interesse do grupo dominante.

Com o capitalismo em crise, no fim da década de 1960 o liberalismo começou a demonstrar sinais de esgotamento:

> Perto do final dos anos 1960, o liberalismo embutido começou a ruir, internacionalmente e no nível das economias domésticas. Os sinais de uma grave crise de acumulação eram em toda parte aparentes. O desemprego e a inflação se ampliavam em toda parte, desencadeando uma fase global de "estagflação" que duraria por boa parte dos anos 1970. Surgiram crises fiscais de vários Estados (a Grã-Bretanha, por exemplo. teve de ser salva com recursos do FMI em 1975-76), enquanto as receitas de impostos caíam acentuadamente e os gastos sociais disparavam. As políticas keynesianas já não funcionavam. Mesmo antes da guerra árabe-israelense e do embargo do petróleo da OPEP de 1973, o sistema de taxas de câmbio fixas DCE Bretton Woods baseado em reservas de ouro tinha se mostrado ineficaz. A porosidade das fronteiras dos Estados com relação aos fluxos de capital pressionava o sistema de taxas de câmbio fixas. Os dólares dos Estados Unidos tinham inundado o mundo e escapado ao controle daquele país. Sendo depositados em bancos europeus. As taxas de câmbio fixas foram abandonadas por causa disso em 1971. O ouro não mais poderia funcionar como a base metálica da moeda internacional; as taxas de juro passaram a ser flutuantes e as tentativas de controlar a flutuação logo foram abandonadas. O liberalismo embutido que gerara altas taxas de crescimento pelo menos nos países capitalistas avançados depois de 1945 estava claramente esgotado e deixara de funcionar. A superação da crise requeria alguma alternativa. (HARVEY, 2008, p. 22).

Os sinais das crises de acumulação apontadas por Harvey – como desemprego, inflação, estagnação da economia, crises fiscais, taxas de câmbio, declínio do Estado de Bem-estar Social – culminaram na necessidade do fim do liberalismo, ou da reinvenção do liberalismo. Para além do esgotamento pela crise, a partir do desenvolvimento do liberalismo, o capitalismo contribuiu para o aumento das desigualdades sociais e econômicas. Os países ricos, mesmo no período pós-guerra, conseguiram retomar o crescimento da economia a partir de acordos econômicos e empréstimos com bancos internacionais. Já os países pobres, mesmo com a chegada do capitalismo, não tinham condições materiais e imateriais para fazer com que o capitalismo avançasse, já que continuavam sendo explorados pelas nações mais ricas.

Porém, chegou a um ponto que os problemas e a crise se tornaram insustentáveis e um outro modelo deveria substituir o liberalismo para assegurar o avanço e continuidade do modo de produção capitalista. Surge então a solução para o sistema capitalista: o neoliberalismo. O neoliberalismo fez parte da estratégia da classe dominante para conseguir a manutenção da hegemonia social e econômica.

A doutrina neoliberal manteve algumas das concepções e características do liberalismo. Por vezes a nova doutrina modificou as concepções liberais, bem como criou novas especificidades e estratégias para superar o liberalismo e para dar conta das questões sociais e econômicas que o liberalismo não conseguia mais resolver. As transformações impostas pelo sistema econômico capitalista, de migração do liberalismo para o neoliberalismo, não ocorreram repentinamente. Elas se desenrolaram ao longo dos anos, principalmente depois da década de 70, em que o neoliberalismo começou a ser usado como modelo para a economia.

Harvey (2008) afirmou que o neoliberalismo surgiu com um grupo pequeno de pessoas, que eram historiadores, economistas, filósofos, e que pensaram os fundamentos e princípios neoliberais. A principal figura desse grupo foi o filósofo Friedrich Von Hayek, criador da *Mont Pelegrin Society*, que articulou teoricamente e politicamente a implantação dos ideais neoliberais nos países capitalistas, tendo recebido muito apoio financeiro, principalmente dos Estados Unidos da América (EUA). O grupo era composto por intelectuais que assumiram o papel de pensar estratégias para a manutenção da hegemonia capitalista. Aqui, percebe-se explicitamente o movimento operado pelos intelectuais na manutenção da hegemonia, conforme foi alertado por Gramsci (1999).

Houtart afirmou que na sociedade capitalista "a mercantilização domina a quase totalidade das relações sociais, em campos cada vez mais numerosos como o da saúde, da educação, da cultura, do esporte ou da religião" (HOUTART, 2006, 423). O autor indicou que

> Começou a fase neoliberal do desenvolvimento do capitalismo chamada também de Consenso de Washington. Está estratégia se traduziu em uma dupla ofensiva, contra o trabalho (diminuição do salário real, desregulação, deslocalização) e contra o Estado (privatizações). (...) O resultado é que agora todos os grupos humanos, sem exceção, estão submetidos à lei do valor, não somente a classe operária assalariada (subsunção real), mas também os povos nativos, as mulheres, os setores informais, os pequenos camponeses, sob outros mecanismos, financeiros, - preço das matérias-primas ou dos produtos agrícolas, serviço de dívida externa, paraísos fiscais, etc. - ou jurídicos - as normas do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e da Organização Mundial do Comércio (OMC) -, tudo isso significando uma subsunção formal. (HOUTART, 2006, p. 422).

Toda a estrutura neoliberal reverbera na forma como o Estado, a sociedade, os governos e os organismos multilaterais se relacionam entre si e com as políticas nacionais e internacionais para a economia, saúde, educação, entre outras instituições que compõem a sociedade. A classe dominante estabelece o que é prioridade para ela e para as classes dominadas, gerando grandes processos de desigualdades sociais, culturais e econômicas.

Os organismos internacionais assumem papel fundamental para a disseminação do neoliberalismo por meio da criação de documentos e orientações impostas prioritariamente aos

países pobres – documentos que tratam de diferentes temas, como educação e saúde, por exemplo, mas que têm o objetivo de introjetar o *modus operandi* neoliberal nessas áreas. As grandes instituições internacionais, que afirmam que seu papel é garantir o bem-estar dentro de todo o planeta, são aliadas aos interesses do capital em sua grande maioria. Essas instituições acabam fazendo parte do aparelho hegemônico criado pelo grupo dominante para conseguir assegurar a sua hegemonia política em lugares que não teriam acesso por uma via de enfrentamento direto. Porém, por outro lado, não podemos deixar de reconhecer que contraditoriamente, alguns dos organismos internacionais ajudam populações de risco que estão marginalizadas; auxiliando em campos como fome, pobreza, educação neoliberal, saúde. É o capital tentando remediar a desigualdade que foi por ele mesmo criada.

> As convicções burguesas sobre a economia, a sociedade, o Estado, exercem uma influência "imensamente dominante". A classe capitalista dispõe da imprensa escrita e da televisão (...) Dividir, anestesiar e doutrinar são os três eixos da dominação contemporânea. As mensagens emitidas através da publicidade, dos jogos, dos comentários sobre a atualidade impõem uma temática de extrema simplicidade (...) A liberdade reclamada, proclamada e praticada corresponde aos interesses dos empreendedores, que não devem ser perturbados pelos direitos sociais, pela existência de serviços públicos "monopolistas", pela intervenção do Estado destinada a assegurar um mínimo interesse geral (...) A flexibilização, a redução do direito de greve, a privatização, a mercantilização do máximo de bens, a limitação do Estado à manutenção da ordem e ao apoio às grandes forças econômicas se referem a esse valor central, a liberdade. (MOURIAUX, 2008, p. 94).

O neoliberalismo é como um organismo que alimenta, sustenta, modifica a sociedade em sua forma capitalista. Sendo assim, afeta todas as esferas da sociedade: a política, a cultura, a economia, a educação, a saúde, a cidadania, a história, o Estado, o ser humano. O neoliberalismo faz com que nós pensemos como um só: indivíduo único, autocentrado, sem passado, mas com presente. No neoliberalismo somos "coisas", somos todos "mercadoria".

O conceito de liberdade continua fundante para o neoliberalismo, as suas ações usam da liberdade como estratégia de dominação. O pensamento hegemônico e dominante articula, pelo ideal da liberdade, a força para manutenção do capitalismo – manutenção da sua hegemonia. Embora isso não seja exatamente novidade, já que o liberalismo partiu da defesa essencial da liberdade como referência para sua doutrina. O neoliberalismo aperfeiçoou os mecanismos de dominação depositando no indivíduo a culpa por sua liberdade ou pela falta dela, pela exacerbação da individualidade e pela coisificação do sujeito enquanto mercadoria.

> A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz, necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades - se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação - não

> altera nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência [*Lebensmittel*], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, com meio de produção. (MARX, 2017, p.113).

Ideologicamente, no neoliberalismo os sujeitos são mercadorias – na medida em que não nos reconhecemos no produto do nosso trabalho, na medida em que vendemos arbitrariamente nossa força de trabalho, na medida em que nos tornamos coisas, e na medida em que as relações sociais se tornam menos importantes que os produtos materiais. No neoliberalismo as relações sociais também são coisificadas e tornam-se mercadorias.

A força esmagadora do neoliberalismo se estabeleceu enquanto potência e referência para as economias de todos os países durante mais de 30 anos: começando em 1970, mas tendo seu apogeu na década de 1990. Harvey (2008) conceitua o neoliberalismo ao nos explicar que:

> O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício. (HARVEY, 2008, p. 9).

O neoliberalismo foi criado para superar, por meio do aperfeiçoamento da anterior organização do capitalismo, o liberalismo e para fortalecer a economia capitalista. Ele introduz uma nova forma de relação entre Estado e mercado, porque ao tornar o Estado mínimo faz com que o mercado possa se desenvolver sem amarras. Quanto menor o Estado, maiores são as possibilidades de liberdade de mercado e de comércio. O referente à liberdade é o mercado, não os seres humanos. Portanto, o mercado é livre e os seres humanos não. Talvez o neoliberalismo seja a expressão máxima do que pontuou Gramsci (2001) ao afirmar que o Estado está a serviço dos interesses da classe dominante. O Estado representa uma forma de conquista e manutenção da hegemonia, atuando cada vez mais como fomentador de processos que tem o intuito de criar meios de dominação contra as classes subalternas.

> É claro, portanto, que o objetivo real do capital monopolista não é a "diminuição" do Estado, mas a diminuição das funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem a satisfação de direitos sociais. Na verdade, ao proclamar a necessidade de um "Estado mínimo", o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital. (NETTO; BRAZ; 2006, p. 227).

O Estado é mínimo não porque tenha menos poder, mas porque assume o papel de defender os interesses do capitalismo acima dos interesses do povo. O objetivo do Estado Mínimo é defender a máxima acumulação do capital, bem como a máxima exploração da força de trabalho. No Estado neoliberal há o direcionamento da atuação no sentido de deixar o mercado e a economia o mais livre possível, para que os conceitos de liberdade e igualdade econômica sejam respeitados. O Estado tem o papel de interferir quando for necessário ajudar o movimento do capitalismo e não para realizar as necessidades da população.

Concordamos com Netto e Braz (2006) que defendem que o neoliberalismo é uma ideologia que

> O que se pode denominar ideologia neoliberal compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada pelo fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira de liberdade (vista como função da liberdade de mercado). (NETTO; BRAZ; 2006, p. 226).

A nosso ver, a concepção de neoliberalismo proposta por Netto e Braz é pertinente ao afirmar as concepções de ser humano, sociedade e liberdade. De fato, o neoliberalismo voltou o sujeito para si mesmo, no sentido egocêntrico de que nada mais além de si é importante. O individualismo, a competição, o sujeito a-histórico e autocentrado, fazem parte da trama neoliberal para consolidar ainda mais seus ideais e para manter a **dimensão ontológica** da hegemonia sob controle.

Enquanto os sujeitos das classes subalternas competem entre si para tentar conquistar seu "lugar ao sol" – tentando empreender, buscando inovar, propondo soluções criativas para vencer a falta de emprego –, quem acaba ganhando com isso é o capitalismo que despeja na meritocracia todo o bônus e o ônus. Por esse perspectiva, quem é culpado por não ter um emprego é o sujeito que não teve mérito o suficiente para conseguir um emprego: não o sistema capitalista que precisa de um "exército de reserva" para funcionar e que não consegue garantir a todos os postos de trabalho. Ou seja, o neoliberalismo foi responsável por mudar a concepção de mundo desses sujeitos e consequentemente muda a **dimensão filosófica** da hegemonia para conquistar a **hegemonia social** e manter fortemente a **hegemonia econômica.**

Acreditamos, porém, que Harvey avança muito na compreensão do que é o neoliberalismo quando defende a tese que

> Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas. (HARVEY, 2008, p. 27).

Na esteira de Harvey, concordamos que o neoliberalismo é muito mais que uma ideologia. É também uma ideologia, mas é um projeto político que tenta restabelecer a acumulação do capital e restaurar o poder das elites econômicas. Esse projeto não envolve tão somente a esfera econômica, mas adentra fortemente no estilo de vida e compreensão de mundo dos sujeitos. Projeto que não tem o objetivo de diminuir as desigualdades sociais, econômicas e políticas, mas de tornar os ricos cada vez mais ricos às custas do trabalho explorado de muitos sujeitos.

Sendo assim, o neoliberalismo cumpriu e está cumprindo a sua função de manutenção da ordem hegemônica, assegurando para o capitalismo novas formas de organização e de direção para a luta hegemônica. O neoliberalismo seguiu a esteira do liberalismo, mas ao mesmo tempo, reinventando as estratégias de dominação capitalista, se valeu e ainda se vale da educação como uma das principais ferramentas para a manutenção do *status quo.*

Nos tópicos a seguir aprofundaremos a questão da relação entre capitalismo, neoliberalismo, educação e didática. Compreendendo como, cada vez mais, a noção de que a hegemonia pode ser aprendida e ensinada, conforme Gramsci (1999), é fundamental para pensar concomitantemente os processos de dominação e os de libertação das classes subalternas.

Nos tópicos anteriores resgatamos a historicidade da humanidade, com enfoque no modo de organização social capitalista, para entender como o liberalismo e posteriormente o neoliberalismo foram os condutores para que fosse criada, concretizada e alicerçada a hegemonia capitalista no mundo. A partir de agora, vamos tentar entender o papel da educação dentro da luta hegemônica, refletindo como é possível criar caminhos de resistência à hegemonia do capital.

1.4 A IDEOLOGIA E A CONTRA-HEGEMONIA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Embora saibamos que a hegemonia capitalista não é igual em todos os países, e que existem formas de resistência que estão atuando em suas realidades formando uma luta contra-

hegemônica, compreendemos que o capitalismo exerce poder sobre a forma como estamos e compreendemos o mundo, enquanto seres sociais. Não podemos deixar de considerar que o mais agravante é a forma como as estratégias neoliberais visam mudar também a nossa subjetividade, levando a luta hegemônica para o campo da ideologia.

> A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, "cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção econômica. Pelo contrário, a função da ideologia é ocultar a divisão social das classes, a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural, oferecendo aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, fundada em referenciais identificadores, como a Humanidade, a Liberdade, a Justiça, a Igualdade, a Nação. Como salienta Marx, o primeiro a analisar o fenômeno ideológico, a ideologia é a difusão para o todo da sociedade das ideias e dos valores da classe dominante como se tais ideias e valores fossem universais e aceitos como tais por todas as classes. (CHAUÍ, 2014, p. 43).

A ideologia tem o papel de assegurar o exercício de poder do grupo dominante, conforme Chauí, fazendo com que as classes subalternas não tomem consciência da condição de opressão. Sendo assim, a ideologia perpassa a luta hegemônica pela conquista **da dimensão filosófica** da hegemonia, atuando para que se altere a consciência dos sujeitos. A ideologia burguesa clássica, de acordo com Chauí (2014, p. 43-44), estava ligada à um discurso legislado, ético e pedagógico que tinha o intuito de definir para a sociedade as noções de verdadeiro/falso, bom/mau, justo/injusto, belo/feio, e assim por diante; colocando determinada ordem no mundo com valor positivo e universal. Ainda segundo a autora, as instituições – como família, pátria, escola, empresa, Estado –, eram designados enquanto as detentoras legítimas do poder; sendo que a personificação da autoridade era estabelecida pelas figuras do pai, do patrão, do professor, do cientista, do governante.

A ideologia, portanto, era construída dentro dos pilares das instituições e das figuras masculinas de autoridade, levando os ideais do capitalismo para outras esferas da sociedade de maneira hierárquica. Pela nossa leitura, o objetivo da ideologia é levar ideais, ideias, conceitos, normas e valores, para a dimensão do senso comum. Seria levar o que foi idealizado pelas instituições, intelectuais e figuras de autoridade para o que é próprio do cotidiano, da experiência vivida. Ou seja, seria também conquistar a **dimensão gnosiológica da hegemonia.**

Sobre o tema, concordamos com Mészaros, quando afirmou que:

> Na verdade, a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas *sociedades de classe.* Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como *consciência prática inevitável das sociedades de classe,* relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se *entrelaçam conflituosamente* manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente *autônomos* (mas, é claro, de modo algum *independentes*), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social. (MÉSZÁROS, 2004, p. 65, *grifos do autor*).

A ideologia, portanto, está ancorada e sustentada na realidade concreta pelas forças hegemônicas que visam a constituição de uma consciência social. A ideologia, enquanto parte da consciência social, pode transformar os sujeitos tanto individualmente quanto coletivamente, afetando assim as subjetividades na medida em que alteram as consciências.

Além disso, a diversidade de discursos ideológicos, conforme afirmou Mészáros (2004) acima, demonstra que a ideologia não é composta pela noção de homogeneidade, mas de diversidade; porque precisa da multiplicidade de discursos para alcançar a diversidade de subjetividades. Assim como a hegemonia não pode ser pensada por uma atuação/conceituação única, a ideologia também não pode.

Sendo assim, ideologia e hegemonia devem ser entendidas dentro da lógica capitalista dialeticamente, mas não intrinsicamente. Isso porque devem ser entendidas como ferramentas de manutenção do poder das classes dominantes, relacionando-se dialeticamente dentro desse papel social. Porém, não são intrínsecas, porque devem ser entendidas separadamente já que têm significados distintos. Ideologia não é hegemonia, e vice-versa, mas ambas fazem parte da mesma tecitura que visa controlar e dominar o metabolismo social e os sujeitos sociais.

Ainda a propósito da compreensão sobre a ideologia, Chauí (2014) afirmou que a ideologia advinda do neoliberalismo tem diferenças nos mecanismos de atuação, já que:

> Dessa maneira, em vez de falar em ideologia invisível, como propôs Lefort, decidimos falar em ideologia da competência, que, como toda ideologia, oculta a divisão social das classes, mas o faz com a peculiaridade de afirmar que a divisão social se realiza entre os competentes (os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas). A ideologia da competência realiza a dominação pelo descomunal prestígio e poder do conhecimento científico tecnológico, ou seja, pelo prestígio e poder das ideias científicas e tecnológicas. O discurso competente pode ser assim resumido: não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente, portanto, é aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinado na hierarquia organizacional, e haverá tantos discursos competentes quantas

> organizações e hierarquias houver na sociedade. Esse discurso opera com duas afirmações contraditórias. Numa delas, enquanto discurso da própria Organização, afirma que esta é racional e que é ela o agente social, político e histórico, de sorte que os indivíduos e as classes sociais são destituídos e despojados da condição de sujeitos sociais, políticos e históricos; a Organização é competente, enquanto os indivíduos e as classes sociais são incompetentes, objetos sociais conduzidos, dirigidos e manipulados pela Organização. Na outra afirmação, o discurso competente procura desdizer a afirmação anterior, ou seja, depois de invalidar os indivíduos e as classes sociais como sujeitos da ação, procura revalidá-los, mas o faz tomando-os como pessoas ou indivíduos privados. Trata-se do que chamaremos de competência privatizada. (CHAUI, 2014, p. 90).

O neoliberalismo enquanto formatação da ideologia capitalista assume a função de manutenção da ideologia hegemônica dentro da reforma das subjetividades, deixando o sujeito cada vez mais distante da consciência crítica e de uma consciência filosófica. A subjetividade é conformada pela ideia de competência, que engloba a noção de responsabilização pessoal dos sujeitos sobre as suas competências, fracassos e vitórias – o sujeito é culpado, e não a estrutura social é a culpada de gerar as desigualdades sociais, econômicas, culturais etc.

Isso inclui mudanças na subjetividade das professoras e dos professores que, segundo Ball (2005), internalizam as noções neoliberais, se tornando empresários da educação e administradores. Ao mesmo tempo, de acordo com Shiroma e Evangelista (2003), a ideologia neoliberal faz com que as professoras e professores se sintam culpados pelo fracasso escolar e por todos os problemas da educação. Ou seja, docentes acabam incorporando a noção de que são competentes ou não, e o resultado disso é avaliado por parâmetros internacionais.

A luta de classes, instituída e mantida pela lógica do capital, é fator essencial para a luta hegemônica. Saber o lugar social que o sujeito ocupa é um passo, mas saber as motivações que levam à ocupação desse lugar é essencial para que haja qualquer possibilidade de uma luta contra a dominação. Por isso, a força da ideologia dentro da luta hegemônica é essencial para manutenção do *status quo* da sociedade, haja vista que é pela ideologia que essa luta sai da coerção e passa para o consentimento – via educação.

Do nosso ponto de vista, o consentimento via ideologia teria o papel de evitar o acionamento do aparato regulador da polícia e do exército no processo de controle dos sujeitos, ao passo que visa convencê-los "livremente" a aceitar o que é dominante pelo processo de incutir a racionalidade neoliberal. Ou seja, é pela ideologia que o capitalismo tenta tornar a racionalidade neoliberal aceita e justificável, em vez de convencer a todos via violência física – já que esse tipo de violência pode acionar nos sujeitos sentimentos de injustiça e indignação.

A luta hegemônica perpassa, portanto, a compreensão de que há uma luta ideológica em que o capitalismo quer se assegurar e se manter no poder. Isso porque o:

> capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. Ou bem tem êxito em impor aos membros da sociedade, incluindo-se as personificações "carinhosas" do capital, os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como o regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólica universal e social. Consequentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Não cabe dentro da lógica do capital mudanças estruturais porque a sua própria natureza, como defendeu Mészáros (2008), é irreformável, incorrigível e incontestável. O esforço do capital é o de minar e enfraquecer qualquer tentativa de resistência ou de mudança. Por isso é que as tentativas de mudanças e reformas na educação, que acontecem dentro da lógica capitalista, servem para manter essa mesma lógica, mesmo que haja pontos de resistência ou significativos avanços.

Por outro lado, a crença de que o capitalismo é onipotente perpassa a estratégia do próprio sistema em se manter no poder, em manter sua hegemonia. O capitalismo sempre está no movimento de conquistar todas as **dimensões e expressões de hegemonia** possíveis para expandir as estratégias e modos de dominação. A contradição posta no modo de produção capitalista, por exemplo, é revelada na relação entre igualdade e desigualdade, como uma das formas de enxergar a verdadeira natureza do capital; bem como, os mecanismos usados para a dominação, além da compreensão do seu próprio movimento dentro da história. Entender as contradições da sociedade capitalista pode ser uma ferramenta para lutar contra a hegemonia imposta.

Ainda compreendendo o papel da hegemonia e da organização da lógica do capital voltada para a dominação, compartilhamos o entendimento com Kosik (2002) que dentro da sociedade capitalista a mercadoria se tornou a realidade absoluta porque é a unidade de todas as determinações, fazendo com que isso seja o embrião de todas as contradições. Se a sociedade capitalista reproduz a si mesma e as suas contradições, a contradição se faz inerente a esse tipo de sociedade. Sendo assim, não é possível retirar a contradição da sociedade capitalista. Por essa razão a contradição pode ser identificada na própria luta hegemônica, pois ela incide, também, sobre dois pontos principais: entre aqueles que querem manter a hegemonia dominante e aqueles que querem se posicionar contra a hegemonia dominante. A presença da contradição revela forças e institui um novo conceito – **contra-hegemonia.**

Embora Gramsci (1999; 2001; 2002a; 2002b; 2007a; 2007b) não tenha se valido do conceito de contra-hegemonia no contexto de sua obra, pensamos ser importante destacar o

conceito já que é amplamente utilizado dentro da educação e de pesquisa em diversos outros campos, bem como a forma como assume importância epistemológica e ideológica na luta de classes, ou seja, na própria luta contra a hegemonia dominante.

Definimos o conceito de contra-hegemonia – como assumido por Magalhães e Moura (2020), que discutem a questão do uso do conceito de contra-hegemonia baseadas em Saviani (2019) e Kuenzer; Grabowski (2006) –, para sustentar que dentro de uma sociedade capitalista há a necessidade da luta contra-hegemônica dentro do contexto da educação e da docência. Para as autoras, a partir do momento em que as teorias educacionais foram divididas por Saviani (2019) em dois grupos: um que busca a conservação da sociedade e o outro que busca transformar a sociedade, a questão da contra-hegemonia foi sistematizada dentro do pensamento educacional.

A ideia de contra-hegemonia também está presente na compreensão de educação, entendendo que ela não pode ser neutra e lhe cabe o papel de ensinar e de aprender os conhecimentos dentro da sociedade; mas dentro do capitalismo esse papel assume também a função de ensinar e de aprender as ideologias do capital. Por isso, não há educação neutra: sabendo o propósito, sabe-se de qual lado está a educação em cada contexto – a favor ou contra a ordem dominante.

Da mesma forma, não há neutralidade na pesquisa sobre educação, porque sempre há um propósito: “a pesquisa em educação é também uma forma de relação pedagógico/hegemônica não podendo ser neutra em relação à cultura, mas, sobretudo, como produtora de cultura e visão de mundo mais elaboradas.” (ALMEIDA; SILVA, 2013, p. 28).

Percebemos a relação entre educação, pesquisa educacional e hegemonia, quando entendemos que todos os conceitos perpassam a noção de ensinar e aprender, possuem uma dimensão didática. Essa relação pedagógico/hegemônica pode ter como finalidade a produção da cultura e visão de mundo mais elaborada; mas se não tiver aliada a esse propósito, ela está alinhada aos interesses do capitalismo.

Considerando-se, portanto, que não há neutralidade no processo educacional, tampouco em seu campo de pesquisa, entendemos que cada conceito de educação assume epistemologicamente uma percepção sobre o que pode estar ao lado da hegemonia dominante ou contra essa hegemonia. É nesse sentido que surge o conceito de contra-hegemonia. Embora Gramsci não tenha usado o termo contra-hegemonia/contra-hegemônico nos “Cadernos do Cárcere”, ficou explícito o movimento do autor em defender que há que se lutar contra o que está hegemonicamente imposto pela sociedade capitalista.

Ademais, Kuenzer; Grabowski (2006) defendem que não é possível se pensar em uma outra educação baseada nos interesses das classes trabalhadoras dentro de um projeto em que não é associado "às demandas populares, articulando afirmação e negação, conquista e manutenção de processos de hegemonia e contra-hegemonia". (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 314). Dessa forma, defendemos que o conceito de contra-hegemonia é um marcador para que seja destacado o posicionamento ético, político, ideológico e epistemológico; tanto das pesquisadoras e pesquisadores quanto da luta contra a sociedade capitalista hegemônica.

Entrementes, a contra-hegemonia do ponto de vista da educação vai além de criar reformas educacionais dentro da lógica das políticas públicas de Estado, porque:

> Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Romper com a lógica do capital é romper com a educação para o capital. Por isso, o conceito de hegemonia e de contra-hegemonia são essenciais para entender qual educação estamos tratando e qual queremos, o que envolve suas intencionalidades e finalidades; para então fazer com que a luta hegemônica esteja com e a favor das classes subalternas. E, sobretudo, para que não corramos o risco de no meio da luta hegemônica nos tornarmos os dominantes, conforme alertado por Freire (2019b).

Além disso, para que a luta hegemônica seja realizada pelas classes subalternas, se faz necessário ter em mente, sempre, uma concepção crítica de mundo que permita que questionamentos sejam realizados, conforme nos alertou Gramsci:

> Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do género humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto do

> processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise. (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Sendo assim, entendendo que também somos parte de determinado grupo – que também somos parte de algum conformismo e buscamos na educação a bandeira política pela qual enfrentamos a luta hegemônica contra a ordem dominante da sociedade –, defendemos que para entender o capitalismo é necessário compreender o que é hegemonia e como se dá a luta pela conquista da hegemonia dentro dessa sociedade.

Para nós, entender a questão da luta hegemônica dentro da sociedade capitalista significa: 1) Resgatar a historicidade da humanidade, principalmente no que tange às mudanças advindas do modo de produção capitalista. Com isso, a **dimensão histórica da hegemonia** vai ser acessada pelos sujeitos tendo como objetivo o desvelamento da condição de subalternidade; 2) Estudar e entender as ferramentas de dominação usadas para a manutenção da ordem social – o que implica, por meio da **dimensão epistemológica e gnosiológica** da hegemonia, acessar a produção de conhecimento geral e científico que trata sobre conceitos, teorias, autoras e autores, ideias e ideais que definem o que é o capitalismo, como se dá seu funcionamento, como ele estabelece uma relação de dominação via ideologia dominante; 3) Estudar e entender outras teorias que são contra-hegemônicas, ou que estão em dissonância em relação à sociedade capitalista, para que sejam percebidas e compreendidas outras formas de organizar, pensar e compreender a realidade; 4) Se valer da educação e da didática como potência de transformação dos sujeitos; tanto pelo desvelamento do que seja o capitalismo quanto para possibilitar que os sujeitos pensem em outra forma de organização da sociedade – que seja justa, igualitária, possibilite a emancipação e a visão crítica, transforme a consciência dos sujeitos em uma consciência filosófica; ou seja, que modifique a **dimensão filosófica e ontológica da hegemonia**.

Portanto, a presente tese defende uma educação contra-hegemônica, o que implica necessariamente, uma didática contra-hegemônica. A partir dessa educação e dessa didática que será possível romper com a sociedade desigual, injusta, opressora e dominadora a qual somos inundadas e inundados constantemente. O esforço que será realizado nos próximos capítulos é justamente para criar condições epistemológicas e teóricas que caracterizem o que seja uma didática contra-hegemônica.

1.5 A ORIGEM DA EDUCAÇÃO, TRABALHO E HEGEMONIA

A questão da hegemonia implica a compreensão da não neutralidade da ciência, da pesquisa e da educação. Entender isso significa olhar para os conceitos aos quais nos dedicamos enquanto pesquisadoras e pesquisadoras e tentar entender qual posicionamento epistemológico, teórico e político que acompanha cada conceito. A educação, enquanto conceito e como práxis revolucionária, também perpassa pela questão da neutralidade e evidencia a necessidade de assumir posicionamentos, porque carrega consigo a questão da hegemonia, na medida em que a educação pode assumir o papel para a manutenção ou não do que é dominante na sociedade. Isso quer dizer que, dependendo da forma como defendemos a educação, estamos assumindo o papel que está a favor da hegemonia ou contra a hegemonia, o que implica escolher lados e afastar a falsa compreensão de que a educação é neutra.

Seguindo esse raciocínio, é importante salientar que a acepção sobre a origem da educação, bem como o conceito de educação, varia de significado de acordo com o método, base epistemológica e abordagem pedagógica escolhidas pelos sujeitos que se dispõem a adentrar no mundo da educação – seja enquanto pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores, e assim por diante. Portanto, não há uma concepção sobre a origem da educação ou até mesmo sobre o conceito de educação que seja unanimidade na comunidade científica.

Porém, se levarmos em conta a educação pela perspectiva da hegemonia, perceberemos que cada escolha epistemológica, teórica, de método, de metodologia, e assim por diante, indica qual é o caminho que está sendo trilhado e à qual perspectiva – hegemônica ou contra-hegemônica – esse caminho está vinculado. Por isso, em nosso contexto, defendemos uma educação contra-hegemônica que tenha como base o Materialismo Histórico-Dialético.

Retomando a questão da origem da educação, acreditamos, apoiadas em Saviani (2013a), que a educação – a partir de uma perspectiva crítica, dialética, e que tem como base o método do Materialismo Histórico-Dialético –, tem sua origem fincada nas comunidades primitivas, na constituição do ser humano enquanto espécie.

O autor ainda pontua: “para além das aparências imediatas, indagando sobre a sua determinação originária e fundamental, constatamos que se trata de uma atividade especificamente humana, não identificável, portanto, nas demais espécies constitutivas do gênero animal”. (SAVIANI, 2013a, p. 78). Ou seja, assim como a historicidade, a educação também é especificamente humana. Os outros animais com os quais compartilhamos nossa existência no Planeta Terra não possuem a capacidade de produzir história e reconhecê-la

enquanto tal, bem como não possuem a capacidade de educar e educar-se, como nós humanos o fazemos.

Ainda sobre o tema da origem da educação, Saviani (2013a, p. 79) afirmou que o fato de o hominídeo ter assumido a posição ereta e ter deixado as mãos livres para manipular a natureza, acabou transformando a natureza em seu objeto, um instrumento para satisfazer as suas necessidades; e que o trabalho sobre a natureza fez com que emergisse a consciência de que era possível projetar, olhar adiante, usar de determinados meios para alcançar o resultado desejado. Foi a consciência de que o ser humano era capaz de educar-se, e por meio do trabalho transformar a natureza e a si mesmo em um movimento dialético, que possibilitou o avanço do ser humano enquanto espécie.

> Ora, se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2013a, p. 79).

Na esteira de Saviani (2013a), podemos afirmar que o ser humano e a educação estão intrinsecamente e dialeticamente conectados. Se não há a produção das mulheres e dos homens sem a formação, sem um processo educativo; não há o gênero humano enquanto espécie animal tal qual compreendemos atualmente. Porém, a educação a qual Saviani se referiu é uma educação espontânea, em que não há uma intencionalidade em sua realização. É a educação mediada pelo conceito de trabalho, em que o ser humano aprende a partir da sua relação e da transformação dialética com a natureza. Ou seja, é uma educação da experiência vivida e do trabalho realizado. Não é uma educação que tem uma intencionalidade pedagógica, mas sim que visa a sobrevivência e perpetuação da espécie.

Sendo assim, trabalho e educação são conceitos e compreensões que são próximas e devem ser observadas dialeticamente. O conceito de trabalho, com base marxiana e marxista, é o responsável por mediar a relação do ser humano com a natureza, transformando assim a forma como a humanidade foi construída ao longo do tempo histórico. O conceito de trabalho é essencial dentro dos estudos que envolvem o MHD, bem como para a compreensão da importância da educação dentro da apropriação da humanidade. Entenderemos melhor o conceito de trabalho para relacioná-lo com a educação, a didática e a hegemonia.

Para Marx:

> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [*Naturmarcht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2017, p. 155).

O trabalho tem papel fundamental na construção da humanidade a partir da relação dos seres humanos com o mundo natural, com a natureza. Se a historicidade, como afirmou Saviani (2013a), é a consciência da humanidade no tempo, o trabalho é o que possibilitou a existência da humanidade em terminado tempo e espaço. É o que transformou o ser humano, de um animal guiado apenas pelos seus instintos e pelo hoje, para um ser que carrega em si a cultura, a consciência, a racionalidade, a possibilidade de projetar o futuro. O trabalho é o que possibilitou a conquista da humanidade enquanto categoria que envolve para além dos instintos naturais, atribuições sociais com um modo de ser e estar no mundo próprios.

Seguindo a mesma linha de compreensão sobre o conceito de trabalho, Lukács afirmou que:

> O trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve "as potências que nela se encontram latentes" e sujeita as forças da natureza "a seu próprio domínio". Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas etc. O homem que trabalha "usa as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para submeter outras coisas a seu poder, atuando sobre elas de acordo com seu propósito". Os objetos naturais, todavia, continuam em si o que eram por natureza, na medida em que suas propriedades, relações, vínculos etc. existem objetiva e independentemente da consciência do homem; e tão somente através de um conhecimento correto, através do trabalho, é que podem ser postos em movimento, podem ser convertidos em coisas úteis. (LUKÁCS, 2018, p. 286).

O trabalho estabelece, enquanto categoria, conceito e práxis, o papel de dialeticamente transformar o ser humano e a natureza. O trabalho implica na transformação da natureza para perpetuação da espécie, modificando ao mesmo tempo o ser humano e a natureza, assim como os objetos de trabalho aos quais os seres humanos se dedicaram. Gerando, assim, o movimento que leva a transformação do ser humano não apenas na aparência, mas também na essência. Ao transformar a essência do ser humano enquanto indivíduo e enquanto coletivo, o trabalho recai sobre a **dimensão ontológica do ser humano** porque implica na constituição social do ser.

Portanto, o trabalho é ontologicamente e dialeticamente relacionado com o ser humano, bem como com o processo de educação, conforme podemos constatar com o auxílio de Anes (2018):

> O trabalho representa aquilo que definitivamente possibilita a atividade humana intencional e permite o desenvolvimento da sociabilidade humana – a passagem do ser meramente biológico sua complexificação de ser social. Isso, consequentemente, se revela como categoria importante e indispensável para compreender os processos históricos que resultaram na realiza o humana e nas transformações da realidade. Ontologicamente, o próprio homem é o criador de si mesmo e de sua história, através do exercício da sua consciência e liberdade, na coletividade, o que o faz avançar da condição natural para a social, com especial destaque a uma atividade que lhe é peculiar – o trabalho. (ANES, 2018, p. 34).

Embora hoje o trabalho se manifeste de maneira distinta do que em relação às comunidades primitivas, ele ainda é essencial para a manutenção da relação entre ser humano, natureza e educação. Haja vista que é pela potência gerada pela força de trabalho, que o ser humano carrega consigo, que se dão os processos de dominação da sociedade capitalista sobre as classes subalternas.

Ao refletirmos sobre o trabalho dentro da sociedade capitalista, perceberemos que ele ainda tem também o papel ontológico de transformar o ser humano no processo de produção da humanidade, só que dentro da lógica do capitalismo. Tal lógica quer que haja a manutenção do estado das coisas, por isso estabelece o trabalho alienado como orientação ideológica: para instituir as relações entre trabalho e ser humano por meio do neoliberalismo. Por conseguinte, se pensarmos na **dimensão ontológica da hegemonia**, podemos fazer a transposição da categoria do trabalho como potência de transformação que visa a manutenção da sociedade capital e não a ruptura com essa lógica de dominação.

Desde o nosso ponto de vista, o trabalho pode conectar a educação com a sociedade, sendo que a hegemonia perpassa essa conexão:

> Em termos gerais, a concepção difusa parece ser aquela que contrapõe de modo excludente educação e trabalho. Considerando-se que na atualidade a educação tende a coincidir com escola (esse tema será retomado mais adiante), a tendência dominante é a de situar a educação no âmbito do não trabalho. Daí o caráter improdutivo da educação, isto é, o seu entendimento como um bem de consumo, objeto de fruição. Essa situação tendeu a se alterar a partir da década de 60 com o surgimento da "teoria do capital humano", passando a educação a ser entendida como algo não meramente ornamental mas decisivo para o desenvolvimento econômico. Postula-se, assim, uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho; isto é, considera-se que a educação potencializa o trabalho. Essa perspectiva está presente também nos críticos da "teoria do capital humano", uma vez que consideram que a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho). Entre as duas posições opostas acima indicadas, os educadores têm oscilado ao considerar a educação apenas em

> termos gerais, com ou sem referências à formação vocacional e profissional, ou propondo um sistema dualista com a formação geral desvinculada da formação profissional ou, ainda, concebendo uma escola única que pretenderia articular educação geral e formação profissional. (SAVIANI, 1994, p. 151).

Ou seja, o que é hegemônico na sociedade atual é a consideração de que trabalho e educação não são coincidentes; ou – contraditoriamente – a consideração de que a educação tem que ser considerada para melhorar a economia por meio do mercado de trabalho. Ou seja, melhorar a mão de obra, porém até o ponto em que não seja perceptível a condição de opressão gerada pelo modo de produção capitalista. Essa perspectiva desconsidera o próprio papel dos discentes na medida em que não leva em conta o trabalho intelectual necessário para a realização da formação educacional. Bem como, desconsidera o caráter dialético da relação ontológica entre trabalho e educação na constituição da humanidade.

Além disso, considerar a educação como um bem de consumo, introjeta a noção de luta de classes na discussão. Isso porque, ao considerar a educação como um bem de consumo, quem tem mais dinheiro vai conquistar um acesso à educação com qualidade melhor – dentro da lógica da sociedade capitalista. Pois na sociedade capitalista há a divisão da noção de trabalho entre trabalho intelectual e trabalho manual, o que cria uma separação dentro do próprio papel da escola na sociedade; gerando o que Saviani (1994) apontou acima como um sistema dualista de educação, que separa o papel da educação entre os diferentes tipos de mão de obra, bem como diferencia o trabalho intelectual do manual.

Retomando a investigação sobre a origem da educação em sua relação com o trabalho, Saviani (1994) afirmou que na origem da educação não havia divisão de classes, porque não havia propriedade privada. Segundo o autor, essa origem ocorre dentro de uma sociedade com a organização denominada como “comunismo primitivo”, sociedade na qual a existência era produzida em comum a partir da relação com a terra e com a natureza, em que os seres humanos educavam a si mesmos e às próximas gerações. Assim, para Saviani, foi a propriedade privada que gerou a divisão de classes. Por conseguinte, a divisão de classes gerou uma classe que não quer trabalhar (os proprietários das terras), porque pode sobreviver através do esforço e da exploração do trabalho de outra classe (os que não são os proprietários da terra).

Essa relação entre a separação do ser humano e o trabalho, ainda de acordo com Saviani (1994), ocorre desde a Antiguidade; tanto em relação aos gregos quanto aos romanos, quando havia a classe dos proprietários da terra e a classe dos não proprietários da terra. É nesse ponto que surge a classe ociosa, que não precisa trabalhar para viver e vive do trabalho de outras pessoas. Para o autor:

> Se antes, no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a. A forma como a classe proprietária ocupava o seu ócio é que constituía seu tipo específico de educação. Não só a palavra escola tem essa origem, mas também a palavra ginásio, que era o local dos jogos que eram praticados pelos que dispunham de ócio. A palavra ginásio mantém esta duplicidade de significado ainda hoje. A origem da palavra ginástica é a mesma da palavra ginásio: exercícios físicos como lazer. A ginástica dos que tinham que trabalhar era o próprio trabalho, era o trabalho manual, era o manuseio físico da matéria, dos objetos, da realidade, da natureza. (SAVIANI, 1994, p. 152).

Portanto, é na Antiguidade que o processo do trabalho começa a ser realizado de forma separada do processo educativo. A educação era destinada para a classe dos não trabalhadores; ou seja, para a elite, que tinha tempo e acesso à escola e a uma educação sistematizada por tutores/docentes. Outra diferença essencial entre a educação e o mundo do trabalho é a questão do trabalho manual e o trabalho intelectual – a classe trabalhadora não tinha acesso a uma educação formal, logo o seu aprendizado advinha da experiência vivida junto a trabalhos manuais.

O problema não é o fato da classe trabalhadora aprender com a experiência vivida por meio do contato com ofícios manuais, mas a segregação criada pela divisão de classes em relação ao trabalho manual e intelectual. Essa separação entre os tipos de trabalho gera desigualdades sociais e econômicas, ocasionando reverberações na forma como a sociedade valoriza cada tipo de trabalho – sendo o trabalho intelectual erroneamente percebido como superior ao trabalho manual, e desconsiderando ambos como dois lados dialeticamente interligados.

Essa cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual implica, a nosso ver, na cisão entre teoria e prática, redimensionando a importância da prática em relação à teoria. Nesse movimento, o que é do âmbito da prática está destinado às classes subalternas e o que é do âmbito da teoria faz parte das classes dominantes. No caso da Antiguidade, conforme assinalou Saviani (1994), o modelo de escola gestado nas culturas gregas e romanas estava relacionado à formação intelectual, enquanto as classes trabalhadoras aprendiam no dia a dia do ofício ao qual se dedicavam.

Saviani (1994), continuando a reflexão sobre trabalho e educação ao longo do tempo histórico, afirmou que não havia grandes diferenças dessa relação na Idade Média. O que diferenciava era que na Antiguidade o trabalho era escravo (já que a *pólis* era dividida entre cidadãos e escravos) e na Idade Média o trabalho era servil. O autor ainda afirmou que no feudalismo as escolas estavam ligadas à Igreja Católica e serviam para a educação da classe dominante. Entrementes, a classe trabalhadora continuava no processo de educação pela experiência dentro dos trabalhos manuais.

Já na Idade Moderna, as relações entre trabalho e educação sofreram alterações (SAVIANI, 1994): mudanças por conta das diferenças entre o modo de produção feudal e o modo de produção capitalista, que dizem respeito à noção de liberdade e à venda da força de trabalho via contrato e não servidão; diferenças em relação ao espaço, já que a cidade assume importância maior do que o campo por conta dos processos de industrialização que aconteciam exclusivamente nas cidades; a organização deixa de ser guiada pelo direito natural (nobreza e servidão são hereditárias) para ser guiada pelo direito positivo (podendo haver mudanças nos estratos sociais); a ascensão da ciência e do conhecimento incorporadas aos processos produtivos, como forma de garantir o poder de uns sobre outros (do ser humano sobre a natureza, da cidade sobre o campo); e, principalmente, transformou a necessidade e o papel da educação, porque para a classe trabalhadora dar conta de realizar suas funções dentro do processo produtivo fabril se tornou uma necessidade generalizada o domínio da escrita; foi pela necessidade de qualificação da mão-de-obra (que soubessem ler, escrever e fazer contas básicas), que a escola se desenvolveu em consonância com o crescimento das cidades e das indústrias.

Ainda segundo Saviani (1994), todo esse movimento que a burguesia fez na Idade Moderna para a escolarização universal; gratuita, obrigatória e leiga, defendendo uma escolarização básica para todos; tinha o objetivo de atender os interesses do capitalismo – seja pela qualificação da mão-de-obra trabalhadora, seja pela difusão da ideologia do liberalismo.

Manacorda (2010) explicou o surgimento da escola, também a partir da sua relação com a modernidade e com o advento das fábricas. Conforme podemos verificar abaixo:

> Na segunda metade do Setecentos assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas). Os filósofos e os soberanos iluminados não tiram nenhuma novidade do

> próprio cérebro, são apenas os intérpretes e os executores dessa realidade que está mudando. Nasce, simultaneamente, a nova ciência da economia política, como análise científica e como "ideologia" destes novos processos: nos seus autores (de Smith a Ricardo) são freqüentes as considerações sobre os prejuízos que a revolução industrial provoca não somente aos adultos, mas também às crianças, explorando seu trabalho e privando-os de qualquer instrução. Na análise desses prejuízos estará baseada a "crítica da economia política" promovida pelos socialistas (Marx). (MANACORDA, 2010, p. 303).

Todo o movimento de mudanças da organização dos modos de produção da sociedade ocidental acabou iniciando o processo do surgimento da escola moderna. Escola que passou a ser estruturada de uma maneira diferente dos modelos rudimentares de espaços de instrução da Antiguidade e da Idade Média. O que foi inaugurado com a modernidade, para além das questões didáticas que iremos discutir no próximo tópico, foi a abertura da escolarização para classes sociais que não estavam associadas com as elites. Isso significou, de certa forma, um avanço da modernidade, já que a educação também passou a ser parte da vida das classes subalternas. Porém, a contradição está no fato de que a escolarização das classes subalternas era a expressão do projeto capitalista de conquista da hegemonia – projeto iniciado pela classe burguesa.

Se olharmos as questões apontadas por Saviani (1994) perceberemos que a burguesia, no momento histórico da Idade Moderna, estava buscando a conquista das **dimensões e das expressões da hegemonia**. Isso por meio da transformação de elementos que eram típicos da sociedade com modo de produção feudal, para novos elementos que fossem mais adequados à sociedade capitalista que estava nascendo. Com isso, a intenção era construir o aparato hegemônico de dominação da classe dominante sobre as classes trabalhadoras subalternas, se valendo da escola como instrumento de produção e construção da hegemonia. Sobre o tema, Gramsci (2002a), afirmou que:

> As atividades escolares de caráter liberal ou liberalizante têm um grande significado para apreender o mecanismo da hegemonia liberal dos moderados sobre os intelectuais. A atividade escolar, em todos os seus graus, tem uma importância enorme, inclusive econômica, para os intelectuais de todos os níveis: naquela época, até mais do que hoje, dada a estreiteza dos quadros sociais e os poucos caminhos abertos à iniciativa dos pequenos burgueses (hoje: jornalismo, movimento dos partidos, indústria, aparelho estatal extensíssimo, etc., ampliaram de modo extraordinário as possibilidades de emprego). A hegemonia de um centro diretivo sobre os intelectuais se afirma através de duas linhas principais: 1) uma concepção geral da vida, uma filosofia (Gioberti), a qual ofereça aos seguidores uma "dignidade" intelectual que dê um princípio de diferenciação e um elemento de luta contra as velhas ideologias coercivamente dominantes; 2) um programa escolar, um princípio educativo e pedagógico original, que alcance e dê uma atividade própria, em seu campo técnico, àquela fração dos intelectuais que é a mais homogênea e a mais numerosa (os educadores, desde o professor primário até os da universidade). (GRAMSCI, 2002a, p. 98-99).

Gramsci, no excerto acima, refletiu sobre o papel da escola para a difusão da ideologia dominante advinda do liberalismo. Porém, o autor incluiu uma outra perspectiva de análise da questão da escola porque percebeu que os processos de escolarização não estavam apenas relacionados à formação das classes subalternas, mas também aos processos de construção de intelectuais e a formação de novos quadros de emprego. Apontando que o processo de criação e/ou cooptação de intelectuais liberais era essencial para conquista da hegemonia pela burguesia.

A tentativa de conquista da hegemonia e a defesa de uma educação hegemônica, que tinha como parâmetro a classe dominante e os interesses do capitalismo, se deu de muitas maneiras ao longo do tempo histórico. Um dos seus pontos marcantes, próprio da íntima relação entre capitalismo e educação, é a teoria do capital humano:

> Cabe notar que a noção de produtividade começa a frequentar o vocabulário pedagógico a partir da década de 1950 com a divulgação dos trabalhos de Theodore Schultz, conhecidos sob a denominação de "teoria do capital humano". Define-se, a partir daí, uma tendência pedagógica que veio a se tornar dominante no Brasil nos últimos quarenta anos. Trata-se da tendência que poderíamos denominar de "concepção produtivista de educação" (...) Na década de 1960 a "teoria do capital humano" (SCHULTZ, 1973) foi desenvolvida e divulgada positivamente, sendo saudada como a cabal demonstração do "valor econômico da educação" (SCHULTZ, 1967). Em conseqüência, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto. (SAVIANI, 2010b, p. 39).

Para a teoria do capital humano, a educação era um valor, especificamente econômico, que se interligava diretamente com a questão do trabalho. Ela propõe a noção de que a educação deveria estar a favor da lógica do mercado, e não da lógica ontológica e emancipadora do trabalho, conforme defendido dentro do MHD.

O que implica que a teoria do capital humano, a nosso ver, se vale da **dimensão ontológica da hegemonia** para subverter a capacidade de transformação e emancipação da categoria trabalho, fazendo emergir a lógica do trabalho como domínio e controle hegemônico. O trabalho torna-se capaz de aplicar aos sujeitos as diretrizes e ideais do capitalismo, servindo para manutenção da vida material, a partir da venda da força de trabalho e da necessidade básica do uso de dinheiro dentro da sociedade capitalista. Nesse cenário, o dinheiro atua como a via de controle hegemônico, que daria conta de sustentar as condições materiais (comida, moradia, saúde etc.) dos sujeitos. A educação daria conta de sustentar o controle hegemônico via

condições imateriais, ao tentar conquistar a hegemonia via ideologia, alterando a consciência dos sujeitos.

Ainda sobre a teoria do capital humano:

> De fato, foi a teoria do capital humano que colocou de forma precisa e unidirecional a relação entre educação e desenvolvimento econômico no contexto histórico de um capitalismo cujo modo de regulação fordista gozava, até então, de boa saúde. Sob esta perspectiva, os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem um capital que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral e, de forma particular, contribui para incrementar os ingressos individuais de quem o "possui" (Schultz, 1973). Tal enfoque foi oportunamente submetido a uma crítica rigorosa (Frigotto, 1984). As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho. (GENTILI, 2017, p. 193).

Ao longo do tempo, a teoria do capital humano mudou e se aprimorou junto às necessidades do capitalismo liberal e neoliberal. Essas mudanças reverberam na educação até os dias de hoje. Mesmo que haja diferenças em relação à teoria original pensado por Schultz, o elemento central continua o mesmo: a manutenção da relação educação, trabalho/emprego, e desenvolvimento econômico. A teoria do capital humano deu a condição para a existência de outras perspectivas teóricas educacionais, como a pedagogia tecnicista, neotecnicista; bem como, para a compreensão da Pedagogia da Hegemonia (NEVES, 2005) e da Pedagogia da Exclusão (GENTILI, 2013), que são compreensões sobre a educação capitalista e hegemônica, as quais vamos nos aprofundar mais ao elucidar suas principais características no próximo capítulo.

Porém, vale ressaltar, que é nesse ponto da história que a educação e a didática coincidem: porque a escola tinha o papel social de dispersar a educação básica e a ideologia capitalista para outras classes sociais; e para isso acontecer, deveria ser encontrada a melhor forma de fazer com que os processos de ensino acontecessem dentro da lógica do capital.

> Consequentemente, o tema “trabalho didático na história da educação” corresponde ao modo como, ao longo da história, foi realizada a atividade educativa. Mas porque “trabalho didático” e não “trabalho pedagógico” ou, de forma mais abrangente, “trabalho educativo”? Essa preferência põe em foco a identificação entre educação e ensino, o que se manifestou desde a atividade educativa se destacou do processo de trabalho, propriamente dito, deixando de ser apenas uma atividade espontânea para converter-se num processo sistemático de formação das novas gerações, entendida como a transmissão dos conhecimentos considerados necessários para a vida em sociedade. Emerge, daí, a questão didática que ao longo de milênios se exerceu praticamente, sendo alçada apenas no século XXII de nossa era. (SAVIANI, 2010a, p.13).

A Didática surge sistematicamente, portanto, dentro da Idade Moderna acompanhando o desenvolvimento tanto da educação escolar quanto da economia gerado pelo capitalismo, pelos interesses da classe burguesa e pela necessidade de concretizar os processos de ensino de forma eficiente. Castanho e Castanho afirmaram que a didática surgiu na modernidade "fazendo parte da 'maquinária escolar' responsável pela ampliação da transmissão de saberes mínimos para segmentos mais amplos da população, no momento em que o modo de produção feudal entra em declínio e se inicia a transição para o capitalismo." (CASTANHO; CASTANHO, 2008, p. 3).

Dentro dessa lógica, a relação entre educação e trabalho já estava sendo modificada pela intervenção do modo de produção capitalista. Como vimos, essas mudanças aconteceram, de acordo com Saviani (1996), desde que a propriedade privada gerou a divisão de classes entre os trabalhadores e os não trabalhadores, o que levou a uma cisão entre a necessidade de sobrevivência da espécie humana dentro do trabalho na natureza (nem todos os seres humanos necessitavam de trabalhar na terra, para garantir a sua sobrevivência, porque exploravam a força de trabalho de outros seres humanos que não eram proprietários de terras).

A partir das mudanças advindas da modernidade, foram acentuadas as desigualdades entre as classes sociais acarretando mais desigualdades nos processos de trabalho e da educação. Trabalho e processo produtivo foram aproximados pela lógica do capital. Com isso, a educação e a didática se tornaram ferramentas para ao mesmo tempo: proporcionar a educação básica para os trabalhadores darem conta do serviço nas fábricas, e difundir os ideais liberais. Porém, a história não é linear e ao longo do processo de desenvolvimento do pensamento educacional e didático diferentes defesas e perspectivas foram surgindo e existindo em concomitância.

Acreditamos ser nesse momento histórico que se deu a **origem da relação entre didática e hegemonia**, pois a partir da necessidade da burguesia de adequar os processos de ensino e aprendizagem aos seus interesses que a didática foi criada de forma sistematizada – para atender às demandas geradas pela escola. Soma-se a isso o fato de que a didática aconteceu de forma prática durante milênios (SAVIANI, 2010a, p.13), mas foi apenas na modernidade com a instituição da burguesia como classe dominante, que surgiu a necessidade de criar elementos comuns que diziam respeito aos processos de ensino para garantir que uma grande parte da população recebesse uma educação básica. Além disso, porque a didática surgiu na tensão entre tornar possível os processos de ensino para as classes subalternas, mas sem criar uma consciência de classe. Então, a didática poderia ser "eficiente", mas só até certo ponto.

Não encerramos neste tópico a busca pela origem da educação em sua relação com o trabalho, a didática e a hegemonia. Continuaremos nos aprofundando no próximo capítulo; que trata da historicidade da didática, percurso necessário para entendermos as referências das diferentes pensadoras e pensadores que se dedicaram à sua reflexão no campo e na relação com a educação. O percurso realizado também implica a compreensão do contexto social, dos diferentes ideários pedagógicos e das diferentes didáticas postas historicamente dentro do pensamento educacional.

Sendo assim, no próximo capítulo nos dedicamos à construção teórica da didática situando-a em relação à educação e à hegemonia. De forma a esclarecer aspectos que as filiam a uma base hegemônica neoliberal e outra contra-hegemônica. Reiniciaremos com a historicidade do campo da didática entendendo como as diferentes abordagens construídas dentro do pensamento educacional influenciarão a perspectiva hegemônica posta pela educação e didática.

CAPÍTULO 2 - ORIGENS DA DIDÁTICA: CONSTRUINDO SUA HISTORICIDADE

> "'Que é que você está soletrando, Miguilim?' Nada, não, estava falando nada. Estava rezando, endereçado baixinho, para Deus dificultar d'ele morrer. Mas pai tinha tirado por tino, conversava: – 'Seo Deográcias, o senhor que sabe de escola, podia querer ensinar o Miguilim e o Dito algum começo, assim vez por vez, domingo ou outro, para eles não seguirem atraso de ignorância?'". (GUIMARÃES ROSA, 2016, p. 48).

Miguilim dentro do seu infinito particular criou a ideia de que a sua morte estava perto. Fez uma negociação com Deus para que pudesse viver mais 15 dias para conseguir se despedir das pessoas que amava, principalmente do seu irmão Dito. Apesar da idade, Miguilim entendia o significado da morte e não queria se aproximar dela. Em meio aos seus devaneios, orações e pedidos de proteção contra a iminente morte, Miguilim gerou a confusão em seu pai de que estava soletrando as letras, brincando com as palavras.

Naquele momento, estavam na presença de Seo Deográcias, considerado um homem sério, que entendia de remédios e ajudava o povo quando ficava doente, alguém que seria capaz de alfabetizar Miguilim e Dito – que já estavam na idade de aprender as primeiras letras. No Mutum, que "é um lugar bonito, entre morro e morro, com muita pedreira e muito mato, distante de qualquer parte" (GUIMARÃES ROSA, 2016, p. 25), não havia escola. O saber letrado era privilégio de poucos que, dentre as condições adversas de um lugar isolado, conseguiam aprender a ler com o auxílio de algum adulto alfabetizado.

A preocupação do pai de Miguilim tinha a ver com o desejo de que os filhos não seguissem o atraso da ignorância. Ou seja, a preocupação do pai era que os filhos estudassem para pelo menos saber ler e escrever. A mãe de Miguilim conhecia o mundo das letras e o seu esposo se orgulhava dela por esse motivo. Saber ler e escrever era um privilégio entre morros e mais morros.

Hoje, entre brasis e brasis, também entre morros e matos, ainda existem muitos pais e mães preocupados com que seus filhos sigam o atraso da ignorância. Embora a educação brasileira tenha avançado muito em termos de alfabetização, as estatísticas ainda são alarmantes. O atraso da ignorância escapa da obra de ficção criada por Guimarães Rosa e se torna realidade para milhões de brasileiros, sejam analfabetos ou analfabetos funcionais.

Para os sujeitos que não estão imersos no mundo letrado que o mundo contemporâneo exige, a vida é mais difícil. Difícil de encontrar um emprego digno, de colocar comida na mesa, de pegar ônibus, de fazer compras, de ser respeitado. Essa dificuldade não quer dizer que esses

sujeitos não sejam inteligentes. A nosso ver, são tão inteligentes quanto qualquer sujeito que domine o mundo das letras; e ainda mostram grande determinação para sobreviver, porque habitam neste mundo sem entender boa parte de seus códigos. A dificuldade também não quer dizer falta de dignidade. A condição do analfabetismo e do não acesso à educação é gerada pela desigualdade socioeconômica e pela falta de responsabilidade do Estado com o povo – não é culpa do sujeito.

Aqui destaca-se a potência da educação: na possibilidade de tirar os sujeitos do atraso da ignorância; na possibilidade de fazer com que os sujeitos saiam do lugar de opressão (FREIRE, 2019b); na possibilidade ontológica de ser mais que cada ser humano tem individual e coletivamente (FREIRE, 2019b).

No presente capítulo, vamos tratar da educação e da didática enquanto potências de transformação ou de conformação social, buscando compreendê-las a partir da relação estabelecida com a hegemonia. Conceitos que serão dialeticamente compreendidos e construídos epistemologicamente a partir de agora.

A historicidade da Didática parte da fundamentação que permite a compreensão do contexto histórico e social, econômico e político, conforme nos alertou Oliveira:

> As discussões sobre a Didática, em seus aspectos internos de diferentes concepções e formas de tratamento do ensino, apontam diferentes propostas na área e que, não raro, são discutidas à luz de tendências pedagógicas (tradicional, tecnicista etc.). Essas discussões quando desvinculadas das considerações do contexto socioeconômico, político e educacional em que as propostas se produziram, acabam privilegiando o lógico em detrimento do histórico. (OLIVEIRA, 1993, p. 58).

Destaca-se ainda que a lógica da didática se dá por meio da sua relação com as tendências pedagógicas, mas também temos a intenção de compreendê-la historicamente, conforme exigido pelo método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). É nesse sentido que o resgate das origens da historicidade da educação e especificamente da didática, assim como do contexto social, econômico e político, são partes fundamentais do texto, corroborando para a compreensão de seus conceitos e suas relações.

Para tanto, os próximos tópicos se dedicam à investigação da Didática desde o seu surgimento na Idade Moderna até o debate aos dias atuais. A historicidade da Didática toma forma tendo como base autores que se dedicaram à história da educação e à história da Didática, como: Saviani (2010a; 2013a, 2013b), Cambi (1999), Libâneo (2013), Galvão; Lavoura; Martins (2019), Oliveira (1993), Suanno (2015), entre outros. O intuito é realizar um duplo

movimento de compreensão da especificidade do objeto de pesquisa junto à compreensão do contexto em que esse objeto está inserido.

O conceito de Didática ao longo dos tópicos se constrói acompanhando o conceito de educação. Nesse sentido, a Didática e a educação apreendidas dialeticamente não podem ser dissociadas. Não é possível pensar a didática sem a educação, por isso os dois conceitos são estudados em consonância. Nos apoiamos em autores clássicos, como Comenius (2011), e outros contemporâneos, como Libâneo (2013), Candau (2002), Suanno (2015), entre outros, para construir o conceito de Didática e educação, desde o ponto de vista histórico e teórico.

No primeiro tópico do capítulo trazemos o contexto histórico que possibilitou o surgimento da Didática, as bases epistemológicas que deram sustentação para as diversas correntes pedagógicas e suas respectivas formas de compreender a Didática; bem como, refletimos criticamente sobre a obra de alguns autores, como Comenius, que são considerados clássicos para o campo da Didática.

No segundo e terceiro tópicos, construímos a historicidade da didática no Brasil a partir da década de 1960, chegando aos debates atuais sobre o campo. Para isso, construímos o texto a partir das principais autoras, autores e teorias que pensaram a didática enquanto campo de conhecimento por meio de diferentes abordagens teórico-epistemológicas e que representam a produção de conhecimento atual da área da didática.

Já no quarto tópico, explicitamos a discussão sobre didática e pós-modernidade. Isso porque a pós-modernidade, enquanto posicionamento teórico e epistemológico, adentrou ao campo da didática trazendo discussões que antes não estavam em centralidade dentro das questões pensadas nos processos educacionais.

Ao fim do capítulo, teremos a base teórica e histórica construída a partir do surgimento da Didática na Idade Moderna, os principais autores da Didática Clássica, passando pelo conceito de Educação – composição necessária para compreender a Didática na Contemporaneidade, bem como a Didática no contexto brasileiro especialmente.

2.1 HISTORICIDADE DA DIDÁTICA A PARTIR DA IDADE MODERNA

Ao longo do percurso realizado na tese até aqui, ficou evidente a ação capitalista sobre a educação com intuito de se afirmar e se manter hegemonicamente. A origem da educação com a sua íntima relação com o processo ontológico de criação, recriação e constituição do ser humano enquanto ser social, por meio dos processos gerados pelo liberalismo e neoliberalismo, foi modificada – deixando de ser uma relação saudável (embora, esse termo não seja o melhor

para explicar a relação), passando a ser uma relação corrompida e comprometida pela luta de classes, luta em que a elite dominante perpetua a sua hegemonia ao longo do tempo histórico.

Existem inúmeras implicações das mudanças do trabalho, da educação, do ser humano, da sociedade em geral, advindas do capitalismo que são amplamente estudadas atualmente por diferentes sujeitos em distintas áreas de estudos e bases epistemológicas. O nosso desafio aqui, nesse tópico, é entender essas implicações dentro da didática. Para conseguir realizar esse desafio, nos dedicaremos a retomada da historicidade da didática e do contexto social e educacional na qual estava inserida.

De acordo com Lombardi "o termo *didática* origina-se da expressão grega *techné didaktiké (Τεχνη διδακτικη),* que significa *arte ou técnica de ensinar* (...) trata-se de uma expressão ambígua que designa, ao mesmo tempo, a técnica de ensinar e o estudo dessas técnicas" (LOMBARDI, 2010, p. 73). A origem da didática, perpassa o desenvolvimento do pensamento educacional moderno, acompanhando as mudanças da sociedade, principalmente as que são relativas ao modo de produção capitalista.

De acordo com Castanho e Castanho (2008, p. 1) a palavra didática começou a fazer parte do léxico português em meados do séc. XIX, sendo sua aparição no vocabulário latino (que advinha da Europa ocidental) em 1613. Para os autores a participação da palavra didática no léxico educacional europeu entre os séculos XVI e XVII demarcou a passagem de um ambiente de aprendizagem para um ambiente de instrução, o que representaria uma reviravolta educacional.

Porém, a didática enquanto campo de estudos começou a ser investigada primeiro no século XVII em um primeiro momento com o alemão "Wolfgang Ratke (1571-1635) e depois consagrada com o morávio Comênio (1592-1670), é que os fins e os meios da educação foram formulados em um sistema pedagógico como 'arte universal de ensinar tudo a todos'. Esse era o propósito da célebre obra de 1657, a Didática magna." (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 10). Sendo assim, foi a partir de Comenius[2] que começou a sistematização do pensamento sobre didática dentro do contexto da educação na sociedade ocidental.

Embora a sistematização da didática enquanto campo de estudos tenha sido iniciada por Comenius (2011) com a "Didática Magna" como a arte de ensinar tudo a todos, Libâneo (2013) nos alerta para o fato de que:

[2] Comenius ou Comênio, diferentes autores se referenciam ao escritor da Didática Magna por meio de diferentes formas de escrever o seu nome. Na presente tese nos referimos ao autor como Comenius em respeito a edição do livro "Didática Magna", utilizado como referência bibliográfica da presente tese.

> A história da didática está ligada ao aparecimento do ensino – no decorrer do desenvolvimento da sociedade, da produção e das ciências – como atividade planejada e intencional dedicada à instrução. Desde os primeiros tempos existem indícios de formas elementares de instrução e aprendizagem. Sabemos, por exemplo, que nas comunidades primitivas os jovens passam por um ritual de iniciação ao ingressarem nas atividades do mundo adulto. Pode-se considerar esta uma forma de ação pedagógica, embora aí não esteja presente o "didático" como forma estruturada de ensino. (LIBÂNEO, 2013, p. 59).

Podemos entender dois pontos essenciais da reflexão suscitada por Libâneo (2013): o primeiro ponto é que podemos entender que a didática está diretamente conectada às noções de ensino, instrução e aprendizagem; e o segundo ponto, é que embora a didática como tal tenha sido sistematizada na Idade Moderna por Comenius, ela estava presente desde o início da organização do ser humano nas sociedades primitivas, já que existia o processo de ensino – assim como, a educação.

A compreensão de que a didática está presente nas relações de ensino é essencial do ponto de vista da presente tese, porque com ela compreendemos que podemos encontrar, em outras sociedades que não têm ou não tiveram a forma de organização capitalista, processos de ensino e instrução. Embora, esses processos podem não ter sido sistematizados de uma maneira científica, podemos buscar entender como se davam os processos de ensino-instrução-aprendizagem, nas comunidades indígenas, quilombolas, dentro de um contexto brasileiro; assim como em um contexto mais geral, nas sociedades orientais, pré-colombianas, latino-americanas e assim por diante. Isso quer dizer que é possível investigar e retomar historicamente como se davam os processos de ensino-instrução-aprendizagem que aconteciam fora da lógica ocidental capitalista.

O nosso trajeto até agora na tese, retomou a historicidade da sociedade ocidental, principalmente europeia, na tentativa de entender como o processo de expansão capitalista afetou e a afeta o pensamento educacional e didático brasileiro. Esse movimento é importante porque nos ajuda a entender os porquês e as origens da educação e da didática na nossa sociedade brasileira, já que foi por meio dos processos de colonização (e conquista hegemônica) que o Ocidente se tornou a referência de sociedade e cultura. Porém, isso não exclui a urgente necessidade de pensar a forma de criar um movimento de resistência e de retomada da história que não é contada pelo prisma da hegemonia capitalista, dentro do campo da didática. Mais a frente, retomaremos essa questão quando adentrarmos no contexto didática brasileira e nas discussões provocadas pela pós-modernidade dentro do contexto da educação.

Retomando a historicidade da didática, podemos perceber que mesmo antes da Idade Moderna o pensamento didático estava sendo rascunhado, conforme salientado por Libâneo (2013):

> Na chamada Antiguidade Clássica (gregos e romanos) e no período medieval também se desenvolvem formas de ação pedagógica, em escolas, mosteiros, igrejas, universidades. Entretanto, até meados do século XVII não podemos falar de Didática como teoria do ensino, que sistematize o pensamento didático e o estudo científico das formas de ensinar (...) O termo "Didática" aparece quando os adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens através da direção deliberada e planejada do ensino, ao contrário das formas de intervenção mais ou menos espontâneas de antes. Estabelecendo-se uma intenção propriamente pedagógica na atividade de ensino, a escola se torna uma instituição, o processo de ensino passa a ser sistematizado conforme níveis, tendo em vista a adequação às possibilidades das crianças, às idades e ritmo de assimilação dos estudos. (LIBÂNEO, 2013, p. 59-60).

A Didática surgiu, portanto, como uma maneira de entender o ensino de maneira sistematizada e com intencionalidade pedagógica. Se antes, o ensino acontecia de maneira espontânea, principalmente em relação as classes trabalhadoras; depois, o ensino passou a ser pensado a partir de uma intenção que tinha como pano de fundo um planejamento, objetivos específicos, e uma organização própria. A didática veio para tentar organizar esses processos e garantir que os objetivos educacionais fossem realizados.

A sistematização do ensino advinha da necessidade da burguesia enquanto classe consolidar um aparato hegemônico educacional capaz de dar conta de formar as gerações de acordo com os seus princípios e interesses. Nesse sentindo, a didática inicialmente foi pensada a partir desse prisma, para atender as demandas da hegemonia capitalista. Instituindo aí a relação entre didática e hegemonia, portanto, a origem dessa relação.

Saviani (2010a, p. 11-13) fez um paralelo entre o conceito de pedagogia e a importância da didática no tempo histórico. O autor afirmou que o conceito de pedagogia de origem grega tinha uma dupla referência: a primeira filosófica, elaborada a partir de uma finalidade ética que guiava a atividade educativa; e um sentido empírico e prático, que fazia parte da noção de Paideia, compreendida como a formação da criança para a vida – sentido que reforçou o aspecto metodológico da pedagogia como meio e caminho, como forma de condução da criança.

Ainda segundo Saviani (2010a, p. 11-13), os dois sentidos atribuídos à pedagogia (filosófico e empírico/prático) caminharam independentemente um do outro até o séc. XVII. Ele cita como exemplo os povos sumérios, egípcios, chineses e os da Grécia arcaica, nos quais a orientação prática prevaleceu e estava centrada nas repetições, transcrições de textos e memorização. Assim como havia uma certa dualidade entre grupos, como com os gregos

clássicos que se aproximavam da prática por meio de Isócrates, ou da filosofia por meio de Platão. Sendo que essa dualidade, por vezes, perdurou até a Idade Média, na qual havia os agentes práticos das escolas (episcopais, conobíticas, monacais etc.) de um lado; e do outro a aproximação com a filosofia por meio de Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, entre outros.

Para Saviani, "foi primeiramente com Ratke e em seguida celebrizando-se com Comênio, que os dois aspectos da pedagogia, a finalidade ética e o sentido prático e empírico tenderam a se unificar" (2010, p. 12). Com isso, à pedagogia foram atribuídos os papéis de preparar para vida, mas também assumir uma finalidade ética como guia para educação. Foi a partir de então, de acordo com Saviani (2010a, p. 12), que Comenius procurou equacionar a questão da metodologia dentro da educação, construindo um sistema pedagógico articulado que considerava que os fins da educação constituíam a base para definição dos meios da educação. Mas foi com Herbart no século XIX que esses dois aspectos da tradição pedagógica foram considerados distintos, sendo unificados em um sistema coerente que entendia: em relação às finalidades da educação, a pedagogia deveria elaborar a partir da ética; já em relação aos meios da educação, a pedagogia deveria elaborar tendo como base a psicologia. A partir de então que a pedagogia foi consolidada como uma disciplina universitária e definida como espaço de estudos e pesquisas da educação.

Com o advento da pedagogia enquanto disciplina e campo de estudos, foi iniciado o estudo científico sobre a educação, bem como sobre a didática. Porém, não deve ser esquecido o fato de que a origem da didática coincidiu com a promoção da burguesia como classe dominante e todas as demais transformações ocorridas na Idade Moderna. Portanto, as diretrizes educacionais e didáticas deveriam estar alinhadas com os interesses da classe dominante e do modo de produção capitalista.

A partir de agora, vamos sucintamente apresentar alguns autores considerados clássicos dentro do campo da didática e da educação. Esses autores, embora alguns não tenham se dedicado especificamente à construção epistemológica do conceito de didática, fizeram parte dos autores que na mudança da Idade Média para Idade Moderna pensaram intencionalmente o processo de ensino e de instrução. Apresentaremos, como opção, uma linha cronológica que envolve os autores Ratke (1571-1635), Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Herbart (1776-1841), pois todos têm grande proeminência na história do pensamento educacional e didático.

Apesar de Comenius (2011) ter sido considerado o precursor da didática com o seu livro a "Didática Magna", antes dele o alemão Ratke se dedicou a delinear princípios de ensino, pensando na organização e divisão do trabalho pedagógico:

> Permeadas pela religiosidade e pelo pensamento burguês, a "Nova Arte de Ensinar" de Wolfgang Ratke e a "Didática Magna ou Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos" de João Amós Comênio representam as primeiras modificações do modelo educativo característico do sistema feudal para um novo modelo educativo mais próprio para nova sociedade burguesa. Em linhas gerais, a Arte de Ensinar de Ratke caracteriza-se pela presença da religião no currículo escolar; pelos princípios encontrados na natureza; defesa do ensino pela língua materna; organização metódica; aprendizagem por meio da experiência e ensino universal com base na disciplina familiar e escolar. (NEVES; GASPARIN, 2010, p. 216).

Ratke estava alinhado ao pensamento burguês e buscou combater e eliminar o pensamento feudal (NEVES; GASPARIN, 2010, p. 216). Porém, contraditoriamente, o autor defendia a didática e educação com fundamentos religiosos, assim como acontecia ao longo da Idade Média com a Igreja Católica. A questão não era necessariamente a relação entre educação e religião, mas sim o controle hegemônico da educação, já que seria aceitável que essa relação fosse mantida desde que estivesse alinhada aos princípios cristãos da Reforma Protestante e ao novo pensamento burguês. Sendo assim, muitas vezes a questão da religião, seja a favor ou contra sua relação com a educação, pode ser apresentada ao longo do tempo histórico por diferentes lados que defendiam a Igreja Católica e/ou o pensamento protestante, mas ambos os lados sempre estavam ligados à manutenção da hegemonia por parte dos grupos dominantes.

> Nos princípios de Ratke, seu empenho religioso é percebido já de início quando salienta que "tudo [deveria ser] precedido de uma prece" e que "a primeira instrução, [...] geral ou particular, [seria a] religiosa". Para Ratke (2008, p. 47; 60) "antes de tudo, o aluno [seria] instruído nas coisas de Deus", pois considerava tal ensinamento mais nobre e precioso, por isso, mereceria atenção primária. A partir daí o ensino seria repleto de graça e proveito. Comênio, de igual modo, iniciou a exposição da Didática Magna com esclarecimentos acerca da educação da juventude conforme os ensinamentos da Sagrada Escritura. Diante dos problemas enfrentados em sua época, Comênio (1957, p. 67;130) defendeu a possibilidade de se evitar a corrupção do gênero humano por meio da educação sensata e prudente da juventude. O homem seria embebido, desde os primeiros anos de vida, dos preceitos saudáveis à vida. Se assim não fosse, os sentidos externos não desempenhariam seu papel e a alma humana se ocuparia de coisas inúteis e prejudiciais, difíceis de desaprender. (NEVES; GASPARIN, 2010, p. 219).

Em ambos os autores, Ratke e Comenius, a educação é assumida com um papel social moralizante frente à sociedade: no sentido de educação para princípios e valores religiosos. A questão disso, é que na didática cuja perspectiva é moralizante, não há espaço para que os sujeitos se tornem críticos. Então, apesar de ser um avanço na história da educação, a defesa de Ratke e Comenius de uma educação para todos – abrangendo também as classes subalternas – não deixa de ser uma educação hegemônica, já que visa a manutenção da organização social aos moldes da classe burguesa.

Voltando nossa atenção para as características da didática defendida por Comenius (2011), perceberemos que ele foi o precursor do pensamento didático. Defendia a didática como a arte de ensinar tudo a todos seguindo os princípios da lógica da Reforma Protestante, como, por exemplo, grande apelo aos princípios cristãos como o amor ao próximo.

De acordo com Comenius a:

> Didática Magna que mostra a arte universal de ensinar tudo a todos, ou seja, o modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão escolas tais que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, possa receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução sobre tudo o que é da vida presente e futura, de maneira sintética, agradável e sólida. Os princípios de tudo o que se aconselha são extraídos da própria natureza das coisas; a verdade é demonstrada através de exemplos paralelos das artes mecânicas, a ordem (dos estudos) é disposta segundo anos, meses, dias, horas; o caminho, enfim, fácil e seguro, é mostrado para pôr essas coisas em prática com bom êxito. (COMENIUS, 2011, p. 11).

Portanto, a proposta de didática por Comenius inaugurou uma certa igualdade em relação aos processos educacionais na medida em que estabeleceu que todos deveriam ter acesso à educação independentemente de classe social, gênero, local de origem. A inclusão da figura da mulher é de certa forma uma novidade, já que a mulher foi excluída de espaços formativos ao longo da história. Além disso, Comenius pensou na organização escolar a partir do tempo, com horários específicos destinados ao ensino, assim como pensou em uma forma de organização do conteúdo escolar.

Um fator que também chama a atenção, no trecho de citação acima, é a defesa do próprio autor para o seu método. Em termos atuais a justificativa do autor para seguir o que foi defendido pela "Didática Magna" se assemelha ao tipo de persuasão realizada propositalmente nas campanhas publicitárias ao afirmar que, ao seguir determinado caminho, a pessoa se guiará com segurança, facilidade e que terá ótimos resultados.

A forma direta de Comenius (2011) defender a "Didática Magna" demonstra grande segurança em relação ao seu próprio trabalho. Tal fator acompanhado da justificativa de que tudo deve ser pensado para o bem do próprio indivíduo em comunhão com Deus, pareceu criar um compêndio que conseguiu reunir os interesses de dois mundos: o daqueles que defendem a reforma protestante; e daqueles que almejam a formação de indivíduos para o emprego no mercado de trabalho. Porém, apesar de ter sido o precursor da didática e da escola moderna, os seus princípios didáticos, de acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 10), não foram aprofundados ou mesmo utilizados com rigorosidade durante o seu tempo histórico. Para os

autores, isso acarretou ao fato de que o seu ideário não foi completamente assumido pela burguesia enquanto classe dominante.

O método desenvolvido por Comenius (2011) envolvia uma série de passos e princípios que deveriam ser seguidos para alcançar a instrução dos jovens:

> Para o autor o sistema educacional deveria ser organizado em quatro tipos de escola: maternal (0 a 6 anos), puerícia (6 aos 12 anos), ginásio (12 aos 18 anos) e academia (18 aos 24 anos). A primeira auxiliaria no desenvolvimento dos sentidos e na fala; a segunda com a língua materna, leitura, escrita, memória, música, ciências sociais e aritmética, além da memória; a escola puerícia aprofundaria os conhecimentos relativos às ciências sociais; e na academia os trabalhos práticos e viagens, porém essa era indicada apenas aos mais capazes (LUZURIAGA, 1983; GADOTTI, 2003). Ao apresentar os requisitos gerais para ensinar e aprender o autor descreve nove princípios, exemplificando-os com a natureza, o jardineiro, o arquiteto, o pintor e as escolas, demostrando como, até aquele momento, a forma como ocorria o ensino contrariava aquilo que era natural ao homem. O professor seria comparado ao jardineiro, ao arquiteto e ao pintor por ser aquele que planeja a execução do seu trabalho, uma vez que o objeto de seu trabalho é delicado (analogia com o jardineiro), deve ser a longo prazo (analogia com o arquiteto) e dedica sua atenção a um foco principal (analogia com o pintor), que nesse caso é a aprendizagem, atentando-se para o que ocorre à sua volta, considerando o contexto e as situações em que seu trabalho ocorre. (BAGIO, *et al.,* 2022, p. 133).

Comenius, portanto, organizou os processos educacionais pela perspectiva da didática em um momento histórico em que eram escassas produções de conhecimento sobre o assunto. Para além da divisão em anos, o autor pensou em momentos do desenvolvimento das crianças, considerando que cada etapa da vida carrega uma necessidade educacional diferenciada da outra. Vale ressaltar, também, que Comenius se baseou no visível para pensar sua proposta pedagógica – na natureza, na observação da realidade, na compreensão da necessidade de falar de forma simples, para que todos pudessem entender seu pensamento sobre educação.

De acordo com Saviani (2010a, p. 14-17), o advento da "Didática Magna" pensada por Comenius coincidiu com o período manufatureiro em que a sociedade moderna capitalista começou a se organizar em torno dos empregos nas manufaturas. Nesse sentido, a lógica do trabalho no campo começa a ser substituída pelo trabalho na perspectiva das fábricas; embora ainda não totalmente industrial, o trabalho seguia uma lógica de divisão de tarefas apesar de seu caráter eminentemente manual. Por meio da introdução da divisão do trabalho nas manufaturas, é gerada a especialização e a simplificação das funções.

Dentro do período manufatureiro, Saviani (2010a, p. 10-15) refletiu, a partir das obras dos pensadores burgueses Mandeville e Sanches, sobre a preocupação das classes dominantes com os perigos que surgiriam caso os pobres soubessem ler, escrever e conhecer a matemática. O acesso à educação para os pobres seria prejudicial para o projeto burguês de sociedade, já

que a riqueza seria garantida se houvesse uma multidão de pobres que trabalhasse. Além disso, por tal perspectiva, o melhor seria que fossem pobres e ignorantes ao mesmo tempo.

A contradição está no fato de que a industrialização gerou a necessidade da escolarização dos pobres para atender às demandas criadas pelas fábricas. Portanto, os pobres deveriam ser educados, mas nem tanto. Com isso, a desigualdade que já fazia parte da educação na Antiguidade e na Idade Média – na qual apenas as elites tinham acesso aos processos educacionais –, acabou de alguma maneira se modificando.

Primeiramente, se acentuando porque a classe trabalhadora no processo da Idade Moderna não detinha o controle de todo processo de produção por conta da divisão do trabalho dentro das fábricas; ou seja, o trabalhador não tinha mais acesso ao meio de produção do início ao fim, só a partes isoladas, gerando trabalho alienado – implicando que se antes o trabalhador dominava determinado ofício do início ao fim e passava isso para as próximas gerações, na Modernidade isso já não acontecia porque o trabalho na fábrica não possibilitava a noção do todo, muito menos o processo de ensino de uma profissão para outras gerações.

Além disso, a desigualdade gerou uma escola para os pobres, muito distinta da escola das elites – para os pobres uma educação até o ponto de não prejudicar o projeto capitalista de expansão e acúmulo de riquezas, mas ao mesmo tempo dando conta de preparar o trabalhador para atender as demandas do trabalho nas fábricas.

Por isso, a didática pensada por Comenius (2011), de atender a todos sem distinção dentro da instituição escolar, não era bem-vista pela burguesia, porque incluía determinada igualdade entre as diferentes classes sociais dentro da escola.

Outro importante pensador da educação para a consolidação da didática foi o Rousseau (2014). A principal obra de Rousseau foi “Emílio ou da educação”, na qual criou um personagem fictício, chamado Emílio, e foi seu tutor desde a infância até a fase adulta. O autor foi um dos primeiros pensadores a se dedicar à questão da infância, estabelecendo relações entre idades e fases de desenvolvimento das crianças – considerando a criança em sua especificidade e não como um adulto em miniatura. Rousseau acreditava que o homem era um ser social, que nascia bom, mas que poderia ser corrompido pela sociedade. Por isso o autor defendia a educação desde a tenra infância para evitar que o indivíduo se corrompesse pela sociedade.

De acordo com Bagio *et al.* (2022), diferentemente de Comenius, Rousseau defendia uma educação individual havendo diferenças entre homens e mulheres, enquanto Comenius defendia uma educação coletiva e para todas e todos. Além disso, para os autores, Rousseau considerava que o sujeito era ativo no processo de aprendizagem e deveria ter interesse sobre o que deveria estudar, inclusive sabendo os objetivos desse estudo. O contato com a natureza

também era essencial para a educação natural em Rousseau, fazendo com que a natureza se tornasse objeto de interesse por parte do aluno, bem como instrumento de observação da realidade.

De acordo com Gadotti (2003), Rousseau foi uma das principais figuras do Iluminismo, considerado o pai da educação e foi um dos precursores do que seria no futuro o movimento da Escola Nova. Além disso, Gadotti (2003) afirmou que Rousseau dividiu a educação em três distintos momentos: infância, adolescência e maturidade. Sendo que nesses momentos também havia divisões de acordo com a faixa etária: com a idade da natureza, até 12 anos; idade da força, da razão e das paixões, dos 12 aos 20 anos; e a idade da sabedoria e do casamento, que aconteceria dos 20 aos 25 anos.

Todo o pensamento desenvolvido por Rousseau tem grandes reverberações na história da educação, principalmente no que tange à concepção de infância e à importância dada a essa fase da vida. Por mais que Rousseau (2014) não tenha desenvolvido uma teoria da didática, assim como foi desenvolvida por Comenius, suas ideias e reflexões sobre a educação foram fundamentais para a construção do pensamento pedagógico e didático. Influenciando diversos sujeitos que foram contemporâneos a sua época, bem como outras pensadoras e pensadores da educação.

O próximo pensador ao qual nos dedicamos é o Pestalozzi, que também teve como influência os escritos de Rousseau sobre educação, bem como do movimento do romantismo (CAMBI, 1999). Ainda segundo Cambi (1999), Pestalozzi ficou conhecido por seu trabalho com órfãos e seu cuidado para uma educação que levasse em conta a leitura, a escrita, o cálculo e uma formação para o trabalho; tendo como orientação os "princípios rousseaunianos da educação segundo a natureza, da educação familiar e da finalidade ética da educação" (CAMBI, 1999, p. 417).

Sobre o método desenvolvido por Pestalozzi:

> Pestalozzi elaborou a pedagogia intuitiva, que afirma ser a vida mental estruturada com base nos dados fornecidos aos sentidos pelas coisas presentes no mundo. Propôs um método de ensino com base nos seguintes princípios: do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, da visão intuitiva para a compreensão geral. Seu método de ensino também é descrito como "lição de coisas". (...) Suas ideias demarcam a vertente da pedagogia tradicional, denominada Pedagogia Intuitiva, cuja característica básica é oferecer, na medida do possível, dados sensíveis à percepção e observação dos alunos. Essa pedagogia fundamentava-se na psicologia sensualista, cujos representantes afirmavam que toda a vida mental se estrutura baseando-se nos dados dos sentidos, ou, empregando um vocabulário pedagógico, valendo-se do concreto. Pestalozzi elaborou sua proposta pedagógica tomando de Jean Jacques Rousseau (1712-1768), a concepção da educação como processo que deve seguir a natureza e princípios como a liberdade, a bondade inata do ser e a personalidade individual de cada criança. Concebia a criança como um organismo que

> se desenvolve de acordo com leis definidas e ordenadas, contendo em si todas as capacidades da natureza humana reveladas na unidade entre mente, coração e mãos. Defendeu a educação não repressiva, o ensino como meio de desenvolvimento das capacidades humanas e o cultivo do sentimento, da mente e do caráter. Seu propósito era descobrir leis que propiciassem o desenvolvimento integral da criança e, para isso, concebeu uma educação com as dimensões intelectual, profissional e moral, estreitamente ligadas entre si (PESTALOZZI, 1946). Nessa concepção, a educação intelectual resulta da organização das impressões sensoriais obtidas pela relação homem-natureza. A seleção das impressões recebidas da natureza transforma as representações confusas em conceitos precisos e claros. O meio essencial da educação intelectual é a intuição. (ZANATTA, 2012, p. 106-107).

Portanto, a principal característica do método desenvolvido por diferentes experimentações pedagógicas realizadas por Pestalozzi foi a questão da intuição e da sensibilidade frente às questões educacionais. Além disso, ao levar em consideração em sua perspectiva educacional a mente, coração e as mãos. Pestalozzi inaugurou uma visão mais ampla da educação ao entender o indivíduo em sua complexidade formada também pela subjetividade e pela necessidade da união da educação com o trabalho.

Além das contribuições para a pedagogia e para didática, Pestalozzi teve um grande impacto na educação ao relacioná-la com a questão política. Afirmou que a educação era essencial para a melhoria da condição de vida de pessoas que estavam à margem da sociedade, tendo como exemplo central os órfãos, aos quais se dedicou durante seu tempo enquanto educador. Para Cambi (1999), Pestalozzi realizou uma precisa reflexão sociopolítica que estava diretamente conectada com a sua elaboração pedagógica, na medida em que criticava a ordem social do seu tempo e defendia uma verdadeira liberdade e igualdade, aos moldes do que foi prometido ao longo da Revolução Francesa e do que não foi cumprido pela burguesia em ascensão.

Uma questão que nos chama a atenção entre Rousseau e Pestalozzi é a relação entre teoria e prática. Rousseau foi um teórico, experimentando muito pouco os seus fundamentos pedagógicos em situações concretas do contexto da educação. Já Pestalozzi, realizando um caminho diferente, se dedicou à experimentação das suas ideias pedagógicas, colocando em prática o que defendia. Embora Pestalozzi tenha se fundamentado teoricamente e tenha concretizado seu pensamento pedagógico e didático na realidade, a relação entre teoria e prática não era realizada no sentido da práxis – a prática assumindo um peso maior se comparada à teoria. Mesmo tendo grandes aproximações entre o pensamento de Rousseau e Pestalozzi, principalmente no que diz respeito à educação em contato com a natureza e ao respeito a criança, Pestalozzi conseguiu avançar em relação as suas propostas pedagógicas ao concretizá-las e ao sistematizá-las em livros, dentre outros documentos.

Por fim, o último pensador da educação que apresentaremos nesse tópico é Herbart, que foi fortemente influenciado pelo pensamento de Pestalozzi e ficou conhecido como o autor que se empenhou para que a pedagogia se constituísse como ciência. De acordo com Cambi (1999), ele marca o início da pesquisa epistemológica em pedagogia. Para o autor, outro aspecto fundamental do trabalho realizado por Herbart foi o fato de sua concepção sobre educação: "está ligado ao profundo humanismo que a inspira. O objetivo final da pedagogia permanece o de formar o homem e formá-lo como totalidade harmônica e como pessoa responsável, mostrando a importância do 'caráter' no âmbito da educação moral e estética." (CAMBI, 1999, p. 431).

Para Bagio *et al.* (2022, p. 134), "a partir dos estudos de Rousseau, inaugurou uma Didática psicológica – que posteriormente constitui-se objeto de estudo para Pestalozzi e Herbart.", sendo que Herbart foi considerado um dos pioneiros da psicologia científica. Os pressupostos da pedagogia herbartiana eram baseados nos seguintes aspectos:

> **Finalidade da educação**: formar o cidadão do futuro. **Centro**: o professor. **Ensino**: predeterminado. **Generalização**: é retrospectiva, visa ilustrar o conteúdo. O novo é novo apenas para o aluno. Não distingue conhecimento e informação. **Aprender**: desvendar a verdade; conceituar; definir e classificar. O mundo é um sistema consumado, não há novidade, e sim desconhecimento, ignorância. (ZANATTA, 2012, p. 111, *grifos nossos*).

E o método de ensino de Herbart seguia os seguintes passos:

> **Preparação**: recordação, pelo professor, de algo já sabido. **Apresentação**: o professor apresenta a nova matéria. **Assimilação**: comparação com a matéria antiga. **Generalização**: apresentação, pelo professor, de exemplos, casos semelhantes. **Aplicação**: aplicação do aprendido por meio de tarefas. (ZANATTA, 2012, p. 111, *grifos nossos*).

Sendo assim, as contribuições de Herbart foram essenciais para o delineamento da pedagogia enquanto ciência e da construção epistemológica dos fundamentos da educação. Do ponto de vista da didática, as contribuições de Herbart versaram sobre o seu método de ensino, sobre os passos pensados para que o ensino acontecesse. Bagio *et al.* (2022) consideram que Herbart por conta do seu método de ensino é considerado o precursor da pedagogia tradicional.

Sendo assim, mesmo considerando a importância de Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Herbart para o pensamento educacional – e a influência do pensamento desses autores no que posteriormente viria a ser a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tradicional, ao método mútuo e intuitivo –, não podemos deixar de perceber que todos estavam vinculados à hegemonia da classe dominante. Ao refletir sobre a trajetória de cada autor, entendendo as diferenças entre

eles; bem como, a crítica que alguns faziam em relação à ordem social estabelecida pela burguesia, fica evidente que nenhum buscava romper com essa ordem imposta pelo capitalismo em ascensão.

Portanto, podemos concluir que os principais autores da educação, que tinham uma origem e formação europeias, estavam pensando a educação do ponto de vista da hegemonia da classe dominante. Mais adiante no texto, vamos adentrar em outros aspectos que tangem aos diferentes métodos de ensino e às formas de compreensão da pedagogia.

Por enquanto, voltaremos à retomada da historicidade da história da didática – agora seguindo não do ponto de vista dos sujeitos, mas do contexto social e econômico em que se deram as mudanças na didática.

Enquanto a Europa encontrava-se no período das manufaturas, com o início do processo industrial e um projeto de expansão para além do território europeu, iniciavam-se os processos de colonização de outras terras e sujeitos. Portanto, enquanto a Europa estava começando a engendrar o modo de produção capitalista tendo o liberalismo como guia, o "Brasil" (que ainda não era uma nação com essa denominação) estava sendo "descoberto"; ou seja, colonizado e dominado. A partir de agora, faremos um paralelo entre a história da didática de maneira geral e da didática especificamente no Brasil.

O processo de colonização do Brasil por Portugal que foi iniciado oficialmente em 1500, gerou uma série de reverberações nos processos educacionais e didáticos. A historicidade que estamos construindo ao longo da tese demonstrou que a educação e a didática estão intrinsecamente relacionadas ao contexto histórico, social, espacial e econômico em que estão inseridas. Com isso, percebemos que a educação brasileira está intimamente relacionada ao processo de colonização e de mudanças históricas que se deu ao longo dos anos de constituição do Brasil enquanto nação.

Portanto, retomaremos a historicidade da didática e da educação brasileira tendo em vista a importância do contexto (social, político, econômico, cultural) que foi possibilitando a criação do pensamento didático-educacional; tanto do ponto de vista nacional quanto das influências internacionais, principalmente relacionadas ao modo de produção capitalista.

Se por um lado, sofremos as mazelas de ser colônia e ter sido obrigados a assumir os caminhos escolhidos por Portugal para o desenvolvimento da educação no país; por outro lado, conseguimos ao longo do tempo histórico criar, recriar e pensar a educação e a didática de acordo com os nossos próprios termos e a partir da reflexão, pesquisa, estudo de diversos sujeitos dispostos a pensar a educação, possibilitando o avanço do campo de estudos e do objeto de estudo ao qual nos dedicamos.

Embora estejamos embebidos de passado, de influências das mais diversas esferas (inclusive, neoliberais), conseguimos dar conta de assumir a nossa própria história e pensar caminhos para a educação – apesar dos desafios e resistências encontrados advindos da pressão capitalista de controle hegemônico. Por isso, o presente tópico traz e reflete, junto a diferentes pesquisadoras e pesquisadores brasileiros, sobre a educação e sobre a possibilidade de entender a história para repensar o futuro, para lutar por uma educação com qualidade social – voltada para a emancipação, autonomia e libertação do lugar de opressão.

Sendo assim, investigamos com base em Saviani (2013c) em diálogo com Galvão, Lavoura e Martins (2019), Castanho e Castanho (2008), entre outras autoras e autores da educação e didática, a historicidade da educação e didática brasileiras. Partiremos assim, da divisão do período histórico proposta por Saviani (2013c) para compreender essa história.

Saviani (2013c) propôs uma divisão das ideias pedagógicas do Brasil em períodos: primeiro período (1549 a 1759), que teve o monopólio da vertente religiosa e da pedagogia tradicional; segundo período (1759 a 1932), em que houve a coexistência das vertentes leiga e religiosa da pedagogia tradicional no Brasil; terceiro período (1932 a 1969), em que houve o predomínio da pedagogia nova; e, por fim, o quarto período (1969 a 2001), com a configuração de uma concepção pedagógica produtivista. A partir de agora, perpassaremos esses períodos relacionando-os com o campo da didática dentro do contexto da realidade brasileira.

O **primeiro período** destacado por Saviani (2013c), entre 1549 e 1759, foi marcado pela chegada dos jesuítas por volta de 1549, que por desígnio da coroa Portuguesa tiveram que pensar e instituir a educação na colônia. Para o autor "a inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese" (SAVIANI, 2013c, p. 27), sendo a Igreja Católica por meio do grupo dos Jesuítas a grande fomentadora da educação à época.

Saviani (2013c) realizou uma importante discussão sobre o que significava a educação durante esse período: a "educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto da colonização" (SAVIANI, 2013c, p. 27). Ou seja, a educação proposta pelos jesuítas também estava ligada a um processo de conquista de hegemonia e de subalternização dos povos indígenas; assim como, do controle ideológico dos que eram nascidos na colônia. O objetivo dessa educação era inculcar a cultura, a religião e a hegemonia europeia. Tudo isso revestido de uma lógica de generosidade, já que estavam a serviço de Deus e do que era considerado bom enquanto referência de sociedade, no caso a europeia.

A educação no nosso país surgiu com o intuito de dominar, não de emancipar. Até hoje as implicações dos processos de colonização são percebidas com o apagamento, silenciamento dos sujeitos e da cultura indígena e, posteriormente, africana do país. Se antes o genocídio foi físico, com a morte de um sem número de sujeitos de diferentes povos; hoje o genocídio além de físico é cultural, é o do não-lugar na história, no cotidiano, na língua, nas instituições, na cosmovisão, na terra.

Do ponto de vista da didática, dos processos de ensino, o que prevaleceu durante o período colonial foi a orientação dada pela *Ratio Studiorum*, que de acordo com Saviani (2013c, p. 55-59) foi desenvolvida pela Companhia de Jesus tendo grande importância no desenvolvimento da educação moderna como parte da Contrarreforma Católica.

De acordo com Saviani (2013c, p. 56-57), embora houvesse na *Ratio Studiorum* diferentes cursos – o das humanidades (considerados "estudos inferiores"), o de filosofia e teologia (considerados "estudos superiores", que eram limitados a formação de padres) –, no período colonial apenas o estudo de humanidades foi de fato organizado e realizado mais amplamente para os colonos e para os que vinham de Portugal. O curso de humanidades tinha duração de seis a sete anos, com conteúdos que eram reeditados do *Trivium* da Idade Média – como a gramática, a dialética e a retórica; sendo o latim e o grego as disciplinas dominantes, às quais estavam subordinadas as disciplinas de língua vernácula, geografia e história. Ao total, no período colonial, foram 728 casas de ensino no ano de 1750, seguindo a *Ratio* e sob a condução dos jesuítas (SAVIANI, 2013c).

> No sistema didático do Ratio a preleção – *prelectio* – era central. A palavra diz tudo: pré-lição, aquilo que vem antes da leitura, a "lição antecipada" no dizer de Leonel Franca. O professor explicava todas as dificuldades do autor e do texto que os alunos iriam estudar. Aquilo que hoje chamamos "o contexto", vale dizer, a realidade exterior ao texto e que o condiciona, era passado aos alunos sob a denominação de erudição – *eruditio* – que, porém, não tem nada a ver com o conhecimento pedante que hoje o termo conota. "Sob este nome compreendem-se as noções de história, geografia, mitologia, etnologia, arqueologia e instituições da antiguidade greco-romana que podem elucidar o sentido do trecho analisado" (id., ibid., p. 57). A preleção era seguida do trabalho do aluno, a composição. Os alunos deveriam compor textos, tomando como "modelo" o autor clássico que estava estudando. Isso era a *imitatio*, a imitação. Embora Leonel Franca exagere a participação dos alunos e chegue a dizer que a didática jesuítica implicava um *método ativo*, o que era compreensível pois esse autor tinha por interlocutores os escolanovistas que exaltavam o ativismo, o certo é que os estudantes tinham uma parte importante no processo. Não eram meros decoradores de texto, apesar de que as aulas começassem pela recitação de cor de um trecho latino em prosa ou verso. Pode dizer-se que a *memória* desempenhava um papel não negligenciável na didática jesuítica. Na sua participação, os alunos punham-se em disputa, opondo-se *decuriões e censores*. Os castigos não foram abolidos, mas suavizados: *ubi verba valent ibi verbera non dare*, "onde as palavras têm força não deve ser aplicada a palmatória". Os prêmios eram um estímulo considerável nessa metodologia. Também tal fato se compreende na lógica de uma sociedade em que a burguesia era ascendente e onde os valores do mérito pessoal deveriam sobrepujar os

> do nascimento, sendo por isso premiados. Não teríamos dito o essencial da didática jesuítica se omitíssemos dela o papel do professor. Este era realmente o centro do processo. (CASTANHO; CASTANHO, 2008, p. 6-7).

Portanto, as principais características do primeiro período da educação versavam sobre o papel dos jesuítas tanto na catequização dos povos indígenas quanto na responsabilização pela educação dos nascidos na colônia. Do ponto de vista da didática, a *Ratio Studioriom* foi a referência para instituir papel central ao professor; bem como, estabelecer a importância dos alunos em relação à memorização e criação de textos a partir do conteúdo estudado.

Além disso, é importante entender que os ideais impostos pelos jesuítas estavam em concordância com os interesses da Igreja Católica e com a manutenção da hegemonia conquistada na Idade Média. O contexto histórico era conflituoso, já que a monarquia, a igreja e a burguesia estavam tentando se estabelecer no poder, sendo inegável ao longo do período colonial as implicações sofridas em relação aos processos de transição do modo de produção feudal para o capitalista, com os jesuítas dominando a educação por mais de 200 anos, entre 1549 e 1759 – durante esse processo o continente europeu passou por transformações e revoluções, até chegar na Revolução Industrial em 1760. O fim do primeiro período jesuítico no Brasil foi demarcado pela expulsão da Companhia de Jesus em 1759 pelo Marquês de Pombal (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 15).

Do ponto de vista da história geral, chegamos ao ponto em que o período da manufatura deu lugar ao período da Revolução Industrial. Saviani afirmou que o "desenvolvimento das manufaturas conduziu uma aceleração do processo produtivo que atingiu no final do século XVIII e início do XIX, mais precisamente entre 1780 e 1840, o momento conhecido como Revolução Industrial" (SAVIANI, 2010a, p. 17). Segundo o autor, a Revolução Industrial teve como marco a descoberta da máquina a vapor; que gerou uma revolução nos meios de produção e em aspectos da sociedade, como os meios de transporte e os processos de circulação (SAVIANI, 2010a).

O desenvolvimento ocasionado pela Revolução Industrial gerou um "surto de desenvolvimento que provocou forte pressão sobre a demanda por instrução, colocando a exigência de uma organização do trabalho didático que permitisse o atendimento simultâneo de grande número de alunos por um mesmo professor" (SAVIANI, 2010a, p. 17). Isso criou a necessidade de uma organização da escola e da didática de maneira que desse conta de atender às demandas geradas pelo processo de produção.

O **segundo período** articulado por Saviani (2013c) sobre a história da educação no Brasil, situado entre 1759 e 1932, é caracterizado pela coexistência das vertentes leiga e

religiosa da pedagogia tradicional no Brasil. O período foi marcado, de acordo com Saviani (2013c), pela saída dos jesuítas e pela necessidade de adequação da educação em relação ao desenvolvimento gerado pela Revolução Industrial.

Do ponto de vista do contexto histórico-social, o Brasil passou pelo período da Colônia, do Império, e alcançou em 1889 a Proclamação da República. Enquanto a Europa experimentava grandes revoluções, incluindo a Industrial, o Brasil deixava de ser Colônia e passava a ser Império, ainda sob a égide dos portugueses. Sendo assim, do ponto de vista econômico e produtivo, o Brasil passou por um período de exploração de ouro, de 1760 até o fim do século XIX; do açúcar no século XIX; chegando à política café com leite, com a produção de café e investimento na agricultura, a partir do século XIX (SAVIANI, 2013c, p. 187).

No primeiro momento da Revolução Industrial foi difundido o método mútuo de ensino:

> Do ponto de vista prático, porém, o ensino mútuo foi difundido na Inglaterra, a partir de experiências pioneiras dos educadores Joseph Lancaster e Andrew Bell. Por meio delas, ambos o desenvolveram e o sistematizaram na passagem do século XVIII para o século XIX. Mas como Bell pastor anglicano e Lancaster era quacre, envolveram suas igrejas numa disputa, não propriamente visando impor a hegemonia de uma proposta pedagógica sobre a outra, pois ambas assemelhavam-se, mas, sim, a hegemonia da respectiva concepção quanto à relação entre educação e confessionalidade religiosa. (ALVES, 2017, p. 144-145).

Os ideais ligados à Igreja e à educação estavam presentes também na Idade Moderna, primeiro com Comenius e posteriormente com Lancaster e Bell, apesar de todo o esforço realizado na Idade Moderna para se desvencilhar da racionalidade religiosa dominante durante a Idade Média. Fica evidente que tal esforço não foi completamente exitoso; já a Reforma Protestante e a Contrarreforma Católica, embora distintos entre si, não deixaram de ser formas de movimento de resistência para manter a religião como orientação ética, política e educacional.

As principais características, de acordo com Saviani (2010a), do método mútuo (ou ensino mútuo, método monitorial-mútuo, lancasteriano) eram: baseava-se no aproveitamento dos alunos mais avançados como auxiliares dos professores em classes numerosas; os monitores assumiam funções de docente; havia uma rigorosa disciplina; os alunos eram distribuídos hierarquicamente e ficavam sentados em bancos em uma salão único e amplo; o mestre tinha a função de supervisionar a escola e os monitores, que ficavam sentados em cadeiras observando todo o movimento; a competição era o princípio ativo de funcionamento da escola. Sendo que os procedimentos didáticos tradicionais eram mantidos, como: um ensino

mecânico; ênfase na disciplina para um bom comportamento das crianças; a valorização da memorização; os alunos não podiam conversar porque, por essa perspectiva, quem conversa não aprende. Além disso, eram aplicadas severas punições para os alunos que desrespeitassem as normas, sendo aplicadas punições físicas ou morais.

> Mesmo o método mútuo, ou monitorial, desenvolvido por Bell e Lancaster em fins do século XVIII, inícios do século XIX, mantinha o princípio da condução do ensino pelo professor, muito embora distribuísse "tarefas" de docência imediata para os alunos mais adiantados de cada classe, os monitores, que porém tinham um âmbito de intervenção restrito à difusão do previsto pelo professor, que continuava o centro de planejamento do processo pedagógico. Em suma, uma didática atenuada do *magister dixit* apenas do ponto de vista operatório. Ademais, era uma exigência das circunstâncias em que surgiu o método, no bojo da revolução industrial que inculcava a necessidade da inserção rápida de expressivos contingentes humanos ao mercado de trabalho, com um mínimo de instrumentação, ou seja, de absorção dos chamados "saberes elementares". As salas de aula de ensino mútuo chegavam a comportar mil alunos. (CASTANHO, 2008, p. 62).

O método mútuo foi, portanto, uma solução racional para resolver problemas quantitativos, como a falta de professores, a inexistência de estabelecimentos escolares, escassez de recursos didáticos, limitações materiais e as necessidades de formar crianças e adultos para trabalharem nas fábricas (SAVIANI, 2010a, p. 18-19). O autor afirmou ainda que havia implicações desse método e que por conta do desenvolvimento rápido gerado pela revolução industrial eram emitidos certificados de frequência escolar por professores que não sabiam ler e escrever em resposta a Lei Fabril que exigia que fosse condicionado o trabalho na fábrica com a frequência escolar das crianças. Embora o método conseguisse atender vários alunos ao mesmo tempo, a eficiência do ensino foi questionada; já que muitos alunos saiam da escola sem estar basicamente instruídos. Esse método foi instituído na Grã-Bretanha, em outros países europeus, e em suas respectivas colônias. Porém, após a morte de Lancaster e Bell na década de 1930, o método mútuo acabou desaparecendo das escolas (SAVIANI, 2010a, p. 19-20).

No Brasil, o método mútuo encontrou seu lugar:

> Em 1827 vem à luz o famoso decreto, ou lei geral do ensino no Brasil, que estipula emprego nas escolas de primeiras letras do chamado método mútuo, também dito monitorial ou lancasteriano. Do ponto de vista que nos interessa aqui, o da didática, é talvez este um dos principais movimentos a caracterizar mudança em relação ao jesuitismo. A prevalência inconteste do professor é atenuada no método mútuo, embora não eliminada, devido à figura do "monitor", que era o mais adiantado dos alunos de cada "classe", sendo esta uma subdivisão da "grande aula". Foi dito que o *magister dixit* não foi eliminado. De fato, conquanto os monitores exercessem a docência direta perante as respectivas classes, o planejamento geral e a supervisão dos estudos cabiam ao professor. Também no ensino normal, isto é, nos cursos de formação de professores, surgidos no país por influência francesa após a edição do

> Ato Adicional de 1834, o método adotado foi o mútuo. (CASTANHO; CASTANHO, 2008, p. 9).

Portanto, o método mútuo no Brasil seguiu as diretrizes pensadas nos países europeus sem grandes diferenças em relação à forma, mas talvez em relação à abrangência (a quantidade de estudantes dentro do território). Castanho e Castanho (2008, p. 9-10) afirmaram ainda que algumas reformas – como a Reforma Couto Ferraz, de 1854, e a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879 –, não tiveram grandes desdobramentos didáticos, embora já previssem a introdução do método intuitivo, o sucessor do método mútuo. Bem como, afirmaram que "em matéria de metodologia, mais profundo foi o trabalho de Rui Barbosa nos seus celebrados Pareceres de 1882" (CASTANHO; CASTANHO, 2008, p. 10).

O sucessor do método mútuo foi o "método intuitivo" ou "lições de coisas", instituído na segunda metade do século XIX, marcado pela expansão do processo de industrialização crescente e pela euforia industrialista, de acordo com Saviani (2010a, p. 20-21). Esse método vinha acompanhado de uma grande maquinária escolar desenvolvida por conta do progresso das indústrias – como mobiliário escolar, caixas para ensino de cores e formas, quadros negros, gravuras, objetos de madeiras, mapas etc., que eram expostos como produtos da indústria. O autor afirmou que foi um período em que aconteceram exposições universais de produtos relacionados à indústria, mas que também se manifestavam como "'grandes festas didáticas' em que a educação aparecia como fator de modernidade cujas propostas envolviam novos materiais didáticos, métodos pedagógicos e instituições de ensino" (SAVIANI, 2010a, p. 20).

O método intuitivo tinha como principais características (SAVIANI, 2010a): método de ensino concreto, racional e ativo; servia como orientação segura para o professor para condução dos alunos; foram elaborados materiais didáticos para o professor, e não só para os alunos – o livro do professor seria um guia (o mais famoso foi o livro "Primeiras lições de coisas", de Norman Allison Calkins, que foi traduzido por Rui Barbosa no Brasil); tinha o intuito de resolver a ineficiência do ensino; o ensino devia partir das impressões dos sentidos.

No contexto brasileiro o método intuitivo foi incentivado por Rui Barbosa, seguindo as ideais gerais do método, conforme descrito acima. Além disso,

> O método intuitivo foi oficialmente adotado pelos grupos escolares, denominação que receberam as escolas primárias seriadas em São Paulo e daí para o país todo nos primeiros decênios da República. O material didático ganhava grande peso no método de ensino, porque eram as "coisas" (como os animais, as plantas, os rios etc.) ou suas representações (como os globos terrestres, os mapas, os cartazes de anatomia) que importavam inicialmente, não os seus conceitos, que, não obstante, eram o fim a que se destinava a ciência. Rui Barbosa bateu-se contra a reforma Leôncio de Carvalho porque nela as "lições de coisas" (como ficou conhecido o método intuitivo) ficaram

> reduzidas a “um item do programa e não como a orientação geral do ensino (...)” (SOUZA, op. cit., p. 161). Ainda no método intuitivo, toda a programação do que ensinar, de como ensinar, e do ensino propriamente dito estavam do lado do professor e do sistema de ensino. Mas não inteiramente. Como era o aluno, com seu contato com a realidade, quem deveria dar o primeiro passo (após a programação, sem dúvida), abria-se uma considerável brecha no forte edifício multissecular do *magister dixit*. Essa brecha irá ampliar-se no Brasil, forçando no sentido de uma nova didática, com o movimento escolanovista, que terá como marco o Manifesto de 1932. (CASTANHO; CASTANHO, 2008, p. 10-11).

Os dois métodos, mútuo e intuitivo, foram os predominantes na passagem da Idade Moderna para a Idade Contemporânea. Ambos foram importantes para o avanço do pensamento sobre a didática, embora estivessem alinhados aos interesses da burguesia, enquanto classe dominante, e à construção da hegemonia. Os dois foram introduzidos na educação brasileira, tanto do ponto de vista da legislação quanto do ponto de vista da prática escolar; sendo exemplos da pedagogia tradicional dentro do contexto histórico e educacional brasileiro.

Saviani (2013c) afirmou que ao longo do **segundo período** das ideias pedagógicas no Brasil foram destacadas:

> Até agora foram examinadas as ideias pedagógicas pelo prisma dos protagonistas com chances de vencer a luta pela hegemonia do campo educativo, não se pode ignorar a presença de outras correntes de ideias pedagógicas oriundas de grupos socialmente não dominantes, elaboradas a partir da perspectiva dos trabalhadores. Lancemos, pois, um olhar ainda que breve, sobre as pedagogias do movimento operário que marcaram presença ao longo da Primeira República. Em termos gerais, cabe observar que o desenvolvimento do movimento operário nesse período se deu sob a égide das ideais socialistas, na década de 1890, anarquistas (libertárias) nas duas primeiras décadas do século XX, e comunistas, na década de 1920. (SAVIANI, 2013c, p. 181).

Os grupos dos socialistas, anarquistas e comunistas, eram, portanto, grupos não hegemônicos que estavam atentos à questão da educação. Ainda de acordo com Saviani (2013c), esses grupos tinham raízes distantes em tempos históricos diferentes, mas todos estavam contra a hegemonia imposta pelo capitalismo no campo educacional. Os grupos socialista e comunista estavam ligados a partidos políticos brasileiros operários, o PSB (Partido Socialista Brasileiro) e PCB (Partido Comunista Brasileiro), e não tinham uma concepção pedagógica explícita sobre os procedimentos de ensino.

Já o grupo dos anarquistas pensou mais especificamente sobre a questão da educação, sendo que ela “ocupava posição central no ideário libertário e expressava-se num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica materializava a criação de escolas autônomas e autogeridas.” (SAVIANI, 2013c, p. 182). Segundo o autor, esse grupo conseguiu abrir algumas universidades, centros de estudos e escolas seguindo as diretrizes de uma “educação integral” oriunda de Robin e do “ensino

racionalista" de Ferrer. Suas propostas foram combatidas com violência e as Escolas Modernas no Brasil foram fechadas pela polícia, a última em 1919 (SAVIANI, 2013c, p. 182-183).

Sendo assim, tanto o ensino jesuítico quanto os métodos mútuo e intuitivo eram as alternativas dominantemente hegemônicas dentro do ideário educacional e didático brasileiro. Já as tentativas não hegemônicas de educação no Brasil encontraram dificuldades internas (de organização e criação de um ideário pedagógico) e externas (de opressão e repressão por parte da hegemonia capitalista) para sua efetivação nesse período histórico. Considerando que as alternativas não hegemônicas para educação estavam ligadas à oposição ao capitalismo – sejam tendo como referencial o socialismo ou o anarquismo –, no caso, eram também contra-hegemônicas, não apenas não-hegemônicas.

Voltamos agora nossa atenção para o **terceiro período** descrito por Saviani (2013c), entre 1932 e 1969, no qual houve o predomínio da pedagogia nova. No contexto social brasileiro, é um período em que o Brasil deixou de ser Império e passou a ser uma República independente. A industrialização avançava como "um projeto claro de hegemonia por parte da burguesia industrial" (SAVIANI, 2013c, p. 192). Foram adotadas políticas keynesianas como forma de organização do avanço industrial e o Estado se assumiu como agente da burguesia industrial no plano governamental (SAVIANI, 2013c, p. 192).

Sobre o contexto educacional nesse período:

> Caracterizado o contexto, parece claro que foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando sus fileiras para travar a batalha pedagógica. Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do "Estado de compromisso", concorrendo, cada uma à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial. (SAVIANI, 2013c, p. 193).

A disputa sobre a educação durante o período foi embebida pela luta para a conquista da hegemonia. Embora tenha acontecido por diferentes agentes, o lado era o mesmo – o da classe dominante –, sendo que os trabalhadores e as classes subalternas não estavam no horizonte dessa luta hegemônica. Do ponto de vista do Estado, as medidas implementadas para o campo educacional estavam relacionas ao movimento da Escola Nova, portanto tiveram ressonância na educação de maneira mais amplificada no território nacional.

O movimento escolanovista surgiu fazendo uma crítica à pedagogia tradicional, principalmente em relação à centralidade dada ao professor e ao conteúdo, sendo pensada

inicialmente pelo norte-americano John Dewey (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 15). O movimento da Escola Nova:

> Se constituiu como "uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida" (idem, ibidem). Em lugar dessa concepção tradicional, que servia a interesses de classes, a nova concepção vem fundar-se no "caráter biológico" que permite a cada indivíduo se educar, conforme é de seu direito, "até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social" (idem, ibidem). Assim procedendo, a Educação Nova assume sua verdadeira feição social, formando "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", construída a partir de todos os grupos sociais, cujos membros seriam contemplados com as mesmas oportunidades educacionais. Se a escola tradicional mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, a nova educação, embora pragmaticamente voltado para os indivíduos e não para as classes, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, forma para a cooperação e solidariedade entre os homens. (SAVIANI, 2013c, p. 244).

A Escola Nova, surgiu, portanto, como alternativa para a Educação Tradicional, abrindo caminhos antes não muito explorados, invertendo o eixo de importância do professor para o aluno, e apostando na questão biológica e na capacidade individual; além de acrescentar termos modernos para o ideário pedagógico, como a democracia.

No Brasil, a Escola Nova, de acordo com Castanho e Castanho (2008, p. 11), foi impulsionada por Fernando de Azevedo e a criação do manifesto de 1932, intitulado "A reconstrução educacional no Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova", assinado por 26 intelectuais, dentre eles apenas 3 mulheres. Para os autores, o manifesto foi o ápice da imposição da ideologia liberal no Brasil, assumindo a figura de liberalismo educacional. O movimento da Escola Nova estava alinhado aos interesses da classe dominante e do modo de produção capitalista.

Sobre a didática:

> Do ponto de vista didático, o escolanovismo se batia contra a chamada "escola tradicional", forte baluarte do *magister dixit*. O contraponto didático escolanovista baseava-se no experimentalismo de John Dewey, que vinha com uma variante, também cientificista, do intuicionismo, só que substituindo o "contato direto com a coisa" deste pela "atividade interessada do aluno". Assim, se na escola tradicional de Herbart o primeiro passo era a "preparação" (a cargo do professor, é evidente), na escola nova esse início era a "atividade" (do aluno, é claro). Os outros passos, na escola tradicional, são a apresentação, a associação, a generalização e a aplicação, todos a cargo do professor. Na mesma seqüência, na escola nova, teríamos, com protagonismo do aluno em interação com o professor, o problema, os dados do problema, a hipótese e a experimentação. (SAVIANI, 1997). O escolanovismo didático teve – e ainda tem – longa vida. Não podemos descartar, em muitas das variantes didáticas contemporâneas entre nós, a presença do alunocentrismo escolanovista. Se sublinhamos há pouco escolanovismo didático é porque consideramos ainda ativa a sua presença na esfera metodológica, conquanto seus

> pressupostos pedagógicos gerais tenham sido reformulados em consonância com a ascensão do neoliberalismo que, queiram ou não certos autores, mantendo embora os pilares do liberalismo tradicional, procurou novos caminhos (ou descaminhos). (CASTANHO; CASTANHO, 2008, p. 11-12).

A Escola Nova é uma vertente que ainda está presente no pensamento educacional brasileiro atual. Alguns desdobramentos do escolanovismo foram percebidos tanto nas escolas como nos governos – era considerado pelas autoridades governamentais como forma de modernização do aparato técnico das escolas e da administração pública (SAVIANI, 2013c, p. 297). Importante salientar que o movimento escolanovista não foi responsável pela supressão da pedagogia tradicional na educação brasileira; houve muito mais a coexistência das duas perspectivas, sendo que em certas ocasiões e espaços uma tinha mais força que a outra. Além disso, até hoje podem ser percebidos na educação elementos que se aproximam tanto da pedagogia tradicional quanto da Escola Nova.

De acordo com Veiga (1989), o ideário pedagógico didático da Escola Nova é composto por compreender o "ensino concebido como um processo de pesquisa, partindo do pressuposto de que os assuntos de que tratam o ensino são problemas" (VEIGA, 1989, p. 31). O conceito de didática é compreendido como "um conjunto de ideias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino, fundamentada nos pressupostos psicológicos, psicopedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e constituídos em teoria, ignorando o contexto sócio-político-econômico." (VEIGA, 1989, p. 32).

Retomando a periodização proposta por Saviani (2013c), o **quarto período** (entre 1969 e 2001) toma força a partir da configuração de uma concepção pedagógica produtivista. No presente tópico faremos uma introdução das principais características descritas por Saviani (2013c), para no próximo tópico aprofundarmos na especificidade da didática. Isso porque foi um período de efervescência do pensamento sobre didática no Brasil, em que várias abordagens foram desenvolvidas e estudadas.

Do ponto de vista do contexto político e social, o quarto período demarcado por Saviani (2013c) foi marcado inicialmente pelo avanço do capitalismo liberal e industrialização do país; e após a década de 1990, pela entrada de políticas neoliberais tanto nas legislações gerais quanto no campo educacional. Além disso, fato essencial que ocorreu foi o período da ditadura militar no Brasil, que se prolongou de 1964 até 1985. Em relação à história geral, o mundo estava lidando com as consequências da II Guerra Mundial (1939-1945) e da então estabelecida Guerra Fria (1947-1991). Momento em que houve a cisão entre capitalismo e socialismo; bem como, a contraposição entre os ideais impostos pelos Estados Unidos da América (EUA), que por

conta da devastação gerada pela II Guerra Mundial se tornou potência mundial, com o declínio dos países europeus; e pela antiga União Soviética (URSS), principal representante do pensamento socialista e comunista.

A partir do próximo tópico vamos adentrar em aspectos essenciais da didática ao longo desse período, perpassando décadas específicas que foram importantes para a constituição do campo da educação e da didática brasileiras. Um tópico foi destinado à temática, devido a importância do período histórico para a didática, bem como para a compreensão da relação entre hegemonia e didática dentro das abordagens da didática.

2.2 DIDÁTICA NO BRASIL APÓS DÉCADA DE 1960

A didática no Brasil durante o período da ditadura militar, que se iniciou em 1964, foi marcada por uma **pedagogia tecnicista**, fortemente ancorada nos ideais liberais e positivistas de ordem e progresso (SAVIANI, 2013c, p. 367-369). O contexto socioeconômico invocava um período de contradição: ao mesmo tempo em que houve um crescimento econômico advindo da aliança entre os militares e os EUA, houve um grande período de endividamento da economia com os empréstimos solicitados para fazer o país crescer.

De acordo com Saviani (2013c, p. 367-369), do ponto de vista do crescimento que os militares tentaram impor à economia brasileira, o sistema de ensino era considerado defasado – com baixa produtividade, altos índices de evasão e repetência; além de não atender amplamente a população, dificultando assim os planos de crescimento do modelo econômico. Portanto, revelava-se necessária uma mudança no ensino para adequar a economia à educação, para a preparação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

> Difundiram-se, então, ideais relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão "pedagogia tecnicista". Como já se observou, os elementos que vieram a dar forma à pedagogia tecnicista começaram a ser dispostos na segunda metade da década de 1960. Além dos eventos organizados pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e dos acordos MEC-USAID, esse processo também pode ser constatado na literatura divulgada no período. (SAVIANI, 2013c, p. 369).

A pedagogia tecnicista surge, portanto, para alinhar os interesses do governo militar – que estavam em concordância com as demandas geradas pelos EUA, maior potência mundial – à necessidade de uma educação que desse conta de atender ao papel social de gerar mão de obra qualificada para o trabalho nas fábricas; e ao mesmo tempo seguisse os ideais de eficiência,

eficácia e produtividade, impostos pelos modelos americanos de produção – fordismo e taylorismo.

A pedagogia tecnicista teve forte impacto na educação brasileira. Ainda de acordo com Saviani (2013c):

> Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho. (SAVIANI, 2013c, p. 381-382).

A pedagogia tecnicista segue as mudanças do modo de produção. Antes, porém, com a pedagogia tradicional e a escolanovista; os objetivos estavam ligados aos interesses das classes dominantes e do modo de produção capitalista (introduzindo, principalmente via ideologia, as dimensões da hegemonia como valores e princípios do conhecimento). Depois, com a pedagogia tecnicista; houve a tentativa de trazer a linha de montagem para a educação, transformando os processos em mais mecânicos e com menos espaço para a reflexão crítica e a autonomia.

Se o trabalho na fábrica se tornou alienado, estranho ao sujeito; o trabalho na escola também deveria ser. Com isso, a pedagogia tecnicista gerou um grande retrocesso na medida em que iniciou o projeto de tirar da educação sua especificidade, enquanto instituição com papel social específico de humanização; para deixá-la cada vez mais próxima e parecida com uma fábrica, com o papel social de alienar. Além disso, vale ressaltar que os militares tentavam se manter hegemonicamente no poder, o que significava que quanto menos cabeças pensantes e resistentes, melhor seria para a manutenção do *status quo.*

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

> corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVANI, 2013c, p. 382).

A pedagogia tecnicista introduziu um novo e alarmante elemento para o processo educacional: a diminuição da importância do professor e do aluno. Essa diminuição não só teve implicações diretas para o trabalho docente, como a implementação da figura do professor executor; mas também teve papel para o deslocamento da atenção do processo de ensino-aprendizagem. O foco foi mudado, contraditoriamente, do ensino-aprendizagem para a eficiência e a eficácia. Só que aqui, a eficiência e a eficácia estavam relacionadas ao projeto de educação tecnicista, e não ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos e professores.

Além disso, a pedagogia tecnicista trouxe a figura do especialista, aquele que coordenava o processo de produção nas fábricas, para dentro da escola. O professor não era responsável por pensar, planejar e realizar o seu papel enquanto docente, mas apenas era destinado a executar o que foi pensado por outros. O que explicaria, inclusive nos dias de hoje, ser uma prática comum em redes de ensino superior privadas, a execução de atividades de avaliação que são as mesmas para todas as suas filiais; independentemente da cidade, entendimento do conteúdo pela turma, e assim por diante.

Do ponto de vista da didática, a pedagogia tecnicista também teve implicações:

> O enfoque do papel da didática a partir dos pressupostos de Pedagogia Tecnicista procura desenvolver uma alternativa não psicológica, situando-se no âmbito da tecnologia educacional, tendo como preocupação básica a eficácia e a eficiência do processo de ensino. Essa didática tem como pano de fundo uma perspectiva realmente ingênua de neutralidade científica. Neste enfoque, os conteúdos dos cursos de Didática centram-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal, e na elaboração de materiais instrucionais, nos livros didáticos descartáveis. O processo é que define o que professores e alunos devem fazer, quando e como o farão. Na Didática tecnicista, a desvinculação entre teoria e prática é mais acentuada. O professor torna-se mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e de avaliação. Acentua-se o formalismo didático através dos planos elaborados segundo normas pré-fixadas. A didática é concebida como estratégia para o alcance dos produtos previstos para o processo ensino-aprendizagem. (VEIGA, 1989, p. 35-36).

O campo da didática foi também influenciado pela pedagogia tecnicista, principalmente pela transposição da lógica mecânica, com os ideais de eficiência e eficácia. O esvaziamento do papel docente, que se tornou o executor, também foi uma estratégia para deixar os processos educacionais sem a devida preocupação com o ensino-aprendizagem, que ficou a cargo de materiais e livros didáticos criados verticalmente para atender às demandas da escola. A concepção de didática dentro dessa lógica é invertida: nela o ensino-aprendizagem é menos importante que a criação de estratégias para alcançar determinado produto. Ou seja, um aluno

sem autonomia e reflexão crítica, produto do ensino-aprendizagem, era o principal objetivo a ser alcançado.

Em suma, o papel da didática foi transformado: os processos de ensino-aprendizagem, as aulas, o planejamento, a avaliação pensada por especialistas; a criação de materiais e livros pedagógicos de acordo com a mecanização dos processos de ensino e aprendizagem; e a roupagem ideológica da perspectiva tecnicista guiada pela noção de eficiência, eficácia e produtividade. Tudo isso, dentro da lógica de um governo militar opressor e autoritário que se apegava aos desmandes norte-americanos para instaurar a ideia de desenvolvimento econômico no país.

Saviani (2010a) afirmou que

> Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou as condições tradicionais predominantes nas escolas, bem como com a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2010a, p. 28).

Conforme podemos constatar, a partir do exposto por Saviani (2010a), não podemos afirmar que a pedagogia tecnicista foi capaz de se sobressair em relação às pedagogias anteriormente dominantes. Entendemos que cada uma das pedagogias – tradicional, escolanovista e tecnicista – deixaram marcas no sistema educacional brasileiro, tendo algumas características dominantes sobre outras; mas nunca houve de fato um apagamento de uma para existência da outra: elas se sobrepuseram, se entrecruzaram, deixando vestígios ao longo do tempo histórico. A pedagogia tecnicista foi responsável por criar esse caos que ainda hoje presenciamos, já que gerou um desmonte na educação e na forma de se pensar o seu papel social, abrindo brechas para a entrada cada vez maior dos interesses do capitalismo sobre a educação.

A abertura imposta da educação, para com os interesses do capitalismo liberal e neoliberal, gerou uma série de críticas por parte da academia em relação ao papel da educação e da escola. Na década de 1970, um grupo específico de pesquisadores se dedicou a criar a crítica contra a escola. Esse grupo foi explicado por Veiga (1989) como o grupo das “teorias crítico-reprodutivistas”, que se desenrolam lentamente ao longo do processo de redemocratização da sociedade brasileira. Essas teorias:

> (...) apesar de considerar a educação a partir dos seus aspectos sociais, concluem que sua função primordial é a de reproduzir as condições sociais vigentes. Elas se empenham em fazer a denúncia do caráter reprodutor da escola. Há uma predominância dos aspectos políticos, enquanto as questões didático-pedagógicas são minimizadas. Em consequência, a Didática passou a fazer também o discurso reprodutivista, ou seja, a apontar o seu conteúdo ideológico, buscando sua desmistificação de certa forma relevante, porém relegando a segundo plano sua especificidade. (VEIGA, 1989, p. 36).

As teorias crítico-reprodutivistas apontavam o caráter reprodutor do *status quo* da sociedade dentro da educação, mas não percebiam uma forma de romper com esse caráter. Embora tenham sido teorias pessimistas, foram importantes para incentivar o pensamento crítico em relação ao estado da educação e à forma como estava sendo gestada teórica e praticamente.

O processo de redemocratização do Brasil, com o fim da ditadura militar, somado às provocações geradas pelas teorias crítico-reprodutivistas – em conjunto com o caos operado pela pedagogia tecnicista no contexto educacional brasileiro –, foram responsáveis por agitar o campo da didática. Campo que foi provocado a pensar e repensar os caminhos que deveriam ser seguidos teoricamente, epistemologicamente e praticamente. Com isso, a partir da década de 1970, principalmente após 1980, a didática enquanto campo de pesquisa passou por um momento de efervescência, que gerou diferentes perspectivas de compreensão sobre o que seja a didática e os seus fundamentos. Sobre o tema:

> Na verdade, a preocupação com a definição e redefinição do campo da didática antecede a década de 1980 (...) é a partir da década de 1970 que a questão passa por discussões mais intensas e extensas em todo o País, havendo ocorrido debates sobre o assunto já no I Encontro Nacional de Professores de Didática, em 1972, e na XXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência (SBPC), em 1975. Àquela época, enfatizavam-se, sobretudo, questões da necessária cientificidade da área e sua coerência lógica e adaptação, em termos de suas construções teórico-metodológicas e de suas relações com outras áreas do saber, e em termos do seu relacionamento com o contexto político-econômico e educacional do País. De Fato, no documento sobre as conclusões do I Encontro Nacional de Professores de Didática, os seus participantes defendem o reexame da área "diante das novas finalidades da escola em todos os seus níveis" (Encontro Nacional de Professores de Didática 1973, p. 153). (OLIVEIRA, 1993, p. 66).

O campo da didática se viu em um momento de debate sobre sua importância epistemológica na medida em que tentava estabelecer critérios que o legitimavam enquanto campo científico, que legitimavam sua cientificidade. Além de pensar sobre como os saberes próprios da didática se articulavam com o contexto político e com as questões teórico-metodológicas do campo.

Oliveira (1993) afirmou que o campo da didática, nos anos de 1970 e início da década de 1980, estava centrado em pensar duas questões principais: neutralidade científica da didática e os reducionismos psicológicos presentes na área. Em relação à neutralidade, houve uma crítica em se pensar que a didática poderia ser neutra frente aos processos de ensino-aprendizagem e ao contexto ideológico da sociedade. E sobre os reducionismos psicológicos, foi realizada uma crítica em relação aos enfoques exclusivamente psicopedagógicos, utilizando "a psicologia para disfarçar contradições escolares e justificar fracassos de projetos pedagógicos" (OLIVEIRA, 1993, p. 68). A autora afirmou ainda que foi a partir de 1980, com a abertura democrática do país, que se iniciou um processo para superar as críticas em relação à didática.

A nosso ver, esse momento de debate e discussão sobre a didática, durante a década de 1970 e 1980, é uma reverberação das questões impostas pela pedagogia tecnicista e seus ideais de neutralidade, eficiência, eficácia e produtividade. Assim como é uma reverberação da pedagogia escolanovista, que introduziu questões relacionadas à psicologia na educação. Na tentativa de tentar resolver ou se alinhar a essas questões, surgiram diferentes abordagens da didática, cada uma pensada por diferentes sujeitos e assumindo diferentes teorias e metodologias. Essas abordagens da didática são essenciais para entendermos o campo de estudos e, a partir do próximo capítulo, entenderemos como se deu a constituição das abordagens contemporâneas da didática.

Mas, antes, vale enfatizar que o campo da didática no Brasil é composto por diferentes pesquisadoras/pesquisadores, que carregam visões específicas sobre a didática e o seu ideário. As diferentes visões sobre a didática comportam dissensos, assim como consensos, tanto nas pesquisas quanto na forma de compreender o papel social e educacional da didática. Porém, apesar das diferenças que são fundamentais para o conhecimento científico, faz-se necessário ressaltar que o campo da didática é unido, formando uma forte luta coletiva dentro do contexto educacional – no sentido de lutar pela educação, lutar pela escola pública, lutar para que a didática seja respeitada tanto como campo científico quanto como práxis social.

A história de luta dos sujeitos que se dedicam ao campo da didática envolve, para além da luta dentro das políticas públicas educacionais, o fomento do pensamento crítico sobre o próprio objeto de estudos da didática a partir dos eventos acadêmicos que foram e ainda são tão importantes, como: "Didática em questão", evento que abriu o caminho para repensar a didática ligada à pedagogia tecnicista e a propor outros caminhos para romper com a lógica tecnicista; o "ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino", que está em sua 21ª edição; o "EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino", que parte para sua 10ª edição e promove o debate da didática em âmbito estadual, sendo essencial para a formação das novas

gerações de docentes; o "GT 04 – Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)", que reúne a produção científica sobre o campo; tanto em suas reuniões nacionais, que já estão em sua 40ª edição, quanto nas reuniões regionais, que acontecem em diferentes cidades e regiões do país.

Assim como, podemos perceber a luta pela didática na organização em associações que tem como especificidade a didática, como a ANDIPE – Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino; e o CEPED – Centro de Estudos e Pesquisas em Didática, que tem papel importante de formação sobre a didática dentro do estado de Goiás. Além disso, por mais que não tenham sido aqui nomeados, existem diversos grupos de pesquisa, grupos de estudo, projetos de extensão, disciplinas, linhas de pesquisas em programas de pós-graduação, periódicos científicos, eventos científicos, entre outros, que se dedicam à didática enquanto objeto de estudos e que corroboram para a manutenção e vivacidade do campo.

Sem dúvidas, o campo da didática hoje se mantém, com tanta diversidade de pensamento, produção de conhecimento e, especialmente, unido; justamente por empenhar uma luta a favor da educação e da didática que tenham qualidade social. Isso graças à dedicação de inúmeras pesquisadoras e pesquisadores que fazem a didática se manter consolidada enquanto parte essencial da pesquisa e do processo educacional.

2.3 DIDÁTICA NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

Voltemos nossa atenção novamente para a historicidade da didática, buscando compreender o importante período histórico da década de 1980 para o campo de estudos. Para entender as abordagens contemporâneas da didática, faz-se necessário situar três movimentos históricos que ocorreram após os anos de 1980: o primeiro é o que Saviani (2013c) denominou como "ensaios contra-hegemônicos", que são teorias da pedagogia que buscaram ir contra o movimento hegemônico até então dominantes na educação brasileira. Essas teorias contaram com quatro diferentes perspectivas que englobam pensadores famosos dentro do contexto educacional – Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Demerval Saviani, Miguel Arroyo, Mauricio Tragtenberg; o segundo movimento diz respeito ao processo de neoliberalização da educação, principalmente a partir de 1990 no Brasil, que teve grande impacto no sistema de educação nacional; e o terceiro movimento é consequência do movimento neoliberal e diz respeito ao processo conhecido como "pós-modernidade", que teve como consequências fortes reverberações na educação e na didática do Brasil.

Antes de adentrarmos nas especificidades das diferentes abordagens da didática contemporânea, que tem sua caracterização e construção teórica elucidada no próximo capítulo, vamos nos dedicar a entender esses três momentos que fizeram parte do contexto histórico, social, cultural e econômico que permitiu que essas abordagens fossem elaboradas teoricamente, epistemologicamente e metodologicamente.

Adiantando o percurso que é realizado no terceiro capítulo, indicamos que as seguintes abordagens da didática serão aprofundadas: **Didática da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos; Didática da Pedagogia Histórico-Crítica; Didática da Pedagogia Libertadora; Didática Desenvolvimental; Didática Multidimensional; Didática Complexa e Transdisciplinar; Didática Intercultural; e Didática Sensível**. Essas abordagens foram escolhidas de acordo com a relevância que possuem dentro do campo da didática e por fazerem parte do pensamento contemporâneo sobre didática no Brasil, conforme foi salientado por Pimenta (2019) em texto que elucida e sintetiza essas abordagens.

Para entender o contexto histórico da década de 1980 é necessário levar em consideração o processo de abertura democrática com o fim do regime autoritário liderado pelos militares, que durou mais de 20 anos e teve reverberações extensas na sociedade, economia, cultura e educação brasileiras. Sobre o tema, Saviani afirmou que:

> O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da república; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e a mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. (SAVIANI, 2013c, p. 413).

Os anos de 1980 foram um momento de grande importância para o pensamento educacional. Foi nesse período que foram desenvolvidas teorias que não concordavam com a lógica dominante imposta pela hegemonia capitalista e que de fato pensavam a educação em sua especificidade. Um momento distinto do que se passou em anos anteriores: em que os movimentos de esquerda, principalmente ligados a partidos políticos, falavam da necessidade de se pensar uma outra educação, mas sem a elaboração teórico-metodológica de como deveria ser esse projeto de educação. Por isso, essa década foi um momento de grande expressão, no sentido de diferentes pesquisadoras e pesquisadores estarem em busca de um projeto de educação distinto ao que estava sendo hegemonicamente imposto.

Vale ressaltar que, se traçarmos uma linha entre a historicidade da educação europeia ocidental com a historicidade da educação brasileira, perceberemos que a discussão feita sobre a educação no velho continente se deu em um tempo histórico muito anterior. Explicando melhor, Marx já havia apontado a necessidade de uma educação contra-hegemônica em seus escritos no início do avanço capitalista. Já Gramsci, também autor com base materialista histórica e dialética, estava por volta de 1925 pensando uma educação que se afastava dos moldes capitalistas.

Nós, no Brasil, introduzimos com mais força a mesma discussão apenas na década de 1980, o que demonstra que o nosso esforço para superar os processos de colonização e também de imposição da hegemonia da educação com contornos capitalistas tem que ser ainda mais robusto e carregado de maior intensidade e vivacidade, já que temos muita história de opressão e dominação para lutar contra. Por isso, o esforço empregado na década de 1980 por pensadoras e pensadores da educação e da didática foi tão importante na introdução de um pensamento crítico, por vezes contra-hegemônico, na educação brasileira.

Desde o ponto de vista da didática:

> A década de 1980 foi marcada por transformações econômicas, políticas, sociais e, no âmbito educacional, por uma ampla influência da concepção dialética ou crítica que contribuiu para a reflexão sobre a sociedade e a educação escolar. A didática dialética rompe com o tecnicismo e cria alternativas educativas, no ensino de didática, no processo de formação de professores, investiu-se na politização, na formação do pensamento crítico do professor em formação, no processo de democratização das relações e processos escolares, intencionando analisar a realidade social do contexto escolar. (SUANNO; MORAES, 2017, p. 57-58).

A didática também foi influenciada por todo o movimento da década de 1980, tentando principalmente buscar alternativas para a pedagogia tecnicista imposta pelo regime militar. A formação do pensamento crítico foi essencial para o movimento de repensar a didática, porque deu condições e possibilidades para as professoras e professores olharem para a realidade concreta e entenderem suas contradições, contrassensos; mas também suas congruências e consonâncias.

A partir das teorias pedagógicas contra-hegemônicas, defendidas por Saviani (2013c), e das relações com o campo da didática; tiveram especificamente três propostas com maior reverberação na didática: a teoria pensada por Paulo Freire, a de José Carlos Libâneo e a de Dermeval Saviani. Propostas que se encaixam, respectivamente, dentro da didática da Pedagogia Libertadora, da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e da Pedagogia Histórico-

Crítica. Nos tópicos do próximo capítulo vamos adentrar nas especificidades didáticas dessas propostas contra-hegemônicas.

Voltamos nossa atenção para o segundo movimento da história da didática Brasileira que diz respeito ao processo de neoliberalização da educação, principalmente a partir de 1990.

> Na década de 1990, o cenário nacional foi modificado por conta do processo de globalização, os processos de transformação do mundo do trabalho, as reformas educativas de orientação neoliberal e da propagação do conceito de sociedade da informação. Para Saviani (1997) a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. º 9. 394/96, que norteará a educação brasileira tem um caráter de enfoque neoliberal como ressaltou em uma didática individualista, própria do sistema liberal, vinculada à "pedagogia das competências". (SUANNO; MORAES, 2017, p. 61).

Embora tenhamos discutido a questão do neoliberalismo no primeiro capítulo da tese, retomamos o debate levando em conta a especificidade da educação dentro desse contexto. Isso porque, a década de 1990 é um marco histórico no avanço neoliberal do país e teve uma importância grande nas mudanças das políticas públicas educacionais brasileiras; assim como na forma como a educação é entendida, pensada e praticada na atualidade. Esse movimento coincidiu com a ideia de pós-modernidade, ao qual vamos nos dedicar posteriormente no texto. Por ora, no entanto, vamos nos deter na compreensão do que seja uma educação neoliberal; portanto, uma educação hegemônica que carrega consigo diferentes perspectivas, mas que estão a favor da lógica de dominação imposta pelo capitalismo.

Para entender a discussão do que é uma educação neoliberal, com o intuito de posteriormente compreender as reverberações dentro da didática, vamos partir da compreensão da Pedagogia da Hegemonia, conforme nos indicou Neves (2005). Para tanto, vamos compreender a hegemonia posta na sociedade e na educação, por meio da didática. O que significa pensar em formas de concretizar a luta hegemônica por meio dos processos educacionais, nos aproximando do conceito de Pedagogia da Hegemonia, construído por Neves (2005). Bem como, compreender a conformação de uma Didática Hegemônica, que se ocupa do exercício teórico-prático, do processo de ensinar e aprender a ideologia hegemônica; mas, contraditoriamente, também se torna responsável por implementar as forças e condições para luta contra a hegemonia dominante por meio dos processos de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a Pedagogia da Hegemonia incitada pela condição neoliberal, imposta a partir de 1990, compreende que:

> Na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma pedagogia da hegemonia, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade

> civil. Esse conceito, embora não tenha sido utilizado explicitamente por Gramsci, é por ele inspirado. Segundo ele, "toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais" (GRAMSCI, 1999, p. 399). Dado o caráter contraditório e conflituoso das sociedades de classes desenvolve-se simultaneamente no Estado *stricto sensu* e, majoritariamente, na sociedade civil, uma pedagogia da contra-hegemonia, por parte das classes dominadas, sob a direção de partidos políticos comprometidos com a formação de uma outra sociabilidade, os partidos revolucionários. (NEVES, 2005, p. 27).

A autora se baseou em Gramsci para afirmar que há uma Pedagogia da Hegemonia que tem como fomentadora o Estado e a sociedade civil: uma pedagogia alinhada aos interesses e à manutenção da dominação por parte do capitalismo. Em contrapartida, Neves (2005) também anunciou o avesso dessa relação, formado pela pedagogia da contra-hegemonia, situado dentro da noção das classes dominadas e tendo como principal agente os partidos políticos.

Concordamos com Neves (2005) que o Estado e a sociedade civil, assim como os partidos políticos, têm papel fundamental tanto na concordância como na discordância sobre uma Pedagogia da Hegemonia. Apesar de entender a importância dada pela autora para os partidos políticos, provavelmente baseada na defesa do próprio Gramsci sobre o papel revolucionário dos partidos; acreditamos ser importante considerar o contexto político partidário no qual estamos inseridos atualmente e em que há um descredito e uma desconfiança generalizada em relação aos partidos políticos atuantes.

A nosso ver, a polarização gerada pela eleição do ex-presidente Jair Bolsonaro, em 2018, levou de alguma maneira ao descrédito da importância dos partidos enquanto representantes do povo. Seja dentro de uma perspectiva de direita, seja em uma perspectiva de esquerda, percebe-se uma desconfiança sobre o papel social desempenhado pelos políticos e pelos partidos. Com isso, não estamos defendendo uma despolitização, ou uma versão apolítica, da educação e da didática. Estamos refletindo sobre o papel desses partidos na luta contra-hegemônica, considerando a crise de confiança e legitimidade instaurada por conta de disputas políticas inescrupulosas e casos de corrupção alarmantes.

O que estamos defendendo é o papel da escola e da educação em si nesse processo de direção rumo a uma educação contra-hegemônica. Se o nosso intuito de alcançar uma educação que vai contra a Pedagogia da Hegemonia não chegar nas escolas, de nada vai adiantar que os partidos revolucionários discutam ou defendam essa educação – será apenas uma formulação retórica, sem conexão com a concretização na realidade. A mudança tem que ser práxis, uma mudança teórica e prática: mudança na filosofia, assim como na realidade concreta.

Nesse sentido, de entendimento da luta por uma educação contra-hegemônica, recorremos a Saviani (2013b) que também interpretou a famosa passagem de Gramsci sobre o caráter pedagógico que há na hegemonia. Para o autor:

> Considerando-se que "toda relação hegemônica é necessariamente uma relação pedagógica" (idem, p.31) cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode erigir-se em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo que se extraia o seu núcleo válido (o bom senso) e lhe dê expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. (SAVIANI, 2013b, p. 3-4).

Ou seja, a luta que precisamos travar contra a hegemonia burguesa capitalista, deve considerar distintas frentes: a escola; os partidos políticos; a sociedade civil; a cultura; o conhecimento em suas diferentes formas. Não é tarefa fácil, porém é possível. É acreditando na potência que a educação carrega consigo de humanização, de ampliação da visão de mundo, de alargamento do sujeito, que devemos encarar essa luta contra a Pedagogia da Hegemonia. E para iniciar o processo devemos considerar o que Gramsci afirmou:

> Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do género humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise. (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Ou seja, precisamos tomar consciência da nossa própria historicidade para entender o lugar de opressão e dominação em que estamos inseridos para então alcançar uma elaboração crítica e consciente do que as coisas realmente são. A escola é, também, uma instituição que dá

a possibilidade de tornar real a concretização da práxis revolucionária e, com isso, dar conta de estabelecer um vínculo entre conhecimento, historicidade e elaboração de uma consciência crítica capaz de entender a realidade concreta sem o manto ideológico do neoliberalismo.

Em contrapartida, o movimento realizado hegemonicamente pelo capitalismo para manter a Pedagogia da Hegemonia perpassa a Pedagogia da Exclusão, termo cunhado por Gentili (2013). A importância da Pedagogia da Exclusão para a lógica dominante recai sobre o alinhamento entre o que se espera da educação por uma perspectiva neoliberal, bem como sobre a defesa de uma educação de qualidade e uma educação como propriedade – em que o mercado é o regulador e o acesso é para aqueles que podem adquirir esse bem (GENTILI, 2013, p. 229-234). Para compreender esse movimento de uma educação neoliberal, precisamos primeiramente entender os mecanismos utilizados pelo capitalismo neoliberal para dominar a educação e torná-la hegemônica em todas as suas dimensões.

Para tanto, o primeiro entendimento diz respeito ao processo de tornar a educação uma mercadoria:

> (...) no capitalismo histórico, a acumulação de capital sempre implicou uma tendência generalizada e crescente à mercantilização de todas as coisas. Tal interpretação, derivada das contribuições formuladas por Immanuel Wallerstein implica reconhecer não apenas na realidade das "coisas materiais" como também na materialidade da consciência. É assim, que os indivíduos, na medida em que introjetam o valor mercantil e as relações mercantis como padrão dominante de interpretação dos mundos possíveis, aceitam – e confiam – no mercado como âmbito em que, "naturalmente", podem – e devem – desenvolver-se como pessoas humanas. No capitalismo histórico, tudo se mercantiliza, tudo se transforma em valor mercantil. (GENTILI, 2013, p. 215).

O avanço do capital conseguiu concretizar o movimento de tornar as coisas em mercadorias, para posteriormente tornar também as pessoas em mercadorias. Dessa maneira, para converter as pessoas em mercadorias é necessário dominar o que está por dentro, a consciência, já que uma pessoa em sã consciência desconfiaria do seu lugar no mundo sendo assinalada como uma mercadoria que pode ser colocada à disposição do mercado.

As implicações disso resultam em uma série de estratégias utilizadas para a conquista da consciência dos sujeitos, para a dominação dos sujeitos. Para que essa conquista aconteça efetivamente a educação é uma das estratégias fundamentais, porque na medida em que a regulação da educação é o mercado – seja via relação imposta entre educação e emprego, via políticas públicas educacionais, e por meio da dualidade posta na lógica que diferencia escolas de ricos (privadas) e escolas de pobres (públicas) –, se perde, ou diminui, a potência de libertação da condição de opressão que a educação tem. Com isso, a educação também passa a

ser uma mercadoria, que pode ser controlada pela lógica capitalista, o que gera impactos na escola pública. Sobre o tema:

> Com efeito, trataremos de desenvolver aqui algumas reflexões provisórias voltadas para duas direções. Vamos sustentar que a ofensiva neoliberal contra a escola pública se veicula por meio de um conjunto medianamente regular e estável de medidas políticas de caráter dualizante e, ao mesmo tempo, atráves de uma série de *estratégias culturais* dirigidas a quebrar a *lógica do sentido* sobre o qual esta escola (ou este projeto de escola) adquire legibilidade para as maiorias. Nossa hipótese é a de que os regimes neoliberais atribuem a esta última dimensão mais ênfase do que – em geral – se reconhece nas análises críticas. Isto é, o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue *desintegrar* culturalmente a possibilidade mesma da existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: escola pública. (GENTILI, 2013, p. 216-217, *grifos do autor*).

E ainda, completando a reflexão proposta pelo autor sobre o tema:

> Por outro lado, os que *possuem* educação (ou têm possibilidades de possuí-la), tampouco devem sentir a pressão do Estado sobre suas costas, já que isto questiona o sentido mesmo que a propriedade adquire nas sociedades de mercado. Nelas, a educação transforma-se – apenas para as minorias – em um tipo específico de propriedade, o que supõe: direito de possuí-la materialmente; direto a usá-la e desfrutá-la; direito a excluir outros de seu usufruto; direito de vendê-la ou aliená-la no mercado; e direito de possuí-la como fator gerador de renda. (GENTILI, 2013, p. 228, *grifos do autor*).

Para o autor, a noção empregada de escola com base neoliberal inverte, por meio de uma estratégia discursiva, o sentido da educação enquanto direito social para a educação enquanto propriedade (GENTILI, 2013, p. 230-231). A educação enquanto propriedade retira o que é de democrático – que deveria ser igual para todos – da escola, e a coloca em um status de mercadoria, porque pode ser adquirida por quem tem condições de pagar o seu valor. Ou estabelece níveis – por exemplo, se a pessoa consegue adquirir uma mercadoria melhor, terá melhores resultados; e à escola pública cabe o papel de administrar a educação para quem não consegue pagar e ter acesso a essa propriedade.

Com isso, a melhoria da escola pública deixa de ser uma prioridade. Algo que se dá de maneira proposital, porque se a escola pública tiver uma qualidade idêntica a das escolas privadas o caráter de propriedade é retirado dela. Além disso, a nosso ver, é criada uma cultura com pensamento limitante de que a escola pública nunca vai ser boa o bastante, nunca vai ter uma educação de qualidade, por isso não faz sentido investir. Muitos conservadores defendem saídas, como a de transformar as escolas públicas em privadas, para em seguida distribuir *vouchers* de diferentes valores que dariam aos pobres o acesso à educação – como se isso fosse tornar mais igualitário o acesso, ao invés de aprofundar ainda mais as desigualdades.

Outra questão que devemos refletir é sobre as diferenças entre as próprias escolas privadas. Não devemos colocar todas no mesmo nível, já que existem escolas privadas que tem um valor mais acessível e outras que são apenas para uma elite pagante, capaz de mensalmente dispor de valores exorbitantes para que as crianças e jovens estudem. Isso gera algo que deveria ser analisado com mais profundidade, mas que não cabe na presente tese com a atenção devida: trata-se do fato de que muitos pais assumem o discurso hegemônico (da necessidade de colocar suas crianças em escolas privadas), mas só conseguem pagar por aquelas que são mais baratas; ainda assim, o gasto com a mensalidade causa uma sobrecarga nas contas da família, podendo criar dívidas e outros problemas maiores.

Do ponto de vista ideológico, essa questão pode ter outras consequências: os pais que colocam seus filhos em escolas privadas com qualidade inferior, em determinados casos, pensam que estão proporcionando a mesma qualidade de escolas privadas de elite; podendo, inclusive, assumir o discurso do dominador de que as escolas públicas são péssimas e não devem ser levadas em conta.

Por outro lado, devemos nos atentar para o fato de que mesmo as escolas públicas que estão em condições piores de estrutura física, investimentos, quadro de docentes etc. ainda carregam a possibilidade de uma educação transformadora com aquilo que escapa, que foge ao controle hegemônico, com os ecos inesperados. Essa tese, por exemplo, é trabalho de uma pesquisadora que estudou em escolas públicas com contornos neoliberais ao longo de toda sua vida, que carrega ao mesmo tempo o peso duro da realidade que viveu e a esperança na possibilidade de mudança e transformação por meio da educação. Por isso, acreditamos que a escola pública é digna de respeito e motivo de luta.

Voltando nossa atenção novamente para as estratégias do neoliberalismo sobre a educação, concordamos com Gentili (2013) quando alegou que

> o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de um e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação. Poderíamos inclusive ir mais além, aventando a hipótese de que esta ruptura do sentido atribuído ao direito à educação constitui uma precondição que garante (ou, ao menos, possibilita) o êxito das políticas de cunho claramente antidemocrático e dualizante. Na medida em que o neoliberalismo realiza com êxito sua missão cultural pode também realizar com êxito a implementação de suas propostas políticas. Em outras palavras, *o neoliberalismo precisa — em primeiro lugar ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas.* (GENTILI, 2013, p. 230, *grifos do autor*).

Os mecanismos usados pelo neoliberalismo para dominar e tornar hegemônica a educação são sagazes e propõem uma mudança de pensamento sobre o que é a educação e o seu papel social. Compreender esses mecanismos é parte essencial da luta por uma educação contra-hegemônica. Por isso, é importante entender, para além da especificidade da educação, o contexto histórico, político e econômico em que está inserida, porque explica e situa os porquês das mudanças empregadas pelo neoliberalismo.

Sendo assim, a partir de 1990 foi se desenrolando um projeto para neoliberalização da educação no Brasil que até os dias atuais está em desenvolvimento. Porém, essas mudanças na educação não são nem lineares, nem homogêneas, partindo de distintas correntes teóricas. A partir de agora, baseando-nos em Saviani (2013c), vamos entender o universo das propostas pedagógicas que carregam consigo o prefixo "neo", as quais vieram acompanhando as mudanças impostas pelo neoliberalismo: o neoprodutivismo, relacionado diretamente com a Pedagogia da Exclusão; o neoescolanovismo, com as diferentes concepções do "aprender a aprender"; o neoconstrutivismo, que acompanha a ideia da pedagogia das competências; e, por fim, o neotecnicismo, que implica a reorganização das escolas.

Saviani (2013c) nos alertou para o fato de que desde a década de 1970 as mudanças nos processos produtivos dentro das fábricas e do mercado de trabalho já apontavam para mudanças também na educação. Para o autor:

> A crise da sociedade capitalista que eclodiu em 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo. O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos estandardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos do *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade. Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas, seu significado foi alterado. (SAVIANI, 2013c, p. 429-430).

As mudanças nos processos produtivos estão diretamente ligadas às necessidades de mudanças do capitalismo. Em um determinado momento, o fordismo não conseguia mais

atender às necessidades de acumulação do capital geradas pelo modo de produção capitalista, por isso foi sendo substituído por outros modelos – o taylorismo e o toyotismo. Dois pontos são importantes dentro desse contexto: 1) a precarização do trabalho, dentro da lógica do mercado, acompanhou as mudanças nos processos produtivos, o que impactou diretamente nas questões salariais, de carga horária, de benefícios e de condições de trabalho do proletário. A flexibilização advinda do toyotismo transpassou, portanto, o chão da fábrica e se espalhou em outros aspectos da sociedade, como a educação; 2) superficialmente, à primeira vista, processo produtivo e educação são dois elementos distintos, estando separados dentro da sociedade. Porém, profundamente, os dois elementos são interligados já que determinado processo produtivo traz a exigência de um determinado tipo de trabalhador que precisa de uma educação específica para atender as suas demandas.

Com isso, a educação hegemônica está diretamente relacionada ao processo produtivo e às necessidades do capitalismo, agora em sua forma neoliberal. Portanto, para atender esses interesses, a educação muda e as teorias de base também mudam para dar certa sustentação para que essas transformações ocorram controladamente.

Nesse sentido, houve a mudança na teoria do capital humano, que iniciou a reinvindicação da educação enquanto valor econômico e nicho de mercado. Sendo que, a teoria do capital humano é a base para a compreensão do que seja o **neoprodutivismo**. Sobre as mudanças que aconteceram na teoria do capital humano, Saviani completou afirmando que:

> O significado anterior pautado numa lógica econômica centrada em demandas coletivas, tais como crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores. O significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados, "guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho" (GENTILI, 2002, p.51). Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição dos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos (SAVIANI, 2013c, p. 429-430).

A precarização das condições de trabalho decorrentes do toyotismo nos processos de produção gerou uma mudança muito importante com impactos negativos na vida dos sujeitos:

a alteração de uma lógica coletiva para uma lógica individualista. Essa mudança advém, também, das características do neoliberalismo, que provou uma individualização dos sujeitos, enfraquecendo-nos enquanto sujeitos coletivos. Portanto, o que era da esfera do coletivo – a luta por melhores condições de trabalho, os sindicatos, e, principalmente a lógica de que se o coletivo melhorar tudo vai melhorar –, acabou sendo enfraquecido e aos poucos está esmorecendo. Já a esfera do individual, de fazer o que é melhor para o sujeito individualmente, sem pensar nas consequências para o que é coletivo, está a cada dia mais ganhando força e predominando socialmente.

No campo da educação, essa inversão do coletivo para o individual também acontece: a educação deixa de ser um direito, passa a ser um privilégio e uma moeda de troca para a conquista de melhores empregos. Além disso,

> A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis porque a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do **neoprodutivismo**. A ordem econômica atual denominada pós-fordista e pós-keynesiana, pressupõe, ou melhor, assenta-se na exclusão, categoria que comparece duplamente: ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. (...)Num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão de obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro, o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores. (SAVIANI, 2013c, p. 430-431).

Ideologicamente, o neoprodutivismo implica a inversão da lógica da relação entre Estado, sujeito e educação. Isso porque a noção de que o Estado tem que garantir o emprego é invertida para o sujeito tem que garantir seu emprego. Essa responsabilização dos sujeitos por todo o seu "sucesso" ou "fracasso" desconsidera a exclusão assentada no fato de que não há empregos para todos os sujeitos.

Para além da relação com o emprego, do ponto de vista da educação há graves mudanças: 1) Do ponto de vista dos discentes, por um lado, eles são responsabilizados pelas condições educacionais que tiveram acesso; por outro, são incluídos na lógica de competição individual, que leva a um excesso de procura por cursos e qualificação, ou à culpabilização por não ter estudado o suficiente para alcançar um bom emprego. Além disso, todo o argumento sobre empreendedorismo, que responsabiliza o sujeito pela busca de soluções eficientes e eficazes para resolver a questão da falta de acesso ao emprego, esconde a exclusão imposta na competição por vagas de trabalho que são para poucos; 2) Essa lógica de inversão do papel do

Estado, retirando-o do seu papel de responsável por dar condições de que haja uma educação de qualidade social, implica em sofrimento para os docentes, como nos explicou Magalhães:

> Para tanto, destacam o movimento real das políticas educacionais, sobretudo a partir dos anos de 1990, descrevendo como a conjuntura sócio-política desencadeou transformações que alteraram a função docente. (...) Dentre os aspectos problemáticos relacionados à formação, podemos destacar a desarticulação da relação teoria e prática, como uma forma de cindir o trabalho docente e os conteúdos da área de conhecimento; o aligeiramento dos cursos, que passam a ser realizados como treinamentos preferencialmente a distância, fora da universidade pública, além do investimento ideológico maciço que resulta na alienação docente e na sua culpabilização pelas mazelas da educação (MAGALHÃES, 2019). Uma culpa que passa a ser assumida de forma interna e externa: interna porque a lógica neoliberal adentrou as subjetividades dos professores que se tornam seus próprios algozes, vivendo em situação de estresse permanente; externa, pois a mesma lógica atinge as aspirações sociais, acarretando em mecanismos de consolidação do consenso ativo (...) (MAGALHÃES, 2019, p. 186).

Além disso, o neoprodutivismo insere uma lógica de produtividade dentro das escolas e, principalmente das universidades, em que os docentes têm que atender a demandas diversas, que vão desde a produção de conhecimento, priorizando a quantidade ao invés da qualidade na publicação de artigos em periódicos científicos; até a pontuação dos cursos de graduação, por organizações públicas e privadas, em que são atribuídas notas e diferentes conceitos de acordo com a avaliação; entre outros aspectos.

Seguindo esse conjunto de mudanças, o **neoescolanovismo** se vale de princípios da Escola Nova de Dewey, conforme vimos anteriormente, mas ao mesmo tempo transforma aspectos dessa proposta pedagógica ao alinhá-la às necessidades do capitalismo neoliberal. Para Saviani (2013c), a principal forma de compreensão sobre essas mudanças está na questão do "aprender a aprender". Originalmente o "aprender a aprender" para o movimento da Escola Nova, significava, de acordo com Saviani, "adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social" (SAVIANI, 2013c, p. 432). Nesse sentido, o "aprender a aprender" dizia muito mais respeito ao processo do discente na busca de novos conhecimentos, considerando que seu emprego era algo "garantido".

Por isso, o "aprender a aprender" de acordo com a Escola Nova desempenhava outro papel, tanto na didática, e no processo de aprendizagem, quanto na sociedade; porque era "aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser aquele que ensina para ser o de auxiliar em seu próprio processo de aprendizagem" (SAVIANI, 2013c, p. 431).

Já do ponto de vista do papel assumido pelo "aprender a aprender" no escolanovismo trata de compreender que:

> Diferentemente, na situação atual, o "aprender a aprender" liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. Isso fica claro, por exemplo, no texto de um autor português, Vitor da Fonseca, significativamente intitulado *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*, publicado em 1998. Para ele, a mundialização da economia exige a gestão do imprevisível. Não se trata de mais de contar com um emprego seguro; tanto os empresários quanto os trabalhadores "devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade" (FONSECA, 1998, p. 307), já que "o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro" (idem, ibidem). Segundo o mesmo autor, o segredo do sucesso estaria na "capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender", pois postos de trabalho se vêm reduzindo tanto na agricultura como na indústria, o que faz com que "os postos de emprego que restam vão ser mais disputados", devendo ser ocupados pelos trabalhadores mais bem preparados (...). (SAVIANI, 2013c, p. 432).

Portanto, o escolanovismo também visa estreitar a relação entre educação e empregabilidade pela ideologia de que o sujeito tem que ser agente do seu próprio sucesso; bem como, ter a capacidade de adaptação para "aprender a aprender" e/ou reaprender em qualquer situação que esteja enfrentando, inclusive a do desemprego.

A redução dos empregos por conta da automação e substituição de sujeitos por máquinas, nessa perspectiva perversa, deixa de ser um problema do coletivo e passa a ser um problema individual. Cenário em que cada um deve se responsabilizar por seu próprio percurso e perseguir suas próprias metas, a partir de uma noção de competitividade entre sujeitos e áreas de trabalho, enquanto lida com a acumulação de capital pelos detentores dos meios de produção.

Porém, essa flexibilidade cobrada do sujeito e que advém dos princípios do toyotismo e do neoliberalismo, vem acompanhada de uma mudança em relação a própria subjetividade do sujeito, à medida que exige uma mudança cognitiva:

> Portanto a adaptação à sociedade cognitiva "exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível" (idem, p. 320). E, para atingir esse objetivo, o papel central da educação e da escola é definido como "consubstanciando uma maior capacidade de aprender a aprender" (idem, p. 90). (SAVIANI, 2013c, p. 432).

O imprevisível assume papel de protagonista para justificar a necessidade de adaptação do sujeito frente às injustiças geradas pelo próprio sistema capitalista. A artimanha utilizada é a da inversão: pegar uma fraqueza do capitalismo e transformar em uma virtude que deve ser alcançada. É transformar algo que pode revelar a injustiça gerada pelas desigualdades sociais e

econômicas, agravadas pela questão da empregabilidade; e voltar isso contra o sujeito, fazendo com que ele se sinta mal por sua própria falta de emprego e "sucesso".

Esse movimento do neoescolanovismo não está restrito à realidade brasileira, se tornando uma máxima de ordem global. Saviani afirmou que "essa visão propagou-se na década de 1990, como se pode constatar pela sua forte presença no 'relatório Jacques Delores", publicado pela UNESCO, em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que (...) se dedicou a traçar linhas orientadoras da educação mundial no séc. XXI" (SAVIANI, 2013c, p. 433). Então, a partir dos anos de 1990 os organismos internacionais mais fortemente se dedicaram a pensar a educação de forma mundial e dentro da perspectiva hegemônica imposta pelo neoliberalismo. Dentre esses organismos podemos nomear o Banco Mundial – BM, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, entre outros, que estão pautando as demandas para educação em todo o globo.

Em relação à realidade brasileira, Saviani (2013c) afirmou que as políticas de Estado que se referem à educação estão adotando os parâmetros ditados pelo relatório Jacques Delors, o que inclui, por exemplo, os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, que adotam as demandas tanto do relatório quanto do "aprender a aprender", aos moldes neoescolanovistas. O autor afirmou também que as reformas educativas no Brasil desde 1990 estão seguindo as orientações impostas pelos organismos multilaterais. Mas, esse movimento vai além, as práticas educativas baseadas no neoescolanovismo estão

> espraiando-se por diferentes espaços, desde escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pós-moderno. (SAVIANI, 2013c, p. 432)

Com isso, a hegemonia capitalista está ampliando cada vez mais o seu alcance para com os sujeitos ao dominar uma multiplicidade de esferas sociais que perpassam a educação, a economia; bem como, mudanças na cultura e na subjetividade. Trata-se de uma estratégia perspicaz do sistema capitalista de se valer não de uma, mas de várias bases teóricas educacionais: todas de acordo com seus interesses, para perpetuar a hegemonia sobre o campo da educação.

A outra base teórica que está alinhada ao aparelho hegemônico é o **neoconstrutivismo,** que de acordo com Saviani (2013c) está diretamente relacionada à Pedagogia das

Competências, tendo suas bases no construtivismo, cuja matriz teórica foi constituída principalmente por Jean Piaget. Sobre a base teórica, o autor afirmou que:

> O construtivismo, desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo. Podemos, mesmo, considerar que se encontra aí a teoria que veio a dar base científica para o lema pedagógico "aprender a aprender". Efetivamente, o próprio Piaget em vários de seus trabalhos (PIAGET, 1970, 1984, 1998) se reporta ao escolanovismo e chega, inclusive, a considerar que os princípios dos métodos novos podem ser encontrados nos grandes clássicos da pedagogia desde a Antiguidade, porém de modo intuitivo. O que vai distinguir a postulação escolanovista desses métodos em relação às formulações anteriores é a busca de base científica, a qual só será encontrada com a formulação da psicologia da infância (PIAGET, 1970, p. 145). E a psicologia genética elaborada por Piaget em suas investigações epistemológicas emergirá como o ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2013c, p. 434).

Sendo assim, a perspectiva do neoconstrutivismo tem como base o construtivismo, corrente teórica alicerçada por Piaget; bem como, possui grandes aproximações com o neoescolanovismo e os princípios do "aprender a aprender". Saviani (2013c) também afirmou que o neoconstrutivismo se valeu de elementos pensados por Piaget, como a compreensão de diferentes inteligências – sensório-motora e conceitual – e os estágios psicogenéticos de desenvolvimento – sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal –, havendo criado um "caminho do meio", em que esses estágios são pouco mencionados e defende-se que só seria possível chegar até certo ponto dentro desses estágios.

> Nesse discurso neoconstrutivista, tão disseminado nos dias de hoje, são pouco frequentes as menções aos estádios psicogenéticos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal). Dir-se-ia que, recordado as quatro diferenças estabelecidas por Piaget entre a inteligência sensório-motora e a inteligência conceitual mencionadas por Zélia Ramozzi-Chiarottino, a primeira predomina. A retórica neoconstrutivista "funciona como um filme em câmara lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens"; "tende ao êxito e não à verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não construção ou na explicação"; "ela só trabalha sobre as realidade, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações"; "ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos" (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 58). Compreende-se, então, as afinidades do discurso neoconstrutivista com a disseminação da "teoria do professor reflexivo" (FACCI, 2004), que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. E compreende-se, também, o elo com a chamada "teoria das competências". (SAVIANI, 2013c, p. 436).

A nosso ver, o neoconstrutivismo se apropriou do que era de interesse da teoria construtivista de Piaget, fez uma redução da capacidade de formação dos sujeitos, e delimitou

a necessidade de uma “educação até certo ponto”. O “certo ponto” da educação acaba antes da formação da inteligência por conceitos e, principalmente, barra a potência de construção de pensamento crítico.

Nesse sentido, a educação teria o papel de formação acrítica, para evitar que o sujeito consiga se apropriar criticamente da realidade concreta, entendendo seu papel no mundo social e no mundo do trabalho. Isso é, um movimento que visa evitar o processo de humanização do sujeito, evitar o processo que tanto defendeu Freire (2019b) – do sujeito “ser mais”, da compreensão ontológica do sujeito enquanto potência de transformação de si e do mundo.

Além disso, ao se unir com a lógica da Pedagogia das Competências, o neoconstrutivismo englobou tanto a necessidade da flexibilização, nos moldes neoliberais, quanto a sua própria redução à competência cognitiva do sujeito. Isso para reafirmar ideologicamente que o sujeito precisar ser resiliente, criativo e inteligente emocionalmente, para lidar com os vieses da vida. Vieses tais cuja culpa é dos próprios sujeitos, e não da configuração atual da sociedade capitalista – distorcendo a realidade a favor da hegemonia capitalista.

Seguindo a mesma direção imposta pelos interesses do capitalismo, uma outra vertente da pedagogia neoliberal assume grande força hegemônica nos ditames sobre a educação brasileira: a pedagogia **neotecnicista**. Também seguindo a lógica da Pedagogia das Competências, assim como o neoconstrutivismo, o neotecnicismo entende que:

> O empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso, nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. (SAVIANI, 2013c, p. 437).

As mudanças no processo de produção, com a adoção dos princípios do toyotismo, reverberam na sociedade como um todo, o que inclui a educação e a didática. Esse ajuste realizado entre processo produtivo e sujeito, perpassa mudanças na subjetividade, no padrão de consumo, no trabalho, nas relações interpessoais e geracionais, na forma de ser e estar no mundo.

Tudo isso implica na cobrança para uma educação que seja flexível para atender, na aparência, as necessidades de formação de sujeitos competentes, eficientes e eficazes, que dão

conta de lidar com a instabilidade e a exigida adaptabilidade do mercado de trabalho. Porém, na essência, essa necessidade não é própria do sujeito, mas sim de interesse do capitalismo.

Sobre as mudanças entre o tecnicismo e o neotecnicismo, Saviani (2013c) afirmou que:

> (...) a base da pedagogia tecnicista são os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios. Esse objetivo, que na década de 1970 era perseguido sob a iniciativa, controle e direção direta do Estado, na década de 1990 assume uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. (SAVIANI, 2013c, p. 438).

Então, o que o neotecnicismo traz de novidade é o estreitamento da relação entre educação e iniciativa privada. Se antes, houve uma aproximação entre educação e mercado de trabalho; agora, essa aproximação se afunila e recaí sobre a égide das empresas privadas, com o apoio e fomento do Estado. O Estado, portanto, assumindo o papel de Estado mínimo conforme orientação do neoliberalismo, abre espaço legal via políticas públicas para a exploração da educação pelas empresas privadas.

Com isso, as empresas ganham espaço institucional e legal dentro das instituições de ensino básico e superior para explorar a educação com nicho educacional, criando produtos educacionais que se transformam em bem de consumo. Esse movimento agrava ainda mais as desigualdades educacionais, já que a educação se torna um privilégio ainda maior, em que só pode ter acesso a esse bem de consumo, quem pode pagar o preço. E a qualidade da educação muda de acordo com o preço pago.

> Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um tecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação de agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis por que a nova LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação de recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. (SAVIANI, 2013c, p. 439).

As políticas educacionais se voltaram a partir da década de 1990 para realizar a tarefa de flexibilizar a relação entre Estado, educação e empresas, com o intuito de estabelecer que o alicerce legislativo estivesse adequado à exploração da educação como nicho de mercado. Mas, para além disso, o neotecnicismo permitiu que diversas empresas e ONGs brasileiras – a maioria ligadas à grandes empresários e bancos, como a Fundação Lemann, o grupo Itaú, a fundação Bradesco, a fundação Ayrton Senna, o Movimento Todos pela Educação, a Fundação Roberto Marinho, entre muitas outras – possuam projetos e iniciativas que estão interferindo na educação brasileira, bem como nas políticas educacionais brasileiras.

O exemplo mais evidente de relação entre iniciativa empresarial privada e políticas públicas educacionais é o caso da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que foi aprovada a partir da iniciativa do "Movimento pela Base", que recebe financiamento direto e tem sua manutenção garantida pelas empresas[3]: Fundação Lemann; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Telefônica Vivo; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú Educação e Trabalho; Movimento Bem Maior. Ou seja, o maior documento oficial de regulamentação dos currículos nacionais teve seu processo, conteúdo e aprovação controlada por grandes grupos empresariais brasileiros, que vão desde bancos, empresas de telefonia, empresas familiares, do gênero alimentício etc.

A BNCC segue os parâmetros curriculares baseados na Pedagogia das Competências e no neotecnicismo, fato que abriu um nicho de mercado – incluindo a produção de materiais didáticos, cursos de formação continuada, aulas, manuais, livros etc. para serem explorados comercialmente pelas empresas privadas que foram as suas idealizadoras. Não deixando de mencionar o grande apelo à Educação a Distância (EAD), fortemente fomentado por todos esses grupos hegemônicos, se constituindo um nicho de mercado extremamente lucrativo.

Além disso, o projeto hegemônico neotecnicista está tentando inverter a lógica do ideário pedagógico e dos agentes educacionais:

> Com a projeção do toyotismo para a condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor o conceito de "qualidade total" do âmbito das empresas para as escolas. Com a mencionada transposição, manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do "método da qualidade total", que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo

[3] Informação disponível no site < https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/ > Acesso em: outubro, 2022.

> conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. (SAVIANI, 2013c, p. 440).

Ou seja, a estratégia neoliberal foi além de criar produtos educacionais para serem comercializados, o intuito é transformar as escolas e universidades em empresas. Com isso, estariam completamente estabelecidos os princípios neoliberais de livre mercado, competitividade, eficiência, eficácia, flexibilidade etc. A implicação disso é cruel para a educação e, principalmente, para as classes pobres; já que em primeiro lugar inverte a relação entre docente e discente, transformando-a em "prestador de serviço e cliente", o que altera os processos de autoridade e de construção de identidade tanto de um quanto de outro. Assim como, amplifica ainda mais as desigualdades educacionais; já que os pobres não tem condições de acessar uma educação de qualidade, porque não podem pagar por esse serviço e acabam recebendo uma educação precarizada dentro das escolas públicas.

Ficou evidente, na retomada da historicidade da educação e da didática brasileira, o projeto de construção de um aparelho hegemônico educacional para a manutenção da ordem social e da subalternização de uma classe social sobre a outra. Além dos pontos discutidos aqui, com o neoprodutivismo, o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo, ainda há uma outra variante que influenciou a educação após os anos 1990 e principalmente os anos de 2000, que é a pós-modernidade.

Tal pensamento faz parte do **terceiro movimento** da história, que nos ajuda a entender as diferentes abordagens da didática. Por isso, antes de adentrar nas especificidades das abordagens da didática, nos dedicamos a entender o que seja a pós-modernidade e seus impactos na educação e na didática a partir do próximo tópico.

2.4 DIDÁTICA E PÓS-MODERNIDADE

Toda a efervescência gerada pelos anos 1980 e 1990 no campo da didática levaram com que o campo, a partir principalmente dos anos 2000, se voltasse para um processo de reflexão por parte de um grupo de pesquisadores sobre os próximos caminhos e lutas que deveriam ser traçadas:

> Partindo do reconhecimento da significativa produção do campo, gostaríamos de assinalar que nos últimos anos emergem buscas para ressignificar o conhecimento sobre Didática, no sentido de construir abordagens e perspectivas que ofereçam elementos para se enfrentar os desafios atuais da educação escolar. É o que vimos identificando nas pesquisas que realizamos através do grupo que coordenamos, assim como das discussões que temos presenciado e/ou das quais temos participado em

> distintos espaços acadêmicos sobre a atual configuração do campo da Didática. (CANDAU; KOFF, 2015, p. 330-331).

Os desafios do campo da educação escolar englobam as questões relacionadas aos grupos minoritários, sendo atravessadas pela diversidade e compreensão do papel ocupado na sociedade por mulheres, negros, indígenas, população LGBTQIA+ (Lésbicas Gays Bissexuais Transgêneros Travestis Queer Intersexuais Assexuais +), PCD (Pessoas com Deficiência), e outras minorias. Questões que não foram devidamente trabalhadas ou foram silenciadas desde o ponto de vista da modernidade e que estão sendo discutidas desde um ponto de vista da pós-modernidade. Parte das pesquisas de didática a partir dos anos 2000 buscaram encontrar caminhos para lidar com essas questões, repensando a didática e a educação a partir desses pontos.

Apesar da pós-modernidade argumentar que a modernidade não discutiu tais questões, acreditamos que esse argumento não é completamente válido na medida em que desconsidera pesquisadoras e pesquisadores que discutem, tratam e refletem sobre o tema desde um ponto de vista da ciência moderna. Existem na atualidade pesquisas, dentro da noção do marxismo, do Materialismo Histórico-Dialético, que buscam entender as questões relacionadas às discussões sobre gênero, raça, sexualidade, minorias, entre outros.

A questão é até que ponto a crítica pós-moderna – sobre as ausências dessas discussões dentro da perspectiva marxista – pode ser percebida tanto como um indício, de que elas não são importantes para a perspectiva, quanto como uma estratégia discursiva para enfraquecer o marxismo enquanto teoria. Do nosso ponto de vista, se trata muito mais de uma estratégia de enfraquecimento da teoria marxista, já que ela tenta dar conta das questões postas na realidade concreta percebendo as críticas e contradições geradas pelo capitalismo.

De fato, refletir sobre as questões que perpassam a existência dos grupos minoritários não estavam presentes no horizonte de estudos de Marx. Mas se olharmos para o tempo histórico em que o autor viveu, talvez essas reflexões não fossem possíveis de acontecer dadas as condições e limites do autor dentro daquele contexto histórico, social e cultural. O que não impede que as questões sejam tratadas contemporaneamente, por outras autoras e autores, à luz dessa teoria; já que a realidade concreta traz à tona todas essas questões, inclusive dentro de contextos de sala de aula. Por isso, acreditamos que não seja necessário recorrer às teorias pós-modernas para realizar tais discussões, mas faz-se necessário um esforço teórico e epistemológico de se valer do marxismo para investigá-las e, ao mesmo tempo, se manter fiel e coerente ao método do MHD sem cair no ecletismo que é característico da pós-modernidade.

Voltando nossa atenção para outras características da pós-modernidade, e adentrando na sua compreensão sobre o que seja a pós-modernidade, percebemos com Gatti (2005) que a discussão sobre o tema está entremeada de diferentes perspectivas. A despeito de todas as diferentes abordagens dentro da pós-modernidade, há um denominador em comum que denota uma ruptura com a ideia de modernidade. Porém, o termo pós-modernidade carrega consigo carga polissêmica que pode ser compreendida de diferentes maneiras de acordo com a base teórica que pauta a discussão.

Ainda segundo Gatti (2005), essas diferentes compreensões sobre o pós-modernidade implicam também diferentes posições sobre o assunto: alguns pesquisadores acreditam que não há uma condição pós-moderna, mas uma continuação da modernidade; outros defendem que estamos em transição entre a modernidade e a pós-modernidade; e finalmente, há pesquisadores que defendem que estamos na pós-modernidade. Não há, portanto, consenso na comunidade acadêmica sobre a pós-modernidade em suas diferentes manifestações, bem como sobre o fim da modernidade.

Para entender as principais características da pós-modernidade é preciso compreender também o que é a modernidade. Se a pós-modernidade é a ruptura com o moderno, em que termos e como essa ruptura se dá? Para Gatti (2005):

> De qualquer modo, não se pode falar em pós-modernidade sem fazer um contraponto com a modernidade. A modernidade veio no bojo de uma cultura na qual se quebram os vínculos metafísicos que explicavam o homem e o mundo, tornando-se a razão a fonte da produção dos saberes, da ciência, ancorada em critérios de objetividade, distanciando-se dos objetos ou dos poderes transcendentais, religiosos ou metafísicos. Também, o sujeito, o eu, passa a ser considerado como um sujeito empírico, objeto entre outros objetos do mundo real, mas que se constitui simultaneamente como condição fundamental de qualquer experiência possível e da sua análise (Goergen, 1996, p.16). O realce da subjetividade traz a liberação para que o homem se sirva de seu próprio entendimento – a sua razão – para conscientemente criar normas de pensar e agir, livres de fundamentos em argumentos transcendentes. Com isto, a modernidade abre-se para o futuro e gera a condição de se pensar e produzir "progresso". Essas características da modernidade não se põem apenas nos ambientes científicos ou filosóficos, elas perpassam toda a sociedade. A modernidade caracteriza-se como a era da racionalidade, a qual fundamenta não só o conhecimento científico, como as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a própria arte, a ética, a moral. (GATTI, 2005, p. 596-597)

A modernidade também significou uma ruptura com a compreensão medieval, em que o centro de importância girava em torno de Deus e da explicação metafísica de mundo. Ao longo do processo de consolidação da modernidade e, consequentemente, do modo de produção capitalista, o centro de importância se tornou a razão. Era por meio da razão que as compreensões sobre o mundo foram sendo tecidas, o que englobou as ciências, a produção do

conhecimento científico, a construção das identidades, a cultura etc. Foi por meio da razão e da racionalidade moderna que foram feitas promessas para a humanidade e para uma melhor qualidade de existência dos sujeitos. A premissa era de quanto mais desenvolvida a sociedade mais recursos seriam criados para a melhora da vida das pessoas.

Santos (2014) afirmou que todos somos herdeiros das promessas da modernidade que vieram acompanhadas com os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Essas promessas estão ligadas à uma compreensão de justiça social, que em tese todos os sujeitos teriam condições de usufruir das benesses possibilitadas pelo avanço da racionalidade moderna, que encabeçou o avanço das ciências e tecnologias. Porém, a modernidade não conseguiu cumprir as suas promessas e as desigualdades sociais, econômicas, culturais, políticas etc. estão gravemente postas em todos os cantos do globo.

Todavia, se olharmos do ponto de vista da hegemonia, o método positivista era dominante enquanto perspectiva da ciência moderna, principalmente no campo das ciências duras, tendo maior visibilidade e campos de atuação. Isso porque o MHD não é uma perspectiva dominante enquanto escolha metódica e teórica na produção de conhecimento de uma maneira geral, mesmo que em algumas áreas/universidades haja uma expressão forte dentro desse método.

A pós-modernidade surgiria da crítica feita à modernidade pelo não cumprimento de suas promessas. As críticas à modernidade vieram a partir de um contexto específico do desenvolvimento do capitalismo, no qual:

> O termo pós-modernidade se presta para aludir de forma genérica, às condições amplas da Terceira Revolução Industrial incluindo os aspectos sócio-econômicos (pós-fordismo e nova gestão empresarial, financeirização ultra-fetichista do capital, globalização, redefinição do trabalho, etc.), a explosão exponencial da Ciência e a Tecnologia (era tecnotrônica, crise dos paradigmas) e as transformações culturais (comunicação global quase instantânea, ciberespaço, Internet, reconfiguração inédita das possibilidades de intervir, mixagem de público e do privado, e a terrível solidão dos hipercomunicados, etc.). (ASSMANN, 1996, p. 175).

A pós-modernidade seria o reflexo das mudanças que aconteceram na sociedade como consequência do desenvolvimento do capitalismo e das reverberações dessas mudanças nos sujeitos, nas subjetividades, no trabalho, na ciência e na produção do conhecimento científico. A pós-modernidade traz para a discussão a necessidade de lidar com essas mudanças e busca romper com a modernidade que não cumpriu com todos os seus propósitos, bem como na construção da racionalidade moderna a partir de grandes narrativas explicativas e salvadoras do mundo.

Os processos de globalização e do avanço da internet, dos meios de comunicação, e das tecnologias geraram reverberações no modo de ser e estar dos sujeitos no mundo. Como uma teia em que um elemento é alterado e gera modificação de outros elementos, a sociedade foi se transformando. Com isso, as noções de territorialidade que envolvem o público, o privado, o consumo e a construção de identidades foram se transformando junto às mudanças advindas do neoliberalismo capitalista.

Sobre as características da pós-modernidade, vale ressaltar que:

> Características principais do pós-modernismo: "(...) o anti-historicismo; negação de qualquer visão de totalidade; desconstrução das metanarrativas; afirmação da multiplicidade de saberes que se legitimam a partir dos interesses de mercado; fragmentação da realidade; valorização do individual. A abordagem concentra-se nos "indivíduos com seus interesses singulares, indiferentes a qualquer articulação total e tudo se faz em conformidade com suas metas pontuais e localizadas". (SCHLESENER, 2016, p. 40).

Portanto, em suma, a pós-modernidade assume o papel de se opor às ideias criadas pela modernidade, que envolvem: noções universais que tentam explicar as coisas a partir da racionalidade moderna; a criação de grandes narrativas explicadoras, em que não há espaço para o local e o específico; a noção de salvação da humanidade, que contempla os conceitos de igualdade, fraternidade e liberdade, entre os seres humanos e as diferentes culturas.

A pós-modernidade, defende o oposto: não há uma metanarrativa com a potência heroica de salvar a humanidade; as explicações universais e generalistas podem implicar o silenciamento do local e do específico; a pluralidade e a diversidade devem ser assumidas e respeitadas; compreende o indivíduo como singular e único. A pós-modernidade coloca em dúvida as crenças construídas pela modernidade sobre a racionalidade endurecida, sobre as grandes histórias contadas e sobre as universalizações, levando para o local, o micro, as compreensões das relações de poder instauradas na sociedade.

Porém, do nosso ponto de vista, todas essas questões estão diretamente relacionadas aos interesses da sociedade capitalista, não sendo, portanto, "culpa" necessariamente da ciência e do conhecimento científico produzido pela modernidade. Já que, do ponto de vista do conhecimento produzido, seria possível acabar com a fome no mundo, mas isso não é de interesse da sociedade capitalista que precisa da desigualdade para gerar maior acumulação de capital.

Além disso, mesmo que o MHD seja enquadrado dentro da noção de modernidade, ele é contra a sociedade capitalista. Portanto, não coaduna com as desigualdades geradas pelo

capitalismo. O que nos mostra que, não há como, também, fazer críticas genéricas à modernidade, já que também há uma grande diversidade de pensamento dentro dessa noção.

Voltando nossa atenção para as características da pós-modernidade, Netto (2010) salienta que:

> A pós-modernidade (que envolve mais que o pós-modernismo) é um movimento intelectual muito diferenciado – não constitui um campo teórico e ídeo-político homogêneo. Do ponto de vista ídeo-político homogêneo, é mais ou menos fácil – e se tornou comum – distinguir entre os pós-modernos de "oposição, que se pretendem críticos da ordem do capital (por exemplo, Boaventura se S. Santos), e os pós-modernos de "celebração", aqueles que Habermas chegou a qualificar como neoconservadores, expressamente convencidos de que a sociedade burguesa constitui a paragem final da história (por exemplo, Lyotard). (NETTO, 2010, p. 262).

Netto, no excerto acima, reafirma a noção de heterogeneidade da pós-modernidade e da difícil classificação enrijecida do termo. Porém, o autor acrescenta um ponto importante para a compreensão da pós-modernidade que é o posicionamento político e ideológico de seus adeptos, afirmando que existem autoras e autores que estão a favor do capitalismo e outros que estão contra ou são críticos do capitalismo. De modo geral, Netto (2010) afirmou que a pós-modernidade, em sua maioria composta por pós-modernos de celebração, implica uma adesão à ordem capitalista, gerando uma forte onda intelectual contra o ideário que envolve, principalmente, a compreensão marxista de mundo e de ciência.

Acreditamos que uma das características da pós-modernidade, talvez por conta do relativismo e da flexibilidade em relação à utilização de diferentes abordagens teóricas, é não explicitar precisamente os princípios que sustentam o posicionamento defendido pelos autores, em relação à adoção plena à pós-modernidade ou ao se situar na emergência, na transição, entre um pensamento moderno e um pensamento pós-moderno. A indicação precisa ajudaria tanto quem lê quanto quem analisa os textos e obras, para que não sejam cometidos equívocos na interpretação e classificação dos textos. Embora, esse seja um comportamento que a pós-modernidade tem como característica discordar – a da classificação – pensamos ser esse o caminho mais coerente dentro das pesquisas científicas, já que torna evidente a intenção e os objetivos dos textos e de quem os escreveu; ajudando, inclusive pesquisadoras e pesquisadores iniciantes, a se situarem em relação aos diferentes métodos, teorias e formas de produção do conhecimento.

Ainda na esteira de Netto, compreendemos que "no campo teórico, as distinções não são tão fáceis, posto que não exista nem *uma* nem *a* teoria da pós-modernidade: há *teorias pós-modernas.*" (2010, p. 261), mas que existem elementos que são traços comuns entre as

abordagens teóricas pós-modernas. O autor apresentou três principais características e posteriormente apontou outras duas formulações que são constantes nas teorias pós-modernas, a saber:

> a) aceitação da imediaticidade com que se apresentam os fenômenos socioculturais como expressão de sua inteira existência e do seu modo de ser; assim, de uma parte, tende-se a suprimir a distinção clássica entre *aparência* e *essência*, e sobretudo, a dissolver a especificidade das modalidades de conhecimento – donde, por consequência, a supressão da diferença entre ciência e arte e a equalização do conhecimento científico ao não científico; b) a recusa da categoria da *totalidade* – uma dupla reclusa: no plano filosófico, a recusa se deve à negação de sua efetividade; no plano teórico, recusa do seu valor heurístico, ora porque anacronizada em face das transformações societárias contemporâneas, ora porque se lhe atribuem (ilegitimamente) conexões diretamente políticas – ou pelas duas ordens de fatores; c) a semiologização da realidade social: o privilégio (quase monopólio) concedido às dimensões simbólicas na vida social acaba por reduzi-la, no limite, ou à pura discursividade ("tudo é discurso") ou ao domínio do signo e/ou à instauração abusiva de hiper-realidades. (NETTO, 2010, p. 261-262).

Há de certa forma uma renúncia aos fundamentos das ciências da modernidade quando negam a compreensão clássica entre essência e aparência, totalidade; bem como, quando assumem o discurso/linguagem como eixos de compreensão da realidade. Assume-se outra forma de compreensão e produção do conhecimento científico que implica em uma maior "liberdade" em relação aos métodos e metodologias das ciências modernas. Liberdade, não no sentido estrito da palavra, mas em relação a uma certa ruptura dos parâmetros usados para a produção da ciência, já que não há a necessidade de seguir um método em específico ou de se fixar em teorias que estão de acordo com os métodos.

A flexibilização em relação à produção do conhecimento científico pode ser percebida por meio de duas constantes apontadas por Netto:

> Também entre as diversas formulações do pensamento pós-moderno, há duas constantes generalizadas. A primeira refere-se à entronização do *ecletismo* como cânon metodológico: posto que "o conhecimento pós-moderno (...) é relativamente imetódico [ele] constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica" – o que abre via à glorificação da "transgressão metodológica". A segunda relaciona-se ao *relativismo* (que é algo inteiramente diverso da consciência do caráter relativo de todo conhecimento): a completa dissolução da ideia clássica de *verdade,* que os pós-modernos levam ao limite, seja ao converter a ciência num *jogo de linguagem,* seja ao pensar o conhecimento como *artefactualidade discursiva* – uma tal dissolução acarreta sumariamente a supressão de qualquer estatuto que não o lógico-retórico para a verificação/avaliação do significado dos enunciados científicos. (NETTO, 2010, p. 262).

O ecletismo e o relativismo são, portanto, elementos que de maneira geral perpassam a pós-modernidade e impactam diretamente na forma como o conhecimento é produzido. Não há

a necessidade da busca pela essência e totalidade das coisas, abrindo espaço para o ecletismo de metodologias e teorias; assim como, para a explicação pela linguagem em que não há uma verdade, mesmo que provisória, para ser alcançada.

O foco é centrado no acontecimento, no particular, no que é específico. É nesse sentido que há uma atenção aos estudos que englobam as minorias, sejam elas de raça, de sexualidade, de gênero, e assim por diante. A contradição está no fato de que, embora os temas da minoria sejam ressaltados, há uma crescente onda conservadora também impulsionada pelos estudos da pós-modernidade. Em geral, o conservadorismo não acolhe ou respeita o que é diferente, o que seria considerado não tradicional. Dessa maneira, deve se ter um certo cuidado em relação às promessas da pós-modernidade, já que movimentos contraditórios e conflituosos também são defendidos dentro do grande escopo de conhecimento científico produzido por essa perspectiva de pensamento.

Ainda sobre a compreensão do que seja a pós-modernidade, nos apoiamos em Saviani (2013c) para entender que após a década de 1990:

> o clima cultural próprio dessa época vem sendo chamado de "pós-moderno", desde a publicação de Lyotard, A *condição pós-moderna,* em 1979. Esse momento coincide com a revolução da informática. Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la aos desígnios humanos, a pós-modernidade simula modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir. (SAVIANI, 2013c, p. 427).

Saviani (2013c) demarcou na citação acima dois pontos importantes para a compreensão da pós-modernidade. Ambos dizem respeito ao início do que se entende por pós-modernidade. Circunstanciemos.

O primeiro entende que a obra que pode ser considerada inaugural para esse movimento é "A condição pós-moderna", de Lyotard, publicada em 1979. Então, a instituição da pós-modernidade tem uma história recente, com aproximadamente quarenta anos – um tempo muito curto considerando a história da humanidade e o tempo que as mudanças históricas levam para se assentar. Pelo fato de ser tão recente, a pós-modernidade talvez esteja enfrentando o processo de estruturação epistemológica, e de definição do que sejam suas bases teóricas e práticas. E, por isso, os contornos teóricos sejam tão pouco definidos, abrindo margens para diversas interpretações sobre o que é a pós-modernidade e as suas diferentes defesas. Ou talvez, caso as obras estejam filiadas ao movimento da pós-modernidade de celebração, esses contornos não

estão delimitados propositalmente para gerar confusões de interpretação e para não revelar o teor hegemônico do que é defendido nelas.

O segundo ponto, da citação supracitada de Saviani (2013c), que vale ser ressaltado é o evento histórico que marcou o início da condição pós-moderna: a revolução eletrônica e comunicacional. Um marco gerado pela modernidade possibilitou contraditoriamente a crítica à própria modernidade. Porém, embora, de fato, o avanço das tecnologias eletrônicas, da internet, e da globalização tenha gerado muitas e importantes mudanças na sociedade, ela não mudou um fato: o capitalismo, pela via neoliberal, ainda é a referência de poder e dominação – é a forma de organização hegemônica da sociedade, economia e cultura. O que quer dizer que, mesmo com as mudanças pregadas e algumas até concretizadas pelas discussões pós-modernas, ainda acontecem em uma ordem social hegemônica guiada pelo capitalismo.

Pelo exposto, defendemos que o conceito e categoria de hegemonia deve ser uma forma de compreensão da pós-modernidade. A forma como a questão da hegemonia é tratada (e se é tratada) pelas obras, autoras e autores da pós-modernidade – sejam de oposição, celebração ou os que se entendem na transição – já dá muitos indícios sobre o posicionamento político, ideológico, ético e epistemológico no qual se situam.

Faria[4] (2011) também refletiu sobre a pós-modernidade e suas origens, apontando que:

> Apesar de não se poder datar com precisão o período de surgimento do movimento pós-moderno, mas, com base nos autores estudados, a reflexão sobre a crise dos paradigmas firma-se, notadamente, na segunda metade do século XX, fundada na ideia do fracasso da razão moderna em proporcionar à humanidade a libertação da opressão política e dogmática da época medieval, pelo alcance da verdade, da justiça, do bem e do belo. Os fatos históricos desprovidos de razão, como Hiroshima e Nagasáqui; o extermínio nazista; as invasões russas de Berlim, Praga, Budapeste e da Polônia; as guerras do Vietnã e do Golfo Pérsico; a crise dos Bálcãs, da Croácia e da Sérvia; o desastre de Chernobyl; a fome; a imigração; o racismo e a xenofobia; as políticas totalitárias; a destruição de alimentos para manter os preços; a corrida armamentista; as armas nucleares e as ditaduras militares, só evidenciariam e comprovariam a falência do projeto iluminista. Viveríamos, desse ponto de vista, a chamada crise dos paradigmas. Destacamos outros marcos históricos que estão na base da chamada crise dos paradigmas: a França em 1968; a queda do Muro de Berlim; a implosão do chamado socialismo real; a decretação da morte do marxismo; o neoliberalismo e o fim da História. (FARIA, 2011, p. 174).

A autora levantou uma série de momentos históricos que seriam, de alguma forma, justificativas para indicar os porquês que levaram ao surgimento do pensamento dentro da pós-modernidade, principalmente no que tange ao projeto iluminista moderno de organização

[4] A autora Lenilda Faria (2011) realizou um importante trabalho de pesquisa em seu doutorado, cujo tema foi "didática e pós-modernidade". A autora investigou com profundidade essa relação apontando como algumas pesquisadoras e pesquisadores da área entendem a didática e a pós-modernidade. Importante referência para quem deseja entender as aproximações decorrentes do tema.

societária. Embora, a nosso ver, a crítica da pós-modernidade em relação ao projeto iluminista não questiona, necessariamente, o papel hegemônico da classe burguesa; mas as consequências negativas do projeto. Embora, as consequências permaneçam em sua maioria, ao menos na citação acima, voltadas para grandes tentativas de conquista hegemônica de outros grupos subalternos pela classe dominante. Não há defesa por uma outra sociedade em que não haja desigualdades sociais, econômicas e culturais tão profundas; mas uma disputa pela hegemonia entre as classes dominantes.

Além disso, Faria (2011) afirmou que a tendência pós-moderna visa uma ruptura radical com o projeto moderno que advém da razão iluminista e que considera exaurida "a funcionalidade do Iluminismo, do positivismo da ciência e da tecnologia, incapazes que foram de cumprir suas promessas de libertação do homem. Buscam a superação das três maiores forças que aprisionaram a subjetividade: a filosofia, a ciência e a religião." (FARIA, 2011, p. 175). Sendo que, ainda segundo a autora, as origens da pós-modernidade são múltiplas e estão ligadas a diferentes campos do conhecimento, como a antropologia, a filosofia, as artes e as ciências sociais.

Faria (2011) apontou que os principais representantes da pós-modernidade "foram Nietzsche, Heidegger e Freud e os representantes característicos da Pós-modernidade são: Michel Foucault, Derrida, Gadamer, Jean-François Lyotard, Félix Guattari, Michel Maffesoli, Gilles Deleuze, Lypovetsky, Jean Baudrillard." (FARIA, 2011, p. 175). O que já nos dá indícios para compreender quais obras e pensadores dão sustentação para a base epistemológica da pós-modernidade.

Sobre o tema, Netto afirmou que:

> O exame rigoroso do pensamento pós-moderno revela alguns elementos axiais que constelam e articulam os seus traços pertinentes (...). O primeiro deles é o decidido abandono (quando não o repúdio mesmo) da herança hegeliana: é Nietzche (ou em alguns casos Heidegger, sob muitos aspectos seu continuador) que se torna *maître à penser* dos filósofos e autores que colocariam de pé a ideologia pós-moderna. O segundo, que já mencionamos, é a dissolução da ideia de verdade: convertida, como vimos, em *artefactualidade discursiva,* dela não resta a menor relação com a realidade que existe independentemente da consciência dos homens e das mulheres – a verdade se torna a resultante de um consenso intersubjetivo. O terceiro (...) diz respeito à *interdição do universal,* que aparece na defesa pós-moderna da particularidade (em especial, mas não exclusivamente, das particularidades culturais) (...). (NETTO, 2010, p. 267-268, *grifos do autor*).

Ou seja, a pós-modernidade questiona e ao mesmo tempo se fundamenta em três posicionamentos, conforme apresentado pelo Netto (2010), que são: a negação da herança de Hegel, que diz respeito a forma de compreensão da racionalidade moderna; a dissolução da

ideia de verdade; e a negação da universalidade. Isso implica uma desconstrução das certezas e uma aposta na incerteza. Já que tudo pode ser colocado em perspectiva e se volta para o que é particular e relativo.

Essa defesa da pós-modernidade pela particularidade permite a inclusão das minorias em suas discussões. O que quer dizer que as questões de cor, etnia, gênero, sexualidade etc. entram no bojo das aspirações e reflexões teóricas desse movimento. Para nós, o alerta realizado pela pós-modernidade em relação aos grupos minoritários é de grande importância nas esferas teóricas, sociais e práticas. Porém, o que nos impede de acionar a pós-modernidade como principal referencial para discutir tais questões esbarra no fato delas serem discutidas; porém não haver uma solução coletiva, mas quase sempre individual ou de um grupo menor de sujeitos. O que recai, por exemplo, em divisões dentro de grupos minoritários que impedem e atrapalham a ruptura com a condição de opressão. E, para nós, essa divisão é proposital, na medida em que faz com que a fragmentação das lutas, enfraqueça a força coletiva e a luta de classe.

Como um exemplo dessa fragmentação temos, dentro da comunidade gay cis, uma grande divisão entre homens brancos, homens negros ou mesmo daqueles homens que se valem de mais códigos atribuídos como femininos pela sociedade. Esse tipo de divisão além de colocar determinados sujeitos em uma condição de inferioridade e subalternidade (ainda mais sensível do que a que já se encontram), acaba gerando fraturas na luta que deveria ser pela comunidade gay em geral. É por isso que ainda hoje ser um "homem gay, branco, rico e cis" é muito mais aceito do que ser um "homem gay, rico e negro" – o que implica que um "homem gay, pobre, negro e trans" está à margem da margem. Aqui a luta de classes esbarra na condição de subalternidade imposta via raça. Nesse sentido, defendemos que as questões sobre minorias podem e devem ser trabalhadas pelo Materialismo Histórico-Dialético, ainda mais considerando que é um método que olha para a realidade concreta, na qual essas questões estão postas; e busca caminhos para não só entender essa realidade, mas para romper com os processos de dominação e opressão.

Outro fator essencial para a compreensão da pós-modernidade é entendê-la como um:

> Espelho da sociabilidade tardo-burguesa, o pensamento pós-moderno põe-se justamente como uma ideologia – não uma mentira, mais uma falsa consciência: falsa, na exata escala em que não pode reconhecer a sua própria historicidade (ou seja, o seu condicionalismo histórico-social); mas igualmente consciência, na precisa medida que fornece um certo tipo de conhecimento que permite aos homens e mulheres moverem-se na sua vida cotidiana. E é nesta condição de falsa consciência que ela opera seja como orientador de comportamentos, seja como indicador de problemas,

> tensões e contradições. Donde, aliás, a sua heterogeneidade e as suas diferenças internas – todas adjetivas. (NETTO, 2010, p. 266, *grifos do autor*).

Assim, a pós-modernidade é compreendida como fruto e espelho da sociedade tardo-burguesa, ou seja, da classe burguesa que necessita de uma nova racionalidade – apesar da negação da razão –, que seja mais adequada aos interesses da própria classe, em um momento histórico que o capitalismo se encontra maioritariamente em estados avançados de desenvolvimento nos países ricos e europeus. O que implica, a nosso ver, assumir princípios do neoliberalismo, como uma visão ahistórica do mundo, em que só importa o aqui e o agora. Bem como, por essa perspectiva, se torna necessário lidar com a "competência" e "eficiência", com os "desafios" do presente, sem compreender que suas raízes estão na historicidade, retirando assim a possibilidade de compreensão crítica da totalidade histórica.

Além disso, concordamos com o autor Netto (2010) quando ele entende que a pós-modernidade é uma ideologia, uma falsa consciência, porque isso diz respeito também à dimensão ontológica, gnosiológica e filosófica da hegemonia. A conquista hegemônica, perpassa, nesse caso, a mudança da consciência das mulheres e homens, que é compatível tanto com a sociedade capitalista como com a ideologia pós-moderna.

Por isso, a nosso ver, há uma disputa para criar uma consciência pós-moderna que não é tão distinta da consciência moderna, hegemonicamente construída ao longo de muitos séculos, do ponto de vista da manutenção da dominação e da ordem social hegemônica. Mas que carrega consigo diferenças importantes no que se espera dos sujeitos, seus comportamentos e suas compreensões da realidade. A flexibilização dos processos produtivos, via toyotismo e princípios neoliberais, exige necessariamente a flexibilização das consciências, no sentido de adequar os sujeitos às necessidades produtivas. Por isso:

> Ideologia que é, o pós-modernismo *funciona* como ideologia: incide no comportamento e na vida práticos daqueles que a internalizam. Ela é uma (não a única) ideologia específica da ordem do capital na quadra histórica em que este se mundializa e tem hipertrofiadas as suas dimensões especulativo-financeiras que, dado o marco institucional da sua dominação, apresentam-no imediatamente como fluido e volátil – atributos que se transferem ao complexo societário que ele matriza. Ao tomar acriticamente o espelhamento que opera deste complexo com a sua expressão fática e simbólica, o pós-modernismo instaura – *nolens volens* – como ideologia *funcional* à sociedade tardo-burguesa, com todas as consequências societárias aí implicadas. (NETTO, 2010, p. 266-267, *grifos do autor*).

Por isso, a pós-modernidade não é combatida pelos grupos dominantes, assim como foi o marxismo. Por mais que não seja de interesse de todas as pensadoras e pensadores da pós-modernidade se alinhar aos desmandes neoliberais, alguns aspectos desse tipo de pensamento

acabam corroborando para a manutenção do *status quo* da sociedade. Por isso, não temos filmes, anúncios publicitários, noticiários, entre outros, apontando a pós-modernidade como um "mal que deve ser combatido", assim como aconteceu com o marxismo e as experiências com o socialismo/comunismo em alguns países. A ideologia neoliberal tende a colocar aqueles que estão contra o seu sistema, como vilões, como ameaças que devem ser combatidas. E isso não se dá apenas no campo teórico, perpassa a prática, os meios de comunicação, as orientações dadas pelos organismos multilaterais, e uma série de outras estratégias para manutenção do aparelho hegemônico das classes dominantes. Isso perpassa a luta pela conquista ideológica das consciências dos sujeitos, ao criar dualismos como o que é bom e mau, não entendendo a realidade dialeticamente e a partir das suas próprias contradições.

A partir disso, compreendemos com Mészáros que:

> De qualquer maneira, precisamente por causa do imperativo de assegurar a compatibilidade entre os interesses dominantes e as tendências intelectuais adotadas, o quadro categorial das estratégias ideológicas dominantes deve ser sustentável e "consistente" em seu próprio campo, não importa quão frequentes e extensas as mudanças na autocaracterização apresentadas em respostas às várias mudanças conjunturais. Quanto a isto, o que se espera das auto-imagens da ideologia dominantes não é o *verdadeiro* reflexo do mundo social, com a representação objetiva dos principais agentes sociais e seus conflitos hegemônicos. Antes de tudo, elas devem fornecer apenas uma explicação *plausível,* a partir da qual se possa projetar a *estabilidade* da ordem estabelecida. É por isso que a ideologia dominante tende a produzir um quadro categorial que *atenua* os conflitos existentes e *eterniza* os parâmetros estruturais do mundo social estabelecido. Compreende-se, pois, que esta característica está mais pronunciada quanto maior for a importância dos interesses que motivam o confronto antagônico dos principais agentes sociais (MÉSZÁROS, 2004, p 69, *grifos do autor*).

Para nós, a pós-modernidade é consistente dentro do seu próprio campo, traz discussões importantes para serem pensadas e refletidas, tem uma importância principalmente no que compete aos estudos das artes, do cinema e do audiovisual. Porém, do ponto de vista da educação, acreditamos que atenua os conflitos existentes e segue os interesses dos grupos dominantes e do capitalismo, salvo, talvez, algumas exceções dos que se enquadram no que Netto (2010) chamou de pós-modernos de oposição.

Agora, do ponto de vista da educação e da didática, a pós-modernidade opera com outra forma de perceber a racionalidade que incide diretamente na educação desde esse ponto de vista:

> O pós-moderno é também uma certa valorização da razão lúdica (...) Um dos grandes méritos do pós-modernismo é mostrar-nos os lados ridículos de nossas crenças hiperbólicas. Devolveu-nos o direito de soltar nosso imaginário e começar a raciocinar

> lúdica e prazerosamente. Isso tem tremendas implicações para o *agir pedagógico.* (ASSMANN, 1996, p.174).

A razão voltada para a ludicidade é um elemento importante para a compreensão de algumas teorias que são baseadas na pós-modernidade, porque elas se valem desse elemento para construírem suas concepções de educação e da didática. A pós-modernidade tenta retirar o caráter duro da racionalidade, abrindo espaço para a criatividade e para ludicidade na forma de compreender e enxergar o mundo. Com isso, a educação dentro dessa perspectiva pode assumir formas menos austeras de lidar com o dia a dia na sala de aula.

Porém, há dois pontos que devemos refletir sobre a questão da ludicidade e criatividade: 1) não há uma negação em relação à ludicidade e à criatividade dentro de autoras e autores contra-hegemônicos, por isso se atentar para esse lado dos processos de ensino e aprendizagem não é uma exclusividade e nem uma novidade inserida pela pós-modernidade; 2) temos que nos atentar para o fato da criatividade poder ser utilizada de maneira instrumentalizada pelos parâmetros neoliberais, conforme nos alertou Raslan Filho e Barros (2018). Para os autores a criatividade é considerada por algumas teorias como um recurso humano, ignorando o fato de que a criatividade é um princípio ontológico humano, sendo a criatividade parte essencial do trabalho enquanto princípio ontológico.

Seguindo a compreensão da educação e da pós-modernidade:

> A educação está imersa na cultura e não apenas vinculada às ciências, que foram tomadas na modernidade como as únicas fontes válidas de formação e capazes de oferecer tecnologias de ensino eficientes. A educação coloca-se, no seu modo de existir no social, em ambientes escolares e similares, organizada em torno de processos de construção e utilização dos significados que conectam o homem com a cultura em que se insere e suas imagens, com significados gerais, locais e particulares, ou seja, com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas cujo sentido se cria nas relações que medeiam seu modo de estar nos ambientes e com as pessoas que estão. Transverso a isto, temos as mídias, as normas, as crenças, os valores extrínsecos. Há surpresas nesses meandros da história vivida, e, como coloca Bruner (1991), essas surpresas são importantes pois provocam a reflexão sobre aquilo que damos por certo e evidente, ou seja, ela é uma reação impulsionada pela ruptura de uma certeza. O pesquisador precisa colocar-se a possibilidade de surpreender-se, senão, por que pesquisar? Num período transicional em que estruturações e desestruturações, normatizações e transgressões, imbricam-se dialeticamente, à pesquisa em educação surgem desafios consideráveis para a compreensão das tessituras das relações no ensinar e no aprender, na heterogeneidade contextual em que essas tessituras se fazem. Ainda, a própria compreensão da educação como propósito social e seu estatuto institucional requerem interrogações que transcendem sua modelagem por teorias ou filosofias que narram um real cada vez menos real. (GATTI, 2005, p. 606-607).

A pós-modernidade trouxe, portanto, reflexões para o campo da educação e da didática. Alguns dos questionamentos postos pela pós-modernidade são válidos e carecem de reflexão

teórica e prática, já que implicam no modo de se pensar e fazer educação e de compreender o ensino e a aprendizagem.

Embora haja reverberações da pós-modernidade na didática e na educação, elas não são homogêneas e percebidas da mesma forma pelos pesquisadores do campo. Um grupo de pesquisadores ainda defende que a didática não deve ceder completamente às discussões pós-modernas, que devem ser percebidas com cautela. Libâneo (2005) afirmou que há um pensamento pós-moderno que introduziu questões para o campo da didática:

> As correntes "pós-modernas" não se sentem confortáveis em se autodenominar como pedagogias, assim como recusam as classificações. Entretanto, figuram aqui porque boa parte das publicações de autores brasileiros têm sido produzidas a partir do campo da educação e devido ao fato de serem acolhidas pelo campo científico da educação. Por essa razão, as correntes pós-críticas podem ser entendidas como uma "pedagogia" já que influenciam as práticas docentes, mesmo pela sua negação. Elas se constituem a partir das críticas às concepções globalizantes do destino humano e da sociedade, isto é, as metanarrativas, assentadas na razão, na ciência, no progresso, na autonomia individual. (LIBANÊO, 2005, p. 34-35).

O autor ressaltou no excerto acima que apesar da negação das correntes pós-modernas em se afirmarem enquanto pedagogias, a sua influência nas práticas docentes é percebida no contexto didático nacional. Existe uma extensa publicação – seja em livros, artigos, textos publicados em eventos –, que se dedica à reflexão da didática pelo ponto de vista da pós-modernidade, ou que incorpora elementos da pós-modernidade à discussão sem abandonar completamente as características do conhecimento científico moderno.

Se olharmos do ponto de vista da epistemologia do conhecimento científico moderno, a mescla entre elementos modernos e da pós-modernidade na produção de conhecimento sobre didática pode ser um equívoco teórico-epistemológico, na medida em que não é recomendada a utilização de diferentes bases teóricas e métodos em determinadas perspectivas. Porém, de um ponto de vista da pós-modernidade, as classificações globalizantes e a necessidade de encaixar o conhecimento científico em grupos e "diferentes caixinhas" é percebida como um equívoco da modernidade.

De fato, a educação precisa se colocar o desafio de compreender e de trabalhar com as questões de gênero, cor, etnia, sexualidade, entre outras, que estão postas na realidade e que são recebidas com receio e barreiras dentro das salas de aulas. Agora, o caminho com os quais essas questões devem ser discutidas não necessariamente perpassa a pós-modernidade. Para nós, esse caminho perpassa o Materialismo Histórico-Dialético.

Dentro da pesquisa sobre didática/educação a escolha entre o universo moderno, a pós-modernidade, em transição entre ambos, ou a junção dos universos, perpassa uma opção

teórico-epistemológica e política. Para que essa escolha ocorra conscientemente faz-se necessário estudo, dedicação, pesquisa; para que haja a compreensão das diferentes abordagens, suas teorias, seus diferentes autores, seus limites e possibilidades. Com isso, uma escolha consciente produzirá uma pesquisa consciente também de seus limites e possibilidades.

> No início do século XXI, analisa Candau (2009, p. 36), que "novos temas e posições emergem e se fragiliza a hegemonia da matriz histórico-crítica configurada até então das abordagens dos temas referenciados à didática". Com a emergência de uma pluralidade de enfoques, perspectivas e temáticas didáticas, pode-se abrir o campo para novos horizontes, como também, pode-se gerar um risco de dispersão, no entanto, o que visualizo é um processo histórico de ruptura paradigmática e diversificação no campo didático. (SUANNO; MORAES, 2017, p. 64).

A aproximação da didática com outras questões, que incluem também o debate realizado pela pós-modernidade, indica que a didática está em constante movimento de mudança. Seja em alguns casos de reafirmação do paradigma moderno, buscando um entremeio no lugar de transição e/ou emergência entre os dois paradigmas, ou de adesão ao paradigma da pós-modernidade. O importante é compreender o movimento de mudança, buscando pelo estudo os caminhos em que haja uma vinculação entre a forma que se percebe o mundo e a maneira que se reflete sobre ele.

Sendo assim, em busca por síntese provisória sobre o que é uma educação hegemônica, pelo percurso realizado até agora, podemos compreender que uma educação hegemônica tem como papel social a manutenção da ordem dominante, alinhando a educação aos interesses do capitalismo, bem como das classes dominantes – por isso a educação é fator decisivo na luta de classes. A educação hegemônica é, também, voltada para a geração das desigualdades educacionais, sociais e econômicas, porque é isso que mantem o *status quo* hegemônico e permite com que alguns tenham acesso à educação de qualidade em detrimento de outros.

Sendo que, a característica principal de uma educação hegemônica neoliberal é tornar a educação uma propriedade privada, uma mercadoria, que pode ser comprada e vendida. Outro fator essencial para entender a educação hegemônica é o fato de que ela não é homogênea, e pode assumir diferentes teorias, metodologias, ideários pedagógicos e assim por diante. Explicando melhor, ao longo do resgate da historicidade, trouxemos as principais correntes da educação no tempo histórico – pedagogia tradicional, pedagogia escolanovista, pedagogia tecnicista, pedagogia da hegemonia e pedagogia da exclusão, influências pós-modernas – e todas elas tem elementos que se diferem entre si: o que inclui a forma como compreendem a educação, o papel do docente e do discente, as metodologias utilizadas nas salas de aula etc. Porém, todas buscam a manutenção do *status quo,* por isso, estão todas a favor da hegemonia.

Por isso defendemos que a hegemonia deve ser encarada como um conceito, como uma categoria, mas também como um critério de análise, para entender de qual lado a educação e a didática – e suas diferentes teorias, abordagens, ideários – está.

CAPÍTULO 3 - ABORDAGENS DA DIDÁTICA CONTEMPORÂNEA

> E o Dito mesmo gostava, pedia: – "conta mais, conta mais..." Miguilim contava, sem carecer de esforço estórias compridas, que ninguém nunca tinha sabido, não esbarrava de contar, estava tão alegre, nervoso, aquilo para ele era o entendimento maior. Se lembrava de seo Aristeu. Fazer estórias, tudo com um viver limpo, novo, de consolo. Mesmo ele sabia, sabia: Deus mesmo era quem estava mandando! – "Dito, um dia eu vou tirar a estória mais linda, mais minha de todas: que é com a Cuca Pingo-de-ouro!..." O Dito tinha alegria nos olhos; depois, dormia, rindo do simples, parecia que tinha de dormir a vida inteira. (GUIMARÃES ROSA, 2016, p. 93).

Se Dito tinha a força de entender o mundo dos adultos, Miguilim tinha a força de entender que a imaginação e a criatividade eram o que dava sentido para sua vida. Para Miguilim contar histórias era o seu entendimento maior. Ou seja, era aquilo que fazia sentido, que trazia leveza para horas difíceis. Com tão pouca idade Miguilim já sabia: sabia o que lhe fazia bem, sabia o que lhe fazia mal. Sabia ali, no Mutum de Gerais, o que o oprimia e o que libertava. Miguilim, criança, criava conhecimento de si e do mundo, buscava dentro de si a força para lidar com a realidade tão dura que estava em volta.

Dito não estava bem, estava de cama por conta do ferimento no pé que o levaria a morte. Dito não estava bem, mas Miguilim estava lá. Miguilim contava histórias, inventadas de sua própria cabeça. Histórias que coloriam momentos em que o sofrimento era grande e a vida caminhava para um rumo em que a dor era inevitável. Dito não sobreviveu ao ferimento. Miguilim não conseguia viver no Mutum de morros e terras sem o irmão, mas viveu.

Viveu porque nós dialeticamente temos que lidar com a dor e alegria cotidianamente. Viveu porque tudo que é bom e tudo que é ruim, nos compõem. Miguilim aprendeu isso cedo, porque teve que se reinventar para viver. Miguilim viveu cada dia depois, sofreu, tentou se refazer. Teve que usar das suas histórias para criar um mundo, dentro do seu íntimo, para conseguir lidar com a realidade de não ter seu melhor amigo, seu melhor irmão, a sua força confirmada ali ao seu lado.

Assim é a vida de cada sujeito que defende a didática e defende a educação: é uma luta que resiste à dureza da realidade e das condições de ser professora e professor num país como o Brasil. Ser professora e professor é ser resistência, mesmo que não estejam, necessariamente, ligados a uma educação contra-hegemônica – ainda assim é ser resistência. Resistência no sentido de estar ali, em uma sala de aula, na maioria das vezes sem condições de trabalho dignas, sem um salário que permita uma existência tranquila, sem apoio e valorização das políticas

públicas. Ser docente é resistir. E lutar por uma educação contra-hegemônica é resistir duplamente.

É nesse sentido, de entender, valorizar e respeitar o papel de cada professora e professor que se dedicou a pensar a didática, seus conceitos, suas características e suas lutas, que iniciamos o presente capítulo. O objetivo do capítulo é apresentar e analisar as abordagens contemporâneas da didática brasileira que foram instituídas a partir da década de 1980 chegando até os dias atuais – percebendo sua relação direta com os movimentos históricos que aconteceram nos anos de 1980, 1990 e 2000, que foram aprofundados no capítulo anterior –, com o intuito de compreender como a relação entre didática e hegemonia está posta nessas abordagens.

Nos dedicamos às seguintes abordagens, que respectivamente constituem os tópicos do capítulo: **Didática da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos; Didática da Pedagogia Histórico-Crítica; Didática da Pedagogia Libertadora; Didática Desenvolvimental; Didática Multidimensional; Didática Complexa e Transdisciplinar; Didática Intercultural; e Didática Sensível.** As abordagens foram escolhidas de acordo com a relevância que as pesquisas possuem dentro do campo da didática e por fazerem parte do pensamento contemporâneo sobre didática no Brasil.

Para essa eleição nos baseamos em três pontos principais: o primeiro ponto que deu sustentação para a escolha das didáticas analisadas no capítulo foi a pesquisa bibliográfica que realizamos dentro do universo teórico que compõe o campo epistemológico da didática; o segundo ponto foi pela participação na disciplina "Didática e questões contemporâneas", ministrada pela Prof.ª Dr.ª Marilza Suanno no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFG), responsável por perpassar a historicidade da didática por meio das suas abordagens contemporâneas; e, por fim, tivemos como referência principal o texto de Pimenta (2019), que sintetiza teoricamente alguns pontos dessas abordagens e traz elementos para que sejam pensadas contemporaneamente.

Buscamos investigar em cada abordagem alguns elementos que podem nos dar condições de compreender a relação entre as didáticas e a hegemonia. Esses elementos perpassam o resgate e a compreensão, caso seja explicitado pela abordagem, de suas: bases epistemológicas; principais referências teóricas; constituição do ideário didático, por meio dos conceitos de didática, ensino, aprendizagem, teoria e prática, entre outros; posicionamento em relação à sociedade capitalista; posicionamento em relação ao movimento da didática crítica, que aconteceu a partir de 1980; e, principalmente, "se" e "como" compreendem a questão da

hegemonia. Ao fim do capítulo temos o intuito de entender melhor como as abordagens da didática compreendem a questão da hegemonia.

Afirmamos que o nosso objetivo não é gerar uma classificação sobre o posicionamento político-teórico-epistemológico em relação à hegemonia, muito menos determinar se determinada abordagem da didática é hegemônica, não-hegemônica ou contra-hegemônica. Porque tal classificação exigiria um aprofundamento teórico e metodológico que não é possível de ser realizado nesse momento, dentro da perspectiva da presente tese – que tem limites de tempo, de espaço; bem como, contornos dados pelo nosso próprio objeto de estudo, que é a compreensão da relação entre didática e hegemonia.

Para sermos coerentes com o método que escolhemos, não é possível gerar classificações sem termos a condição de acessar a totalidade e a historicidade do movimento de mudanças no pensamento da produção de conhecimento de cada uma das didáticas, entendendo com rigor epistemológico e metodológico os seus respectivos arcabouços teóricos e práticos. Sendo assim, o movimento realizado no capítulo foi o resgate da bibliografia básica de cada perspectiva da didática, em que foram identificados os principais pontos que embasam o ideário pedagógico, por meio das concepções de didática, ensino-aprendizagem, educação, ser humano e outras que puderam ser identificadas. A partir daí, fizemos o movimento de entender se as didáticas se posicionaram em relação à hegemonia, se a hegemonia esteve presente na construção do ideário pedagógico e se a relação entre hegemonia e didática, ou hegemonia e educação, perpassou a literatura por nós acessada.

Além disso, vale ressaltar que a didática, em sua historicidade, presenciou um importante momento de transformações e reflexões em torno ao seu próprio campo, seu papel social e seus conceitos. Esse momento ficou conhecido como o "movimento da didática crítica" e teve grande parte das autoras e autores apresentados nesse capítulo como representantes. Para Faria (2011):

> Os estudos sobre o movimento da didática crítica, alguns deles já mencionados neste trabalho, entre eles André e Oliveira (1997), Candau (2000a) e Oliveira (1992), apontaram de modo sistemático para o contexto da década de 1980, caracterizado por intensas lutas e embates político-econômicos e educacionais. Questões como a democratização do ensino e da escola pública, da igualdade de oportunidades, e de uma educação de qualidade para todos, integravam as pautas das CBEs. Sobre a relevância destas no e para o contexto da época, a fala de um dos nossos sujeitos é expressiva, ao contextualizar o início dos seminários A Didática em Questão. (FARIA, 2011, p. 195).

A partir desse momento, foram criados eventos científicos como o Didática em Questão, o ENDIPE – Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino, entre outros, que tinham o

intuito de discutir as influências negativas da pedagogia tecnicista na didática, e ao mesmo tempo visavam buscar soluções para o combate à didática tecnicista. Para Candau (2014), a pedagogia tecnicista considerou a dimensão técnica da didática (que diz respeito ao ensino e aprendizagem enquanto ação intencional, sistemática e organizativa das condições de aprendizagem) em detrimento à parte humanista (que entende a didática como situada historicamente, culturalmente, socialmente e politicamente). As consequências de uma visão unilateral da didática, focada apenas na dimensão técnica, gera uma visão reducionista, esvaziada da didática e do seu papel social.

Foi nesse sentido que diferentes pesquisadoras e pesquisadores brasileiros se voltaram para pensar uma didática que estivesse contra a didática tecnicista e de todas as negativas consequências dessa didática no contexto educacional brasileiro. Porém, os caminhos encontrados para pensar uma didática crítica foram se mostrando distintos ao longo do desenvolvimento das pesquisas entre as pesquisadoras e pesquisadores. Por isso, foi criada uma diversidade de produção de conhecimento sobre didática com diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas e políticas; que foram estabelecendo aproximações, bem como distanciamentos, entre essas abordagens.

Para Faria (2012):

> No movimento da didática crítica, em particular na década de 1980 e na primeira metade dos anos 1990, a riqueza e pertinência das tendências pedagógicas se faziam por terem como pressuposto e finalidade a transformação das relações sociais e políticas vigentes no Brasil e, por isso mesmo, a atenção se voltava para a compreensão das relações entre escola e sociedade, para sua função social e política, para a crítica à concepção da neutralidade científica e suas manifestações no tecnicismo pedagógico e, numa visão meramente instrumental da didática, para a crítica às condições de trabalho do professor, para a necessidade da sindicalização e fortalecimento das associações de classe. Tratava-se, enfim, de proposições que evidenciavam uma potente compreensão e um firme compromisso, tanto no que tange a avançar no tratamento científico das questões em educação quanto no tocante a sua dimensão ético-política. A proposta era de colocar a educação a serviço da transformação social. (FARIA, 2012, s/p).

Portanto, o movimento da didática crítica aconteceu enquanto uma luta coletiva de sujeitos que estavam dispostos a empenhar-se por uma educação que tivesse como objetivo a transformação social, o combate à didática tecnicista. Pensando também nos processos de formação docente, nas condições do trabalho docente e outras questões que são tangenciais à especificidade da didática, mas que fazem parte dos processos educacionais.

Porém, do ponto de vista da **hegemonia**, temos que destacar que lutar pela transformação social não implica necessariamente uma luta contra-hegemônica. Isso porque a

transformação social pode significar, por exemplo, a melhoria das condições de trabalho das professoras e professoras, e não a ruptura do lugar de opressão. A nosso ver, podemos entender a questão da hegemonia a partir de três pontos principais. Circunstanciemos.

O primeiro ponto entende que o que é hegemônico hoje diz respeito à sociedade capitalista e ao neoliberalismo. Portanto, educação e didática estão envoltas nessa hegemonia, já que são sempre situadas e contextualizadas a partir de uma realidade concreta, de uma sociedade específica, de um tempo histórico e de um espaço que são próprios de cada realidade. Mas que estão imbricados em questões tanto locais quanto nacionais e internacionais (isso porque as especificidades geográficas, sociais, econômicas, políticas e culturais de cada escola, cidade, Estado, interferem diretamente no cotidiano do trabalho docente, porém ao mesmo tempo existem diretrizes nacionais que ditam as políticas públicas educacionais – dentre outras diretrizes para educação e para didática; bem como, existem diretrizes internacionais de organismos multilaterais que tentam influenciar a educação no nosso país). Sendo a educação e a didática campos de disputas que fazem parte do aparelho hegemônico do Estado capitalista neoliberal.

O segundo ponto diz respeito à compreensão de que algo pode ser não-hegemônico; ou seja, não ter um papel ampliado e com força de controle e exercício da hegemonia dentro da sociedade capitalista, mas não necessariamente ser contra a sociedade capitalista. Então, não-hegemônico não quer dizer contra-hegemônico. Por isso, uma teoria pedagógica pode não exercer hegemonia na educação brasileira; portanto, caracterizando-se como não-hegemônica, mas estar de acordo com princípios e orientações neoliberais da sociedade capitalista.

Por fim, o terceiro ponto compreende que, da perspectiva dessa tese e da nossa compreensão sobre a hegemonia, ser contra-hegemônico é um marcador específico que acredita que a forma de organização do capitalismo não corrobora para o processo de humanização dos sujeitos – não é justa, igualitária, nem promove a liberdade. Por isso, quando situamos nossa compreensão da educação e da didática contra-hegemônica, estamos a estabelecendo contra a sociedade neoliberal capitalista na busca pela transformação radical da sociedade. Compreensão essa que acredita em uma educação que é parte da formação ontológica do ser humano; bem como, em uma didática que tem potencial para fazer com que os processos de ensino-aprendizagem possibilitem a emancipação e a formação de uma consciência crítica.

Ainda sobre a questão da didática crítica, Faria (2012) afirmou que:

> Nos anos iniciais do movimento da didática crítica, a presença das pedagogias contra-hegemônicas se traduzia em especial pelos debates entre a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. Suas bases

> teóricas e teses constitutivas inspiraram um significativo número de educadores e estudiosos que se dirigiram de modo mais específico e sistemático à didática e ao seu objeto, o processo ensino-aprendizagem, e ao trabalho docente. São sistematizações que se preocuparam em compreender a natureza e a dinâmica do trabalho docente no seu desenvolvimento histórico e no seu caráter de práxis, indicando ao mesmo tempo aos docentes subsídios de fundamentação teórica e sistemática do processo de ensino na escola (LIBÂNEO, 1990); que se voltaram para o entendimento da aula como principal objeto da didática e que se pautavam pela busca de um método de pensamento fundamentado na lógica dialética que supera a lógica formal e apresenta categorias de análises para que o pensamento se aproprie da realidade (...) E, ainda, foram estudos que procuram compreender o ensino para além de seu caráter imediato e aparente, na medida em que se buscou explicitá-lo como uma totalidade concreta, pois é produzido socialmente como práxis, articulado às bases materiais da sociedade que se pretende transformar e que tem a sala de aula como sua expressão molecular, que entende o fenômeno do ensino como uma prática social/histórica, no cotidiano da escola, e procura esclarecer a especificidade das contradições internas do ensino a partir dos conteúdos e método, da relação professor e aluno, do planejamento e execução, dos fins e controle. (OLIVEIRA, 1992). (FARIA, 2012, s/p).

Portanto, as teorias contra-hegemônicas que também foram definidas por Saviani (2013c) – como Pedagogia Libertadora, de Freire; a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, de Libâneo; e a Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani –, acabaram buscando na didática formas de pensar a atuação no trabalho docente e no cotidiano escolar unindo princípios do método dialético e do marxismo. Do ponto de vista da presente tese, nos aproximamos das teorias contra-hegemônicas, principalmente da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica delineada por Saviani e outras autoras e autores.

O grande movimento das teorias contra-hegemônicas, ao pensar a didática, foi no sentido de entender como as categorias e a forma de entender a realidade concreta do marxismo poderiam auxiliar no trabalho docente e nos processos de ensino-aprendizagem. Isso porque não foram elaboradas por Marx uma teoria pedagógica ou uma teoria didática que relacionasse as conexões estabelecidas entre educação, sociedade capitalista, escola e ensino-aprendizagem. Portanto, ficou a cargo dos sujeitos que vieram posteriormente se dedicar a encontrar esses caminhos para pensar a educação e a didática pela via do marxismo.

Vale ressaltar que embora algumas das abordagens contemporâneas da didática tenham tido inicialmente uma matriz marxista, com origem no método dialético, elas acabaram abrindo os horizontes para contribuições de outras perspectivas teóricas. Esse movimento de abertura para outras teorias e epistemologias, para nós, é delicado para a realização de uma análise com a profundidade que o tema necessita. Porém, temos alguns apontamentos amparados em hipóteses para entender essa abertura. Isso porque essa abertura pode ser considerada por pelo menos três perspectivas: primeira – a de que o universo teórico-epistemológico marxista e marxiano não é suficiente para dar conta de responder certas questões e de entender certos elementos da sociedade, por isso há necessidade de buscar uma complementação em outras

teorias; segunda – a de que a abertura pode ser considerada dentro do ecletismo típico da pós-modernidade, em que é positivo se valer de diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas para tentar responder certas questões de pesquisa e compreender a realidade concreta; terceira – a de que talvez a escolha pela mistura de teorias e epistemologias é realizada sem uma vigilância e rigor epistemológico, ou pela falta de consciência epistemológica, o que implicaria a não compreensão do que foi realizado.

Do ponto de vista da tese, concordamos com Saviani (2004) na análise que realizou acerca da relação entre Gramsci e o referencial teórico de Marx:

> Gramsci toma o marxismo em termos ortodoxos, isto é, ele entende que a "filosofia da práxis" é uma filosofia integral, uma teoria completa que dispõe de todos os elementos necessários para dar conta dos problemas enfrentados. Não necessita, pois, de muletas, quer dizer, não precisa ser complementada por outras teorias. (...) Gramsci, (...) vivia intensamente a prática humano-histórica e, a partir de seu interior, punha em funcionamento sua capacidade intelectual, aprimorada por uma vontade férrea que exercitava continuamente o movimento entre o sentir, o compreender e o saber como condição para transformar os subalternos em senhores do próprio destino, em homens livres. Sim. Gramsci o confessa. A leitura que ele faz de Marx é uma leitura ortodoxa, isto é, fiel ao espírito da teoria original. Mas acrescenta que não se trata de uma ortodoxia à moda religiosa que estiola a doutrina enrijecendo-a e tornando-a impermeável às transformações históricas. Trata-se de uma ortodoxia do método. Assim como Marx exercitou à exaustão o método da análise concreta de situações concretas debruçando-se sobre o processo de nascimento, desenvolvimento, transformações e possível superação do capitalismo, mantendo-se atento a todos os acontecimentos importantes de sua época, cabe, conforme o entende Gramsci, dar continuidade a esse procedimento enfrentando com a mesma diretriz metodológica as novas questões que a nova situação histórica vem colocando. Com esse espírito Gramsci aplicou o método marxista da análise concreta de situações concretas ao problema das condições da revolução proletária no ocidente. (SAVIANI, 2004, p. 14).

Portanto, compreendemos a abertura para outras perspectivas teóricas e epistemológicas como uma visão heterodoxa da produção de conhecimento, seja ela ligada ou não à questão do ecletismo advindo da pós-modernidade. Sendo assim, assumimos uma postura ortodoxa, assim como Gramsci e Saviani, para a compreensão da didática, da educação e de todos os conceitos que compõem nosso trabalho realizado na tese.

Isso quer dizer que entendemos as mudanças que aconteceram no tempo histórico, as especificidades do local ao qual habitamos, da constituição identitária de ser brasileira e de fazer pesquisa dentro do nosso país. Bem como, que a produção de Marx e de Gramsci, foi fruto do seu tempo histórico e das condições possíveis dentro dos limites deles enquanto sujeitos do seu tempo. Assim sendo, a nossa pesquisa também é fruto do nosso tempo e espaço históricos, das condições e limites da pesquisadora e da pesquisa em si.

Por isso, ao entender os limites, defendemos a ortodoxia em relação ao método Materialista Histórico-Dialético, à compreensão de mundo e da realidade concreta que advém

desse método e à utilização das categorias para produção do conhecimento científico. Para nós, a ortodoxia garante uma segurança em relação à realização das pesquisas e do comprometimento com a produção de conhecimento de forma séria, ética, política e responsável. Sempre considerando o processo de pesquisa, a educação e a didática enquanto situadas em determinado tempo, espaço, cultura e sociedade.

A partir de agora, nos dedicaremos à *análise das abordagens da didática contemporânea,* seguindo uma linha que tenta situar cada didática no tempo histórico. A intenção é mostrar como as abordagens estão situadas no movimento da educação, suas bases epistemológicas, seus ideários pedagógicos e suas compreensões sobre a educação, a didática, a hegemonia e a sociedade.

3.1 DIDÁTICA DA PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos tem como principal interlocutor o professor José Carlos Libâneo, sendo um dos principais nomes representantes do campo da didática. Sua trajetória envolve: a luta pela educação pública; diversos tipos de publicações sobre educação; participação tanto como formador docente quanto na reflexão sobre o campo de estudos da formação de professoras e professores e, principalmente, sobre o campo da didática; participação em eventos, palestras, congressos; criação de grupos de pesquisa; organização do EDIPE (Encontro de Didática e Práticas de Ensino); bem como, um intenso trabalho como professor e pesquisador.

Libâneo se dedicou ao estudo da didática, à defesa da didática enquanto campo de estudos e, principalmente, ao desenvolvimento do pensamento sobre didática e educação brasileiras. A despeito de todas as críticas que podem ser suscitadas ao seu trabalho, devido as diferenças que são próprias do debate científico, sua importância é ímpar enquanto pesquisador e estudioso da educação, sendo sua obra e trajetória merecedora de grande respeito por todas e todos.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos está situada no movimento gerado pela década de 1980 e faz parte das teorias contra-hegemônicas descritas por Saviani (2013c). Tendo inspiração marxista, embora recorra a outras fontes teóricas, fez parte do movimento da didática crítica que se desenvolveu nos seminários denominados “Didática em questão” e pelos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) (SAVIANI, 2013c, p. 418). Portanto, Libâneo participou ativamente no movimento da didática crítica, pensando uma

didática que estivesse contra a didática tecnicista e buscando enfrentar a realidade educacional imposta pela ampliação da dimensão técnica da didática e dos princípios capitalistas.

A Pedagogia proposta por Libâneo, inicialmente, tinha aproximações com a Pedagogia Histórico-Crítica defendida por Saviani, partilhando também o referencial da escola de Vigotski no que tange aos aspectos da compreensão de desenvolvimento via psicologia. Porém, com o desenvolvimento dessas teorias, houve um afastamento entre elas principalmente porque a Pedagogia Histórico-Crítica manteve-se ortodoxamente ligada ao marxismo, e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos se abriu para o diálogo com outras perspectivas teóricas.

Sobre a defesa da didática; bem como, sobre os problemas e desafios que o campo vem enfrentando desde o avanço da pedagogia tecnicista no contexto didático-educacional no Brasil, Libâneo nos alertou para o fato de que:

> (...) quem quer sobreviver e alcançar seu destino deve evitar o chamado sedutor que vem de fora, o canto das sereias, dominando a si mesmo e mantendo fidelidade aos seus objetivos. A metáfora remete a percalços do campo teórico e professional da didática em que se observa, há algum tempo, uma avalanche de críticas ao estatuto epistemológico dessa disciplina em razão de uma suposta fragilidade de seu objeto de estudos como, também de um suposto esgotamento do seu papel na formação de professores, levando alguns segmentos de intelectuais da educação a tomarem-na como disciplina antiquada e obsoleta. Compreende-se, então, os motivos que têm levado muitos dos pesquisadores e professores de didática a se deixarem levar pelo canto das sereias de outros campos de conhecimento, permitindo que seu objeto de estudo, os processos de ensino e aprendizagem, seja apropriado por outras disciplinas como o currículo, a formação de professores, a psicopedagogia e, as vezes, a sociologia da educação. (LIBÂNEO, 2014, p. 43-44).

Libâneo (2014) criou uma metáfora para falar do canto sedutor de outras pesquisas, que estão fora da educação e investem esforços para se dedicar a pensar elementos que são específicos da área educacional, dentre eles os processos de ensino-aprendizagem que são objetos da didática. Para o autor, o movimento realizado por alguns pesquisadores e pesquisadores de adentrar em áreas como a sociologia, a psicologia, a teoria do currículo etc. acaba gerando um enfraquecimento da constituição epistemológica da educação e da didática.

Além disso, o fato da didática poder ser considerada uma disciplina antiquada e obsoleta, a nosso ver, está fortemente relacionado ao projeto de neoliberalização da educação. Já que corrobora para que os processos de ensino-aprendizagem estejam aquém de uma educação que tenha qualidade social ou que esteja de acordo com uma educação contra-hegemônica.

O que se revela como um problema, tanto do ponto de vista da produção do conhecimento quanto da realidade concreta. Já que, conforme afirma o autor, o esvaziamento

epistemológico da didática gera uma prática social infundada e sem apoio para apropriação com consciência filosófica da realidade. Isso tudo tem um impacto devastador no trabalho docente e nos processos de ensino-aprendizagem, como também nos processos de formação inicial, na organização das escolas e nas políticas educacionais (LIBÂNEO, 2014, p. 58).

> Lastimavelmente continuamos a ouvir de professores de outras áreas fora da educação, dos professores das licenciaturas, dos sociológicos e filósofos da educação, que a Pedagogia e a Didática são "perfumarias". É sabido que os professores de didática vindos da Pedagogia reduzem seu conteúdo ao planejamento de ensino, às técnicas de ensino, às prescrições sobre a conduta do professor na classe, confirmando o que dá motivo às críticas: uma Didática teoricamente pobre, mesmo meramente instrumental, normativa, prescritiva. Muitos professores de didática e prática de ensino reforçam os estereótipos em relação à didática. A superação dessa situação poderia começar com os pedagogos fazendo uma "mea culpa" pelo empobrecimento da teoria e da pesquisa pedagógica em sala de aula, deixando-se levar pelo discurso de outras áreas do campo educacional, levando as desfocamento do objeto da didática. (LIBÂNEO, 2014, p. 59).

Na nossa leitura do que foi dito por Libâneo, entendemos que a raiz do problema posto na questão do esvaziamento da didática em relação ao conteúdo e forma, diz respeito à visão partida do que significa ser teoria e prática. Isso porque quando a prática assume um caráter de importância maior nos processos pedagógicos e didáticos, a didática se torna superficial, se fixa em questões técnicas – aos moldes do que queria a pedagogia tecnicista – e se desprega do seu papel social na formação de sujeitos.

Ao ser superficial, e não atender às necessidades de formação dos sujeitos, a importância da didática é questionada; o que abre espaço para outras áreas, que não carregam a especificidade educacional, buscarem a hegemonia da didática tanto na teoria quanto na prática. E ao perder espaço no cotidiano escolar e no trabalho docente, os processos de ensino-aprendizagem vão sendo prejudicados. Isso porque em determinados momentos a forma – os métodos, as metodologias etc. – é celebrada, outras vezes o conteúdo é celebrado; faltando uma visão dialética entre a necessidade da teoria e da prática, do ensino e aprendizagem, da forma e conteúdo, para uma didática contra-hegemônica.

O esvaziamento da didática e a falta de prestígio perante o campo educacional estão alinhados aos interesses do capitalismo e do aparelho hegemônico educacional do neoliberalismo. Aparelho hegemônico que domina os organismos internacionais, as políticas públicas, os cursos de formação inicial – principalmente na esfera das instituições de ensino superior privadas –, e os cursos de formação continuada – que chegam na escola com os princípios empresariais, das competências, e do esfacelamento de uma educação digna e de qualidade social.

Voltando ao que tange o pensamento de Libâneo sobre educação e didática, perpassaremos agora o **conceito de educação**. Proposto pela Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos, delimitada por Libâneo, compreende-se que:

> A educação é, então, em sua natureza constitutiva, uma prática, entendida como a realização de uma atividade humana que tem um sentido, uma finalidade e, enquanto tal, medeia a relação entre o sujeito da atividade e os objetos da realidade, dando uma configuração humana a essa realidade. Enquanto prática, a educação é a atuação sobre a formação e o desenvolvimento do ser humano, em contextos sócio-históricos e em condições materiais e sociais concretas. Em uma formulação mais ampliada, a educação é uma prática social, materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em contextos socioculturais e institucionais concretos, mediante a apropriação experiência social e culturalmente desenvolvida pela humanidade, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças qualitativas na aprendizagem e na personalidade dos educandos. A educação compreende, assim, o conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

Portanto, em suma, para o autor, a educação é uma prática social que tem como objetivo a formação e o desenvolvimento do ser humano, considerando sempre as condições materiais e sociais concretas. Trata-se de uma prática que tem uma finalidade, um sentido; por isso é intencional, mediando o sujeito da atividade e os objetos da realidade. Desde esse ponto de vista, tudo que envolve o desenvolvimento humano faz parte da educação, o que inclui processos, influências, estruturas, grupos etc.

Sendo assim, a concepção de educação pensada por Libâneo (2012) se refere a uma educação com o intuito primordial de formar e desenvolver o homem. Nesse sentido, ficou evidente a preocupação do autor em situar sua pedagogia a partir da realidade concreta, deixando-a como uma mediadora entre a realidade e o sujeito.

A concepção de didática da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos foi desenvolvida ao longo dos anos de trabalho do professor Libâneo. O que envolveu um intenso trabalho de investigação sobre a realidade educacional brasileira, tendo como enfoque mais significativo o campo da didática. O autor, em texto publicado em 2020, fez uma retomada da sua trajetória referenciando os principais momentos de discussão epistemológica sobre didática realizada nos ENDIPES. No texto, Libâneo traz uma série de autocitações que compõem seu pensamento sobre didática, e nos dedicaremos a entender esse movimento junto com o autor.

> A didática é o principal ramo de **estudos da Pedagogia**. Ela investiga **os fundamentos, as condições e os modos de realização do ensino**. A ela cabe **converter** objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de **ensino**, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer **vínculos entre ensino**

> **e aprendizagem** tendo em vista o **desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos**. (...) A didática e as **metodologias de ensino específicas** das matérias de ensino formam uma unidade, mantendo entre relações reciprocas. A didáticas **trata da teoria geral do ensino**. As metodologias específicas, integrando o campo da Didática, ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais. (LIBÂNEO, 2013, p. 25, *grifos nossos*).

Esse conceito de didática foi formulado no livro "Didática" publicado pelo autor, com base nos estudos realizados no seu mestrado e doutorado. Vale ressaltar que a publicação a que nos dirigimos é de 2013, sendo uma reedição; mas a data de sua primeira publicação é no ano de 1990 – trata-se da primeira e uma das principais publicações do autor em livro sobre o tema.

O conceito tratado pelo autor indica que a didática faz parte da Pedagogia, sendo o principal ramo de estudos. É enfatizada, principalmente, a relação entre didática e ensino, sendo a didática colocada como teoria geral do ensino. Libâneo (2013) assumiu como objetivo da didática o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos, o que revela uma coesão com seu conceito de educação; mas vai além porque inclui o que vai ser desenvolvido: as capacidades mentais dos alunos. No excerto, ainda não é possível perceber o ensino em relação dialética com a aprendizagem: houve uma enfatização do papel do ensino em detrimento ao papel da aprendizagem, embora tenham sido vinculados.

Seguindo o trajeto coordenado por Libâneo (2020) de retomada da sua percepção sobre o conceito de didática, o autor indicou que:

> A didática, como **teoria do processo de ensino**, investiga os nexos entre o ensino e a aprendizagem. [...] A **aprendizagem** é a referência básica do ensino, de modo que este atua mediação na efetivação da relação ativa do aluno com os objetos de conhecimento. Aqui está o cerne da posição que defendo: o **ensino** configura-se como o provimento das condições e modos de assegurar o processo de conhecimento pelo aluno, sob a condução pedagógica do professor. Por outras palavras, o **ensino** é um processo pelo qual o aluno pode desenvolver suas forças e capacidades mentais para construir, reconstruir, elaborar, reelaborar conhecimentos e modos de ação. (LIBANÊO, 1994, p. 15 *apud* LIBANÊO, 2020, p. 50, *grifos nossos*).

Aqui, o autor faz uma mudança na forma como apresentou a didática enquanto teoria de ensino: a então nomeada "teoria geral de ensino" passa a ser compreendida como "teoria do processo de ensino", nos termos de Libâneo (2013), com isso o autor mudou o foco e assinalou para o caráter processual do ensino. Além disso, Libâneo estabeleceu uma proximidade maior entre ensino e aprendizagem, acrescentando que, como "teoria do processo de ensino", a didática investiga os sentidos entre ensino e aprendizagem colocando a aprendizagem como referência básica do ensino. Outro aspecto interessante da concepção de ensino proposta é que agora Libâneo, além de referenciar o ensino como processo de desenvolvimento das

capacidades mentais, acrescenta a relação com os conhecimentos no papel do ensino de transformar os conhecimentos e, também, a ação dos sujeitos.

A concepção sobre didática de Libâneo foi se alterando ao longo do tempo, e isso, provavelmente se deve ao aprofundamento nos estudos e às mudanças no debate sobre didática promovidas pelo campo de estudos da didática. Um fator importante na trajetória do autor foi quando o autor assumiu que "por volta de 2000, passei a sustentar-me mais explicitamente na Teoria Histórico-cultural de Vygotsky e, de modo marcante, na Teoria do Ensino desenvolvimental de Davydov." (LIBANÊO, 2020, p. 50). A escola de Vigotski – o que inclui o próprio Vigostki, Davydov, Elkonin, Majmutov, dentre outros – se dedicou a entender a educação a partir de uma base marxista, tendo como principal referência o campo de estudos da psicologia.

Por fim, em suas reflexões sobre didática, o autor defendeu que:

> Conclui-se que o campo da didática (vou chamar de básica) se ocupa, no geral, com a **unidade dinâmica entre ensino e aprendizagem**, no particular, com a seleção e **organização do conhecimento** a ser internalizado pelo aluno. A questão nuclear da didática (e que se estende às didáticas específicas) **é o ensino-aprendizagem de saberes num contexto escolar**. Portanto, o campo da didática reúne a dimensão epistemológica, psicopedagógica e sociocultural, articulando o social e o individual, visando mudanças qualitativas nas **capacidades psicológicas e na formação da personalidade dos alunos**. Isso significa conceber a inseparalidade entre didáticas e didáticas disciplinares, didática e epistemologia da ciência ensinada, o que implica a interpenetração entre conhecimento pedagógico-didático e conhecimento disciplinar. (LIBANÊO, 2020, p. 57-58, *grifos nossos*).

O autor sintetizou sua visão sobre didática, colocando a relação entre ensino e aprendizagem como protagonistas no processo de organização e internalização dos conhecimentos pelos alunos num contexto escolar. O autor acrescenta mais marcadamente outras dimensões que fazem parte da didática – epistemológica, psicopedagógica e sociocultural –, além de afirmar que são parte do desenvolvimento das capacidades psicológicas e da formação das personalidades dos alunos.

Percebemos que o conceito de didática do autor foi se transformando ao longo dos anos e assumindo outras dimensões, embora o núcleo central tenha se mantido o mesmo, que diz respeito à relação da didática com o ensino, com vistas ao desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Nesse sentido, o autor defende o campo da didática e alerta para a necessidade de

> (...) manter o discurso pedagógico moderno de centrar a escola e o ensino no conhecimento e no desenvolvimento cognitivo dos alunos e, ao mesmo tempo, ampliar a investigação dos elementos constitutivos do seu objeto, tais como as

> dimensões socioculturais, antropológicas, comunicacionais, midiáticas. A meu ver, a garantia de êxito do revigoramento teórico da Didática depende, ao menos, de três coisas: a) conceber a escola com lugar de formação cultural e científica, em função do direito e do dever social da escolarização como condição necessária, entre outras, para a justiça social e a eliminação das diferenças sociais; b) ao lado de se garantir o que é clássico de seu conteúdo, incorporar contribuições de outras áreas, mas distinguindo-se de outras disciplinas concorrentes como o currículo, a formação de professores, a psicologia educacional, as Didáticas específicas; c) busca de formas de integração entre a Didática e as Didáticas específicas, que possam convergir para uma teoria Didática mais completa, mais abrangente, em que se tenham em mente as relações entre epistemologia e pedagogia. (LIBÂNEO, 2014, p. 66).

Além disso, Libâneo (2014, p. 66- 71) defende que a didática deve se atentar para cinco tarefas mais específicas que tem o intuito de acabar com os problemas gerados pelo esvaziamento epistemológico da didática. O primeiro ponto versa sobre a recuperação do campo teórico e investigativo da didática; bem como, da pesquisa especificamente pedagógica, incluindo nesse escopo a Didática e as Didáticas específicas (que dizem respeito aos conteúdos escolares próprios que envolvem outras disciplinas, como história, geografia etc.). O segundo busca assegurar a especificidade da didática:

> (...) ao estudar as relações entre ensino e aprendizagem, ou seja, as formas da mediação didática da mediação cognitiva. Isso supõe retomar o estreito vínculo dos métodos de ensino com outros tipos de método: a) método geral do processo de conhecimento (teoria do conhecimento); b) os métodos da cognição: processos internos de aprendizagem (psicologia do desenvolvimento e aprendizagem); c) os métodos particulares das ciências. Verificam-se, assim, três grupos de fundamentos, o da teoria do conhecimento, o da psicologia da educação, e o da epistemologia das ciências ensinadas. (LIBÂNEO, 2014, p. 68).

O terceiro ponto visa "recentrar a pesquisa didática na escola e no ensino, mantendo a crença de que o conhecimento teórico-científico é o meio primordial de desenvolvimento cognitivo e de formação da personalidade dos alunos" (LIBÂNEO, 2014, p. 68). O que implica, ainda segundo o autor, o domínio dos instrumentos de trabalho das professoras e professores, como as teorias, os conceitos, os métodos, os procedimentos, as metodologias, as técnicas de ensino. Já o quarto ponto diz respeito à "ampliação do entendimento dos elementos constitutivos da didática: socioculturais, antropológicos, linguísticos, estéticos, comunicacionais, midiáticos." (LIBÂNEO, 2014, p. 69), mas mantendo e sendo fiel aos seus "elementos constitutivos clássicos: o que ensinar, para quem ensinar, como ensinar, ou seja, os elementos que a definem como mediação da aprendizagem" (LIBÂNEO, 2014, p. 69).

E, por fim, como quinta tarefa, o autor atentou para a necessidade de investir na pesquisa pedagógica e didática, considerando as "peculiaridades das ações de ensino e aprendizagem voltadas para a formação de ações mentais, isto é, para promoção de mudanças em relação a

níveis futuros esperados de desenvolvimento mental" (LIBÂNEO, 2014, p. 70). Com esses pontos, Libâneo acredita ser possível reverter o esvaziamento da didática enquanto campo científico e prática social.

Do nosso ponto de vista, o esvaziamento da didática é uma crise de legitimidade imposta pelos interesses do capitalismo e que teve reverberações negativas na produção do conhecimento didático e educacional, no cotidiano escolar e no trabalho docente. Crise de legitimidade que significa criar situações teóricas e aberturas para outros campos do conhecimento, que retiram tanto a especificidade da didática quanto diminuem a importância da didática frente ao contexto educacional e ao cotidiano escolar.

Por fim, retomamos os indicadores que explicitamos no início do capítulo para indicar a investigação das abordagens contemporâneas da didática. Em relação às bases epistemológicas da proposta, constatamos que Libâneo inicialmente esteve ligado ao marxismo, mas que posteriormente se abriu para outras contribuições teóricas. Sobre o tema Faria (2012) afirmou que

> (...) Libâneo busca a ampliação do conceito de pensamento crítico, do conceito de cultura, linguagem e o aprofundamento da compreensão das questões afetivas e emocionais no processo de aprendizagem e, para tal, se coloca como tarefa investigar que respostas o marxismo pode dá a essas questões, como também se abre ao diálogo para além desse referencial e da teoria histórico cultural, com outros estudos e perspectivas teóricas. (FARIA, 2012, s/p).

Portanto, Libâneo teria uma postura heterodoxa em relação ao método marxista, já que se vale de alguns elementos que envolvem o ideário e as categorias do Materialismo Histórico-Dialético, mas ao mesmo tempo se abre para outras contribuições teóricas. O que o torna heterodoxo, mas não necessariamente o filia ao ideário da pós-modernidade, já que na literatura do autor acessada por nós não foram usados teóricos clássicos da pós-modernidade como referencial teórico.

Em relação ao ideário didático, por meio dos conceitos de didática, ensino, aprendizagem, o autor demonstrou que está ligado à transformação dos sujeitos, principalmente no que tange ao desenvolvimento cognitivo e à formação dos sujeitos. Seu conceito de didática engloba a noção de ser um campo que perpassa múltiplas dimensões, estando situado e contextualizado no tempo e espaço, evidenciando grande contribuição do autor para pensar as questões epistemológicas da didática contra-hegemônica na atualidade.

Sobre o conceito de teoria e prática, não houve uma sinalização da compreensão dessa relação enquanto práxis – teoria e prática percebidas indissociavelmente. Mesmo que tenha

havido a explicitação da importância da teoria na constituição, tanto da epistemologia quanto do cotidiano escolar sobre didática, o conceito de práxis não foi explicitado na literatura acessada.

Por fim, o autor se mostrou crítico à sociedade capitalista, apontando elementos que são desagregadores e negativos da influência do capitalismo desde um ponto de vista da educação e da didática. Porém, nos parece necessário ampliar as diretrizes de busca por uma ruptura radical com a sociedade capitalista.

E, do ponto de vista da hegemonia, embora Saviani (2013c) tenha colocado a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos como uma pedagogia contra-hegemônica, com destaque na década de 1980, analisamos que no atual momento sociopolítico amplia-se a necessidade de explicitar aspectos relacionados a um conceito de didática que se posiciona de forma contra-hegemônica. O ideário pedagógico e didático apresenta uma postura crítica do autor, mas ainda se faz necessário um maior entendimento no que diz respeito à relação entre educação e didática – de forma que se explicite sua relação com a hegemonia, em suas dimensões e expressões. Embora saibamos que este não é o objeto de estudo proposto pelo autor, ele nos conduz na direção do entendimento da militância e em prol da emancipação.

3.2 DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica foi desenvolvida por Dermeval Saviani por volta da década de 1980 como parte das teorias pedagógicas contra-hegemônicas. Saviani é um dos principais autores da educação nacional, sendo referenciado em diversos estudos da área. Bem como, a Pedagogia Histórico-Crítica tem vários adeptos que a estudam em universidades brasileiras como campo de estudos da educação. Para esta tese, Saviani se tornou um dos autores basilares, sendo referência ao longo de todo o trabalho, assim como foi essencial para a compreensão de uma educação que está relacionada à contra-hegemonia – inclusive, o conceito de educação formulado por Saviani (2019) é o que nos baseamos para pensar a proposta da tese.

Sobre a proposta pedagógica, segundo o autor, "(...) a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela 'escola de Vigotski'." (SAVIANI, 2019, p. 28). Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica tem base marxista e marxiana, dialogando diretamente com autores como Marx, Gramsci, Vigotski, entre outros. A saber:

> A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e políticos sociais se propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia nem a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2019, p. 29).

Sobre a base epistemológica das pedagogias contra-hegemônicas, devemos entender que – por mais que a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, desenvolvida por Libâneo, e a Pedagogia Histórico-Crítica, pensada por Saviani, tenham de certa forma o mesmo referencial inicial, ambas baseando-se na perspectiva marxista; e tenham desenvolvido suas teorias para chegar à escola de Vigostki como referência marxista da psicologia da educação –, o processo do meio, da forma como pensaram os outros elementos que envolvem o ideário pedagógico, a perspectiva de didática, entre outros, se diferem muito uma da outra. Principalmente porque Saviani se manteve leal a um referencial marxista e marxiano ao longo do processo de desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto Libâneo caminhou por outras perspectivas para construir sua concepção sobre educação. Por isso, não podemos colocar as duas pedagogias como iguais por comungarem elementos em comuns, na medida em que diferem radicalmente em muitos pontos sobre a educação e seus processos.

Sendo assim, retomando o conceito de educação proposto Saviani, teremos que:

> A **educação** é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um **método pedagógico** que parte da prática social em que **professor e aluno** se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do **método** cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (**problematização**), dispor de instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (**instrumentação**) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (**catarse**). (SAVIANI, 2019, p. 28-29, *grifos nossos*).

O conceito de Saviani (2019) entende a educação em duas grandes dimensões, como um processo de humanização dos sujeitos e como mediação da prática social. Portanto, o

conceito do autor sustenta um caráter ontológico, na medida em que passa pela constituição social do ser, pelo processo de se tornar humano; e tem um caráter prático, porque reivindica dialeticamente a relação entre a prática social e a prática educativa como indissociáveis dentro do processo educativo.

Outra mudança em referência às pedagogias hegemônicas é a percepção da relação docente/discente. Relação essa que preza pela horizontalidade entre os sujeitos envolvidos, porém a partir de lugares diferentes devido à natureza da experiência de vida e de conhecimento do docente em relação ao discente.

Alguns pontos importantes sobre a proposta pedagógica de Saviani devem ser levados em consideração. O primeiro deles é que Saviani entende a educação por uma via marxista, o que implica na adesão das categorias propostas por Marx e por outros autores, tendo como um dos principais interlocutores o Gramsci. O autor buscou criar um percurso que desse conta de fundamentar a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme descrito abaixo:

> A partir daí fiz um percurso em busca de uma teoria da educação efetivamente dialética, especificamente baseada no materialismo histórico. Nessa caminhada, a primeira constatação a que cheguei foi que nas matrizes do materialismo histórico não encontramos uma teoria sistematizada da educação. Nem Marx e Engels, nem Lênin, Lukács ou Gramsci, assim como os mais recentes como Mészáros, dedicaram-se direta e especificamente à elaboração teórica no campo da educação. O que encontrei foram estudos que buscaram identificar no conjunto da obra as passagens referidas à educação ou extrair das análises marxianas e marxistas sobre a história, economia e sociedade derivações de sentido para a educação. Busquei, então, nos escritos de autores marxistas sobre educação e nas experiências dos países socialistas, a sistematização teórica ou, pelo menos, elementos que apontassem na direção de uma teoria histórico-dialética da educação. (SAVIANI, 2019, p. 229).

O esforço realizado por Saviani foi de entender o pensamento marxista e marxiano em sua totalidade e no que dizia respeito especificamente ao campo da educação. O autor busca nos teóricos clássicos do marxismo indicações sobre como seria uma educação com essa fundamentação teórica e epistemológica. Além disso, assume como referência principal não somente as categorias, mas o método do MHD.

Portanto, podemos perceber na obra do autor duas características que marcam tanto sua escrita, quanto seu pensamento: o autor retoma, explica, reforça a compreensão sobre as categorias do Materialismo Histórico-Dialético, colocando-as em contato com a educação, fazendo uma transposição entre a teoria e a epistemologia geral para a especificidade da educação enquanto campo – bem como, para a especificidade da educação na historicidade e atualidade brasileiras –; e segue o método do Materialismo Histórico-Dialético de forma heterodoxa, sem abrir exceções para outras teorias ou abordagens. De maneira geral, os textos

de Saviani são, do nosso ponto de vista, coerentes e coesos com o método do MHD e com o marxismo.

Sobre a fundamentação da teoria pedagógica de Saviani em relação ao referencial de Gramsci, o autor observou que:

> Entrando sem mais delongas no tratamento do tema proposto penso que a presença de Gramsci na construção da pedagogia histórico-crítica pode ser considerada de diferentes maneiras. A primeira delas seria marcada pela afinidade de propósitos entre o empreendimento filosófico-teórico e político-prático gramsciano e aquele que procurei desenvolver. A segunda maneira seria de caráter metodológico, ou seja, pela adoção na construção da pedagogia histórico-crítica da mesma posição assumida por Gramsci diante da concepção teórico-filosófica elaborada por Marx. E a terceira estaria configurada pelas análises e "categorias elaboradas por Gramsci que se incorporaram à formulação da teoria pedagógica histórico-crítica. (SAVIANI, 2019, p. 246).

A base epistemológica da Pedagogia Histórico-Crítica é fundamentada nos autores marxistas, tendo sido influenciado pelo pensamento gramsciano. Devido a isso, é notado com regularidade nos textos de Saviani o uso e a referência em relação à categoria da hegemonia. Ora a hegemonia é tratada no sentido de Gramsci, ora em sentido ampliado a partir da noção de contra-hegemonia, defendida por Saviani (2013c, 2019) em diversos textos escritos pelo autor. Nesse sentido, a teoria pedagógica de Saviani vem ao encontro das propostas elaboradas pela tese no que toca à relação entre educação e hegemonia.

Para refletir criticamente sobre a história da educação brasileira, Saviani (2013c) inaugurou a compreensão das teorias educacionais hegemônicas e contra-hegemônicas, o que foi essencial para a presente tese adotar como base teórica. Tanto o conceito de contra-hegemonia quanto as noções hegemônicas ligadas à retomada da historicidade da sociedade, da educação e da didática receberam contribuições fundamentais para o seu desenvolvimento por meio da Pedagogia Histórico-Crítica. Portanto, o apoio teórico, epistemológico e político de Saviani foi essencial para dar forma, conteúdo e sentido para as propostas que estamos desenvolvendo nessa pesquisa científica em forma de tese de doutorado.

Outro ponto central da Pedagogia Histórico-Crítica é a sua compreensão da relação, que perpassa a questão da hegemonia, entre o que é da esfera da luta de classes e o que é do campo da consciência crítica. Para o autor:

> O papel da teoria crítica – isto é, aquela teoria que, por se colocar na perspectiva dos interesses dos dominados, consegue ver os limites, as insuficiências e inconsistências das teorias hegemônicas – é desmontá-las contextualizando-as histórica, social e epistemologicamente. **Historicamente**, a desmontagem implica mostrar quando, como e em que contexto surgiram e se desenvolveram; **socialmente**, cabe indicar a

> que interesses ocultos elas servem e como justificam esses interesses; **epistemologicamente**, a desmontagem evidenciará seus pressupostos, a concepção sobre a qual se apoia, a lógica de sua construção com as incoerências, inconsistências e contradições que a caracterizam. Tudo isso sem deixar de reconhecer seus possíveis acertos e eventuais contribuições, que serão incorporados ao serem superados pela teoria crítica. Em suma, a desmontagem das teorias hegemônicas se movimenta na luta pela hegemonia, que consiste em um processo de desarticulação-rearticulação: trata-se de desarticular dos interesses dominantes expressos nas teorias hegemônicas aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não lhes são inerentes, e rearticulá-los em torno dos interesses populares que, expressos na teoria crítica, adquirem a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção elaborada. (SAVIANI, 2019, p. 235-236).

O autor destaca um explícito posicionamento em relação à questão da hegemonia na luta de classes e no papel da teoria crítica como desveladora dos interesses dominantes dentro dos âmbitos da história, da sociedade e da epistemologia. Afirmando, desse modo, que a luta revolucionária perpassa o processo educacional na medida em que é responsável por articular e desarticular as teorias hegemônicas que estão contra os interesses das classes subalternas.

Nesse sentido, trata-se de olhar para as teorias hegemônicas, entendendo sua historicidade, raízes, contradições, inconsistências, e ao mesmo tempo pensando essas teorias a partir do que está de acordo com o interesse dos grupos hegemônicos. Isso, ao mesmo tempo em que se compreende os interesses dos dominados, recolocando-os como sujeitos que são capazes de tomar as rédeas da sua própria história ao se colocarem na luta contra a hegemonia imposta.

Colocar em perspectiva a hegemonia – ou seja, analisar, refletir, compreender criticamente os interesses e estratégias hegemônicas – ajuda a criar elementos para a tomada de consciência, para alcançar uma concepção unitária coesa e com consciência filosófica de mundo. O que implica, nos termos de Saviani, que:

> Os trabalhadores, entretanto, não podem aspirar à hegemonia sem passar da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si, o que implica a elevação cultural das massas, que é obra da educação. A elaboração de uma teoria da educação radicalmente crítica se põe, portanto, como um instrumento necessário para orientar a intervenção deliberada e sistemática nos vários níveis e modalidades das redes de ensino, visando assegurar a toda a população uma educação de elevado padrão de qualidade, adequado aos seus interesses e às suas necessidades. (SAVIANI, 2019, p. 236).

Acreditamos que, assim como uma teoria da educação crítica deve seguir os elementos descritos por Saviani na citação acima, uma didática crítica e contra-hegemônica também deve se guiar por essa perspectiva de assegurar a todas e todos uma educação de qualidade social – que atende de fato os seus interesses e necessidades, e não apenas se guie pelos interesses do mercado, do capitalismo e das classes dominantes.

Dessa forma, trata-se de possibilitar que as classes subalternas tenham condições de criar consciência de classe e se tornar classe-para-si, que compreende seus limites, sua condição de opressão dentro da organização social do capitalismo, mas que ao mesmo tempo entende seu papel na luta contra a hegemonia e na luta de classes. Reconhecendo, portanto, a potência de transformação da sociedade, que é gerada a partir da articulação, organização, elevação da consciência enquanto classe social; bem como, a compreensão dialética da necessidade de pensar indissociavelmente a teoria e a prática, que são capazes de fazer com que a educação medeie os processos de elevação cultural do povo, chegando à consciência crítica e filosófica.

Além disso, Saviani (2019) propôs um método pedagógico com alguns elementos principais: a prática social, como ponto de partida, como processo, e ponto de chegada; a problematização; a instrumentalização; e a catarse. Sobre o tema o autor explicou que:

> (...) concepção pedagógica histórico-crítica que entende a educação como mediação no interior da prática social, com base na qual foi construída a metodologia da pedagogia histórico-crítica, definida em cinco momentos: • 1º, a prática social como ponto de partida, comum ao professor e aos alunos, mas apreendida pelos alunos de forma sincrética e pelo professor de forma sintética; • 2º, problematização, ou seja, a identificação dos problemas postos pela prática social que necessitam da intervenção da educação; • 3º, instrumentalização: apropriação dos instrumentos teóricos e práticos que permitem responder aos problemas detectados; • 4º, catarse, entendida na acepção gramsciana de "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (GRAMSCI, 1978, p. 53). Este é, pois, o ponto culminante do processo "pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. • 5º, prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica. (SAVIANI, 2019, p. 120-121).

Os elementos que fazem parte do método pedagógico elaborado por Saviani se tornaram posteriormente a base para que a didática da Pedagogia Histórico-Crítica fosse desenvolvida por dois grupos distintos de pesquisadoras e pesquisadores. Saviani não se dedicou especificamente ao desenvolvimento de uma didática da Pedagogia Histórico-Crítica, por mais que tenha escrito sobre o tema. Dois grupos distintos de pesquisadores foram os responsáveis por aprofundar na questão da didática, um formado por João Luiz Gasparin e outro grupo formado por Ana Carolina Galvão, Tiago Lavoura e Lígia Martins. Os dois grupos assumiram perspectivas distintas de uma possível didática da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo o segundo grupo crítico em relação às contribuições de Gasparin – que foi criticado por se apropriar erroneamente do método pedagógico proposto por Saviani e aproximá-lo a uma perspectiva hegemônica e não dialética (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 118-144). Não

vamos adentrar nas nuances das críticas feitas por Galvão, Lavoura e Martins (2019) ao trabalho de Gasparin, mas vamos assumir a perspectiva do grupo como representantes da didática da Pedagogia Histórico-Crítica.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) se basearam na proposta pedagógica de Saviani e, a partir dos conceitos de prática social, problematização, instrumentalização e catarse, fizeram uma proposição de como deveria ser a didática da Pedagogia Histórico-Crítica. Os autores esmiuçaram as categorias do método do Materialismo Histórico-Dialético para afirmar que a didática também deve se basear nas proposições e categorias do método, como contradição, historicidade, dialética; considerando o movimento de síncrise e síntese, entendendo a realidade concreta e a totalidade. Além disso, os autores defendem a percepção dialética do método de Saviani, não entendendo-o como passos que devem ser seguidos como uma receita, mas sim pela compreensão dialética e crítica da realidade.

Os princípios da Didática Histórico-Crítica defendidos por Galvão, Lavoura e Martins (2019) estão baseados em primeiro lugar nos cinco princípios da Pedagogia Histórico-Crítica por Saviani delimitados – a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e novamente a prática social. Porém, tais princípios são compreendidos não como uma sequência de passos lineares e instrutivos, mas "como categorias lógicas do método pedagógico que expressam diferentes graus de determinações das relações mais particulares entre ensino e aprendizagem e mais universais entre educação e sociedade." (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 142). A partir desse ponto de partida, os autores foram elaborando os princípios didáticos transpostos a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Vamos agora percorrer alguns dos princípios da Didática Histórico-Crítica que formam e explicitam o ideário didático desenvolvido pelos autores. Porém, antes de adentrar nos conceitos de ensino, aprendizagem e outros, devemos explicitar que a Didática Histórico-Crítica parte do método pedagógico de Saviani, a partir do qual são derivados cinco fundamentos da Didática Histórico-Crítica, sintetizados como:

> 1º A didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada (...) 2º Uma didática histórico-crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico (...) 3ºA didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos (...) 4º A didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética (...) 5º A didática histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 139-153).

Em suma, esses fundamentos perpassam a compreensão da educação baseada em Saviani (2013c): educação como parte essencial do processo de humanização dos sujeitos, por isso ontológica. Assim como a importância dos conteúdos escolares e do domínio deles por parte dos docentes, que são os responsáveis por lidar com o objeto do conhecimento e por transmiti-los aos discentes. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem são percebidos como contraditórios e inversos dentro de um movimento único e indiviso.

Embora Galvão, Lavoura e Martins (2019) não tenham adotado o conceito de educação como "transmissão de conhecimentos"; mas, a partir da concepção de Saviani (2019), assumido que "a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens" (SAVIANI, 2019, p. 28-29); os autores defendem que o ensino está ligado à "transmissão de conhecimentos". Galvão, Lavoura e Martins (2019) defendem que o conceito de "transmissão de conhecimentos" não diz respeito à visão tecnicista de ensino e que não está ligado a uma concepção mecânica de ensinar e aprender. Sobre o tema:

> Assumir a transmissão de conhecimentos como intencionalidade pedagógica do ato de ensinar histórico-crítico não significa um retorno aos métodos tradicionais de ensino. Ao mesmo tempo, há que se delimitar de forma evidente que a pedagogia histórico-crítica não se aproxima das concepções negativas sobre o ato de ensinar. Concebemos a transmissão de conhecimentos como eixo essencial da didática, elevando-a a uma dimensão superior no que diz respeito ao método pedagógico. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 140).

E ainda que:

> Na problemática em questão, entendemos ser a categoria de transmissão – dos conhecimentos sistematizados – a célula nuclear do método pedagógico histórico-crítico visando produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é elaborada universalmente pelo conjunto do gênero humano. A transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão. É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações sociais humanas (prática social como ponto de partida e de chegada), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (catarse). À luz desse fundamento se materializa uma didática histórico-crítica que pretende concretizar o significado do conceito de educação como mediação da prática social global, possibilitando a efetiva incorporação, por parte dos indivíduos singulares, de todo um acervo de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade e sintetizados na universalidade da prática social. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 143).

Entendemos que educação e ensino são conceitos distintos, sendo que cada um tem significados que variam de acordo com a abordagem de método, de teoria, de epistemologia. Por mais que seja compreensível a defesa de Galvão, Lavoura e Martins (2019) – de perceber parte do ensino como a transmissão de conhecimentos –, nos gera um certo estranhamento a adoção desse conceito.

Embora a Pedagogia Histórico-Crítica não dialogue diretamente com Paulo Freire por questões epistemológicas – ainda mais considerando a percepção heterodoxa de Freire sobre o marxismo –, o autor construiu uma vasta produção de conhecimento alertando para o fato de que a educação hegemônica está ligada à transmissão de conhecimentos. Para Freire (2015), uma educação bancária é justamente uma educação que considera unilateralmente o processo de ensino, desvinculando-o à aprendizagem, e dando ênfase para a transmissão de conhecimentos como processo que desconsidera o papel do discente no campo educacional.

Para nós, levar em conta o ensino tendo como eixo central a transmissão de conhecimentos pareceu um problema epistemológico, já que: o campo educacional tem uma tradição iniciada por Freire (2015) de relacionar transmissão de conhecimentos a uma educação hegemônica; portanto, associar um conceito da Didática Histórico-Crítica a essa tradição nos parece questionável.

Pode dar a entender que o uso do conceito de transmissão de conhecimentos está desconsiderando o acúmulo da produção de conhecimento realizada até aqui, já que não leva em conta a apropriação do conceito, conforme foi realizada por Freire (2019). O conceito de transmissão parece dar ao ensino um caráter unilateral e unívoco, sendo que isso deixa transparecer que o papel do discente é inativo no processo de ensino-aprendizagem, o que não está de acordo com a visão dialética de ensino-aprendizagem.

A nosso ver, não é a transmissão de conhecimentos que acontece no ensino, mas a mediação do conhecimento. Já que é pela figura da professora e do professor – que tem domínio sobre o conhecimento científico e que o transpõe para o conhecimento escolar –, que a mediação entre o seu saber e o saber do aluno é realizada, de acordo com as necessidades que vão surgindo ao longo do processo educacional. Mediação assume, portanto, o caráter de que todos os sujeitos estão comprometidos no processo de ensino e aprendizagem, colocando o conhecimento em uma situação de relação não de imposição.

Voltando nossa atenção para outros conceitos defendidos pela Didática Histórico-Crítica, entendemos que uma das questões centrais propostas por essa didática gira em torno à compreensão de trabalho educativo e do ato de ensinar:

> Consideramos ser necessária a compreensão de que o **trabalho educativo** é uma atividade humana, portanto algo que os seres humanos realizam no seio da esfera ontológica de toda prática social humana, tal qual explicitado por Leontiev (1984), Marx e Engels (2007) e pelo próprio Marx (2011). Entendemos que reconsiderar o **ato de ensinar** como atividade humana é um caminho seguro e coerente para recolocar a dimensão ontológica do trabalho educativo na condição de fundamento nuclear da didática histórico-crítica. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 139, *grifos nossos*).

Os autores assumem, portanto, os ideais marxistas e da psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e outros importantes colaboradores, como Leontiev, Luria, Davidov, Majmutov, entre outros. Ambos os conceitos, trabalho educativo e ato de ensinar, se voltam para a compreensão do trabalho enquanto categoria ontológica, e, consequentemente, entendem o trabalho educativo enquanto categoria ontológica.

Desta forma, percebemos as aproximações teórico-epistemológicas realizadas pelos autores em estabelecer as relações entre as propostas marxistas para a didática, valendo-se de conceitos como o trabalho em sua dimensão ontológica. Porém, do ponto de vista da hegemonia, a dimensão ontológica da hegemonia não está explicita na compreensão dos autores sobre o trabalho educativo e ato de ensinar.

Além disso, sobre o papel da didática, os autores entendem que

> Para tanto, a pedagogia histórico-crítica advoga que o trabalho pedagógico deva ser levado a cabo por anos de maneira sistematizada e intencional, exigindo o planejamento de conteúdos de modo articulado a cada série/ano/etapa e em cada área de conhecimento. Segundo Martins (2013, p. 292), a catarse, "correspondendo aos resultados que tornam possível a afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski, 'rearranjos' dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados". Trata-se, por conseguinte, da formação, em cada sujeito particular, das capacidades que já foram edificadas histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, notadamente a capacidade para agir com a máxima consciência acerca do que seja o objeto e os objetivos da ação. Só assim estaremos trabalhando efetivamente para a formação dos indivíduos dentro de uma perspectiva que busca a superação da sociedade de classes a partir da luta travada por sujeitos históricos, formados e transformados com a participação da escola. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 138).

Já nesse ponto, os autores colocam o trabalho educativo por meio de um triplo movimento: a formação dos sujeitos, com a perspectiva da formação das capacidades psíquicas; a formação da consciência dos sujeitos, a partir do seu papel na sociedade; e por fim, a formação considera a superação da sociedade de classes, perpassando também uma luta contra-hegemônica. É no trecho acima que podemos perceber o posicionamento da Didática Histórico-Crítica defendida por Galvão, Lavoura e Martins (2019) sobre o papel da educação na superação da sociedade de classes e, consequentemente, na luta contra-hegemônica.

Os autores consideram que são “os temas fundamentais da didática: planejamento, objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 134), tendo o docente um importante papel para a didática. Sobre o papel da professora e do professor, os autores afirmaram que:

> Decerto, cabe ao trabalho educativo a promoção de ações intencionais, planejadas e sequenciadas de forma que possibilite que a unidade contraditória entre as especificidades do ensino e da aprendizagem ocorra, por um lado, mediante o ensino desenvolvido pelo professor, responsável por elencar, selecionar e categorizar diferentes tipos de conhecimento que precisam ser convertidos em saber escolar, reconhecendo a importância desse conteúdo para a formação humana, bem como planejar e acionar as formas mais adequadas de sua transmissão. E, de outro lado, mediante a aprendizagem realizada pelo aluno, que ao se apropriar do saber elaborado poderá ter – entre as várias facetas de seu processo formativo – o desenvolvimento de ferramentas de pensamento (complexas funções psíquicas superiores) que viabilizem a captação subjetiva dessa realidade objetiva em sua máxima fidedignidade. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 140).

O papel docente versa sobre a compreensão do trabalho educativo como atividade de sua responsabilidade, a partir da compreensão de sua intencionalidade e na necessidade de sua organização. Consideram o ensino e aprendizagem como dialéticos, mas acrescentam o fato de a considerarem uma unidade contraditória. Talvez não tenha ficado explícito, para nós, o que exatamente querem dizer com ensino e aprendizagem enquanto unidade contraditória; porém ficou explícito que o objetivo do ensino e da aprendizagem é fazer com que o discente se aproprie do saber elaborado, que desenvolva as funções complexas psíquicas superiores e que permita que a realidade seja captada de forma fidedigna.

Ainda sobre a compreensão de ensino e aprendizagem, os autores afirmaram que:

> Entendemos que na didática histórico-crítica é mister – em alusão a Marx – distinguir a atividade de ensino da atividade da aprendizagem. Conforme já a firmado por Martins (2013), existe uma unidade contraditória que se institui entre o ensino e a aprendizagem, e é por essa dinâmica que a prática pedagógica histórico-crítica não se resume a uma sequência didática formal, bem como se distingue das formas de ensino realizadas pelos métodos tradicionais e novos. Na atividade pedagógica, o aluno se institui como aquele que aprende, ou seja, assume a posição de aprendiz. O percurso lógico da aprendizagem identifica-se com o movimento da apropriação do conhecimento que, do ponto de vista metodológico, tem como horizonte imediato o concreto empírico. O ponto de partida da aprendizagem são os objetos e fenômenos singulares, sensorialmente perceptíveis por meio da relação direta e imediata entre sujeito do conhecimento (aluno) e as propriedades factuais empírico-fenomênicas do objeto que se quer conhecer. Nesse nível inicial do processo de descoberta do conhecimento, o aprendiz encontra-se em uma relação de síncrese com esse objeto, caracterizada como um todo caótico carente de determinações, ou seja, com insuficiência de domínio e apreensão de elementos e dados de referência que permitam o trânsito do desconhecido ao conhecido. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 153-154).

A Didática Histórico-Crítica defendida por Galvão, Lavoura e Martins (2019) se diferencia das didáticas dos métodos tradicionais e escolanovistas ao se valer de uma concepção materialista histórica e dialética para entender os princípios da didática. Assim, ela não se configura como uma receita prescritiva de como deve se guiar o trabalho pedagógico, mas cria orientações sobre o papel docente e discente, a organização do trabalho pedagógico e a forma como entende o ensino e a aprendizagem.

A partir do exposto, retomamos agora os indicativos dados na introdução sobre os aspectos que seriam analisados em cada abordagem contemporânea para entender a relação posta entre hegemonia e didática.

A Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como principal representante o autor Dermeval Saviani, não institui propriamente dito um ideário didático que se dedicasse a entender as especificidades dos processos de ensinar e aprender. Contudo, foi realizado um esforço por parte de Galvão, Lavoura e Martins (2019) de sistematizar, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, o que viria a ser uma Didática Histórico-Crítica. Portanto, analisamos tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto a Didática Histórico-Crítica para entender suas relações com a hegemonia, consolidando uma perspectiva de didática contra-hegemônica.

Do ponto de vista das **bases epistemológicas**, a Pedagogia Histórico-Crítica, bem como sua didática, tem como referencial principal o método do Materialismo Histórico-Dialético, tendo seu arcabouço teórico baseado em autores marxistas e marxianos. Importante ressaltar que há uma postura heterodoxa em relação método do MHD, não havendo assim aberturas para outras contribuições teóricas que estejam fora desse método. Sendo que, essa perspectiva também assume, assim como a pedagogia de Libâneo, a psicologia histórico-cultural e a escola de Vigotski como referencial para entender a psicologia da educação.

Faz-se necessário salientar que por mais que a Pedagogia Histórico-Crítica estivesse inserida no movimento das teorias contra-hegemônicas, as quais se fortaleceram principalmente depois dos anos de 1980, a Didática Histórico-Crítica é mais recente e seu surgimento se deu por volta de 2010, com Gasparin; e em 2019 foi lançado o primeiro livro de Galvão, Lavoura e Martins, sistematizando suas propostas sobre didática.

Apesar da Didática Histórico-Crítica e do seu principal livro ter sido lançado em meio à discussão pós-moderna, não notamos discussões referentes às questões colocadas pela pós-modernidade, como raça, gênero, sexualidade etc. O que não nos possibilitou a compreensão de como essas discussões são percebidas pela Didática Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Didática Histórico-Crítica se posicionam criticamente, bem como se assumem contra a sociedade capitalista. Para além disso, há um

posicionamento explícito de que se entendem tanto como uma teoria pedagógica quanto como uma teoria didática contra-hegemônicas – embora acreditamos que, a questão da hegemonia no que tange à Didática Histórico-Crítica, deveria ser melhor explicitada dentro do contexto do trabalho educativo e dos processos de ensino-aprendizagem. Isso para que a hegemonia perpasse não apenas a posição teórica e política, mas também a constituição de sua práxis pedagógica.

Em suma, a Pedagogia Histórico-Crítica sustenta uma didática histórico-crítica, cuja posição explicita sua relação com a educação e a hegemonia. Sua proposta é a ruptura com a sociedade capitalista e uma educação de qualidade social. Sendo assim, essa base teórica deixa evidente seu posicionamento em relação à questão da hegemonia na luta de classes e no papel da teoria crítica com interesses dominantes dentro dos âmbitos da história, da sociedade e da epistemologia. Ao afirmar que a luta revolucionária perpassa o processo educacional, na medida em que é responsável por articular e desarticular as teorias hegemônicas que estão contra os interesses das classes subalternas, defende uma compreensão de educação e didática contra-hegemônicas.

3.3 DIDÁTICA DA PEDAGOGIA LIBERTADORA

A Pedagogia Libertadora tem como principal representante Paulo Freire, o patrono da educação brasileira devido ao reconhecimento da importância do autor para a educação. A obra do autor é vasta e não se dedicou explicitamente sobre a questão da didática, embora ela tenha perpassado seus escritos por vários momentos. Faremos, a seguir, a retomada dos principais pontos da obra do autor que ajudam a compreender como seria possível pensar a perspectiva da didática via pedagogia libertadora.

Freire (2015) desenvolveu seus estudos, principalmente, na década de 1960; sendo preso pela ditadura militar e vivendo no exílio até a abertura democrática. O autor faz parte do movimento das pedagogias contra-hegemônicas que teve seu principal momento na década de 1980.

Um ponto que vale ser ressaltado, antes de adentrarmos nas propostas pedagógicas do autor, é de que muitas críticas são feitas a Paulo Freire, principalmente do ponto vista epistemológico. As críticas versam sobre o fato de Freire: inicialmente, ter se vinculado a uma base marxista – usando diversas categorias próprias dos métodos – para, posteriormente, demonstrar uma aproximação à questão pós-moderna. Assumindo, portanto, uma postura

heterodoxa no que diz respeito ao método do MHD, se abrindo para outras concepções teóricas e epistemológicas.

Reconhecemos que o autor em alguns momentos se aproxima de um ideal da pós-modernidade, ao usar autores e ideais que advém desse paradigma. Porém, acreditamos que as contribuições de Freire para a educação, inclusive com base materialista histórica e dialética, vão muito além de deslizes epistemológicos que podem ser atribuídos ao autor. Considerar apenas os deslizes é deixar de levar em conta o papel da contradição e da historicidade nos processos que vivemos, tanto individualmente quanto coletivamente. Poderíamos entender que o autor foi embebido do debate da pós-modernidade e viu sentido nas questões propostas, mas que nunca deixou de levar em conta a transformação da sociedade, a ruptura com a condição de opressão e a emancipação dos sujeitos.

Portanto, se olharmos para a obra do autor, entendemos que: 1) a relação construída por ele sobre a relação entre opressor e oprimido, explicitamente baseada em Gramsci, tem como fim o rompimento da sociedade de classes, e que a importância dada à condição de opressão não é vista em outros autores marxistas; 2) a luta pela educação de jovens e adultos envolvia a compreensão de elevação cultural das massas e processos de ruptura com a condição de opressão em sujeitos que nem sempre foram levados em conta; 3) o autor era contra uma educação bancária, ou seja, hegemônica, e que a construção teórica foi a favor de uma educação contra-hegemônica; 4) não podemos colocar a atenção apenas nos deslizes e desconsiderar a importância teórica do autor para a educação. Por isso, assumimos na presente tese, as ideias e ideais de Freire como de grande importância para uma educação contra-hegemônica, embora tenha um posicionamento heterodoxo em relação ao método marxista.

Voltando nossa atenção para as propostas pedagógicas de Freire, pensamos ser importante resgatar o conceito de pedagogia do oprimido. Para o autor:

> (...) pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2019a, p. 43).

O objetivo da pedagogia do oprimido é a recuperação da humanidade, acontecendo com os oprimidos, não longe deles – é uma luta pela libertação da opressão. Foi nesse sentido que Freire dedicou sua trajetória para assegurar o direito a uma educação libertadora, crítica e emancipadora. A luta do autor perpassou o campo da didática na medida em que pensou no "como" e no "de que maneira" devem acontecer os processos de ensino-aprendizagem,

compreendidos dialeticamente. Não há ensino sem aprendizagem e não há aprendizagem sem ensino.

De acordo com Saul e Saul (2017), a grande contribuição de Paulo Freire para a didática é a dimensão do saber/fazer docente. Para os autores devemos perceber a didática freireana a partir da seguinte maneira:

> Esse é o ponto fulcral no qual se dão profícuas aproximações entre Freire e a Didática. A pedagogia freireana carrega fundamentos filosóficos, antropológicos, epistemológicos e políticos sobre a Educação, compondo um quadro teórico de referência cujos princípios e valores permitem situar a Didática. Logo, o entendimento dessa subárea de conhecimento como uma dimensão de o que fazer na educação, no bojo da razão crítica, exige posicionamentos em relação às seguintes questões: para quê, por quê, a favor de quê, contra quem se faz educação. (SAUL; SAUL, 2017, p. 4).

Concordamos com os autores quando defendem que Freire reflete criticamente sobre a educação por diferentes ângulos – antropológicos, filosóficos etc. – e que a riqueza da obra do autor permite a ampliação do pensamento sobre educação; bem como, a criação de um ideário pedagógico sólido que traz elementos para refletir sobre o campo da didática.

Além disso, Saul e Saul (2017) afirmaram que

> Três dimensões podem ser encontradas na pedagogia freireana para compor o quadro de referência teórico para a Didática, a dimensão ético-política que tem no centro a educação humanizadora e a justiça social, em outras palavras, é o que define a intencionalidade da educação no paradigma crítico emancipatório de Paulo Freire; a dimensão metodológico-investigativa que tem como expressão, a investigação temática e a dimensão epistemológico-pedagógica, que diz respeito aos saberes necessários. Essas dimensões perpassam toda a obra do autor e se interpenetram. A adesão à Didática freireana inspira processos de ensino-aprendizagem consoantes com essa perspectiva. Vale dizer, ainda, que a Didática não é um guia para direcionar o ensino-aprendizagem (CONTRERAS, 1990), mas uma matriz complexa na qual se podem encontrar elementos necessários para construir a práxis educativa. (SAUL; SAUL, 2017, p. 5).

As dimensões propostas pelos autores, de maneira mais ampla, tentam agrupar alguns elementos que podem ser considerados para constituição da didática baseada em Freire. Entrementes, consideramos o caminho de pensar Paulo Freire e a Didática por meio de dimensões uma chave de leitura que permite abordar essa relação a partir de diferentes perspectivas.

Vale explicitar que o processo de ensino e aprendizagem, a didática, na perspectiva de Paulo Freire, não deve se pautar em uma educação bancária porque ela visa a manutenção da ordem hegemônica. De acordo com Freire:

> Na concepção bancária que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da "cultura do silêncio", a "educação" "bancária" mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2019a, p. 82).

A educação bancária tem o objetivo de manter a ordem hegemônica e por isso estimula a educação que é acrítica e que se pauta na transmissão de valores e conhecimentos. Ao acreditar que o educando é um repositório, ou até mesmo uma folha em branco que deve ser preenchida, o docente se abre para uma didática verborrágica centrada na palavra, no volume, e não no sentido e na comunicação. Não há transformação real de nenhuma das partes, docentes e discentes, se não houver uma educação pautada na dialogicidade; porque não há espaço para reflexão crítica na educação bancária, não há espaço para compreensão da realidade concreta, para o pensar certo, para a ruptura com a condição de opressão.

Freire afirmou que a educação bancária tem as seguintes características:

> a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2019a, p. 82-83).

Se por um lado, a educação bancária parte de uma relação docente vertical em que a figura autoritária do professor e da professora detém a fala, o conhecimento, o saber, a disciplina – ou seja, é uma relação opressora e alienante; por outro, a nossa compreensão do trabalho docente pela perspectiva freireana é pautada em uma educação libertadora que opera no completo oposto da educação bancária.

> O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (...) se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens se transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. (FREIRE, 2019a, p. 109).

Partir da educação libertadora proposta por Freire significa reverter, por meio do diálogo, a noção entre docente e discente, retirando-a da verticalidade e colocando-a na horizontalidade. Compreendermos na esteira de Freire que "não existe docência sem discência,

as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender." (FREIRE, 2015, p. 25). O autor compreende a relação entre ensino e aprendizagem de maneira dialética, um conceito não existe ou faz sentido sem o outro – e é dessa maneira que compreendemos a questão didática.

> (...) é exatamente nesse sentido ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (...) nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito de processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, por portanto apreendido pelos educandos. (FREIRE, 2015, p. 28).

A didática acredita que, enquanto sujeitos do processo, docentes e discentes se abrem para uma nova forma de ensinar e aprender com preponderância norteadora do diálogo enquanto eixo central para a conscientização, para a leitura crítica da palavra e do mundo. A didática transformadora parte de uma intencionalidade pedagógica que visa a autonomia e a emancipação que é construída em um processo coletivo e dialético, no qual os sujeitos conhecem a realidade dos docentes e discentes, levando a sério o processo de ensino-aprendizagem. Algo que acontece sem perder de vista a alegria, a curiosidade e a disciplina. Uma educação libertadora exige intenso comprometimento por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

> Para Freire, o ato de ensinar inclui a necessidade de partir do conhecimento dos educandos, e não ficar nele, para possibilitar a construção de um conhecimento crítico. Essa premissa da pedagogia freireana reiterada por vezes, em sua obra, dada a sua importância, tem como suporte a compreensão que os educandos trazem consigo uma visão de mundo permeada de conhecimentos, preocupações, hábitos, desejos, sonhos, sentimentos e medos, que precisam ser conhecidos e respeitados pelos educadores. É fundamental que o educador respeite esse saber de experiência feito e trabalhe, a partir dele, estimulando a criatividade e a capacidade de leitura do mundo dos educandos. Esse princípio é inspirador de uma didática que requer práticas de ensino-aprendizagem condizentes, que além de justificativas pedagógicas e epistemológicas, atendam a imperativos éticos, na medida em que se deseja lutar contra a qualquer forma de discriminação e desrespeito ao educando. (SAUL; SAUL, 2017, p. 9).

Porém, não há como assumir uma didática baseada em Freire sem considerar as condições reais e concretas nas quais estamos inseridos. Estas condições implicam que, na maioria das vezes, os docentes e discentes não possuem condições aceitáveis para realizar o trabalho docente: formação docente precária e aligeirada; péssimos salários; carga horária alta;

falta de estrutura física nas escolas; materiais didáticos e escolares inadequados; pobreza e condições miseráveis de existência; desvalorização da profissão; individualismo exacerbado; entre muitas outras condições.

Entrementes, ainda que as condições não sejam favoráveis em todos os casos, é preciso ter consciência disso para lutar para a transformação. Não é possível transformar sem compreender, sem ter consciência da condição em que se está inserido. Devemos voltar na ideia de que enquanto existir a humanidade é possível que haja transformação, de que sonhos não envelhecem. O caminho para transformação também parte de uma formação docente sólida; da relação discente-docente dialógica; da compreensão da potência da educação como ferramenta para superação de uma realidade opressora.

Se as escolhas didáticas se valem da educação bancária, com um fundamento epistemológico de manutenção da hegemonia, não temos uma didática freireana. Isso implica que é fundamental para os docentes compreenderem qual é o ideário pedagógico defendido por determinada corrente pedagógica. O ideário pedagógico diz respeito às concepções que englobam o universo da educação: concepção de educação; de humanidade; de mundo; de escola; de professor/professora; de ensino e aprendizagem.

> Como educador preciso ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares fazem do seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações políticos-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo bem explicitado ou sugerido ou escondido no que chama *leitura do mundo*, que precede sempre a *leitura da palavra*. (FREIRE, 2015, p. 78-79).

O método de alfabetização proposto por Freire tem como ponto de partida o saber de experiência feito, realizando a leitura do mundo, refletindo criticamente sobre a realidade concreta para então compreender o mecanismo da língua pela leitura da palavra. O método parte do que tem sentido e significado para aquele determinado grupo, por isso o uso de palavras geradoras que são pesquisadas a priori a partir do diálogo com o grupo interlocutor (FREIRE, 2019b). Os sujeitos do processo, tanto docentes quanto discentes, se abrem, estão dispostos a refletir, repensar e ressignificar o conhecimento sobre si e sobre o mundo, sobre a história, sobre o modo de produção e organização da sociedade, em um movimento dialético de compreensão da contradição posta na sociedade.

Porém, acreditamos ser importante a compreensão de que só o saber de experiência feito não é suficiente para sustentar o trabalho pedagógico. A visão política de mundo não pode ser o único elemento que compõe a práxis pedagógica, isso porque a necessidade de elevação

cultural do povo se também pela apropriação do conhecimento científico, da cultura, da historicidade, das artes e do que tange à produção humana ao longo do tempo histórico. Portanto, não basta apenas criticar a realidade, é necessário dar condições de compreensão da condição de subalternidade ao mesmo tempo em que são criados elementos para ruptura dessa opressão.

Seguindo no pensamento de Freire, compreendemos com o autor que a luta pela emancipação é também uma luta diária contra a violência simbólica e física – não acesso à educação e bens culturais, fome, preconceitos, pobreza etc. –, e contra à desumanização. A libertação dos oprimidos não é uma tarefa fácil, muito pelo contrário, impõe uma série de desafios que fazem com todos estejam contra o que é dominante e hegemônico – ou seja, contra o mais forte. Para 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 fez 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. (FREIRE, 2019a, p. 41).

Não vale a pena, como tanto foi alertado por Freire (2019a), o oprimido assumir o papel de opressor contribuindo assim para o processo de desumanização. É nesse sentido que o autor afirmou que o oprimido tem o duplo papel de libertar a si e ao opressor. Se o opressor continuar no ciclo de opressão, jamais teremos mudanças reais na sociedade, sempre alguns estarão subjugando outros. O caminho da emancipação perpassa a libertação dos oprimidos, por isso tarefa árdua, mas possível. Com alegria, esperança, confiança na humanização do ser humano, é possível transformar a sociedade.

Esse ponto é um elemento importante na pedagogia freireana que não é amplamente discutida em outras abordagens teóricas: trata-se da questão daquilo que acontece quando o oprimido se liberta. A libertação do oprimido pode ocorrer de dois lados: oprimido se tornando opressor, o que significaria não uma libertação, mas sim uma manutenção da hegemonia; ou uma ruptura real com a sociedade de classes, em que ambos, oprimido e opressor, alcancem um outro patamar de igualdade social.

A primeira forma corrobora para a manutenção da ordem hegemônica e se guia por princípios de individualismo que muito comungam com os ideais neoliberais – seguindo uma lógica de que “eu vou cuidar do que é meu e os outros não me importam”. Já a segunda forma é condição para a ruptura com a lógica de opressão e domínio hegemônico, se tornando um

desafio, já que as classes dominantes não querem renunciar ao seu poder e às dimensões da hegemonia que perpassam a luta de classes e à acumulação do capital. Isso implica que o caminho para a revolução não é simples, já que implica necessariamente uma transformação que não diz respeito apenas às classes subalternas, mas aos sujeitos como um todo.

Retomando os elementos de análise, entendemos que a base epistemológica da pedagogia freireana é composta por categorias e elementos do marxismo; bem como, de Gramsci, mas com uma postura heterodoxa em relação ao método, se abrindo para outras propostas teóricas. As referências teóricas têm autores como Marx, Gramsci, mas também de outras vertentes teóricas. Porém, o ecletismo em relação ao uso de teorias e da aproximação com autores da pós-modernidade é uma questão que é motivo de críticas por outros autores da educação. Então, por mais que haja a abertura para outras teorias e epistemologias, fica evidente na obra do autor a defesa da ruptura com a condição de opressão e da mudança na sociedade.

Embora Freire não tenha se dedicado exclusivamente a pensar uma didática freireana, em relação ao ideário didático posto em sua compreensão pedagógica, o autor enfatiza a questão da ruptura com a situação de opressão; bem como, uma postura crítica, que vai contra a educação hegemônica, tratada como educação bancária. Idealmente, para ter uma didática freireana mais consistente, com ideário didático delimitado de forma elaborada e com força teórica e epistemológica, seria necessário o desenvolvimento por outros sujeitos dos elementos que dizem respeito à especificidade da didática e dos processos de ensino-aprendizagem – tendo como inspiração o que foi feito pela Didática Histórico-Crítica, no sentido de se valer da teoria Pedagógica Histórico-Crítica, desenvolvida por Saviani, para criar os fundamentos da didática. Do ponto de vista da hegemonia, acreditamos que o autor tenha um posicionamento que interpretamos ser associado a uma didática contra-hegemônica, que visa a ruptura com a educação bancária, embora opte por uma perspectiva heterodoxa em relação ao marxismo.

3.4 DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL

A didática Desenvolvimental faz parte da perspectiva marxista. Ela “surge e se consolida no período da ex-União Soviética (1917-1991) sob a influência de pelo menos quatro paradigmas teóricos e metodológicos importantes: a filosofia, a fisiologia, pedagogia e a psicologia” (PUENTES; LONGAREZI, 2017, p. 187-188). Segundo Puentes e Longarezi (2017), a didática desenvolvimental tem ideais baseados no materialismo histórico-dialético, e no enfoque histórico-cultural da psicologia, sendo que quatro movimentos, construídos ao longo do tempo histórico, foram os responsáveis por dar a sustentação teórica e epistemológica:

a psicologia marxista; a psicologia histórico-cultural; a psicologia histórico-cultural da atividade; e a, psicologia histórico-cultural da subjetividade.

De maneira geral, a didática desenvolvimental está situada da seguinte maneira:

> Como seu nome já sugere, a Didática Desenvolvimental é uma teoria que contém pressupostos gerais sobre a organização das condições, dos modos e fundamentos mais adequados que potencializam ao máximo a capacidade de cada sujeito em particular de se desenvolver psíquica e subjetivamente em processos de aprendizagem dialógicos, regulados e colaborativos. Esses pressupostos têm sido produzidos como resultado de numerosas pesquisas teóricas e experimentais realizadas, muitas vezes de maneira longitudinal e interdisciplinar, há pelo menos seis décadas em duas direções fundamentais: uma psicológica e a outra didático-pedagógica (PUENTES; LONGAREZI, 2018, p. 278).

Portanto, a didática desenvolvimental tem como horizonte o desenvolvimento psíquico e subjetivo em contextos de ensino e aprendizagem. Perpassando também, a forma de organização do trabalho pedagógico, assim como a compreensão de ser uma didática situada no tempo e no espaço.

Vale ressaltar que por mais que os princípios da didática desenvolvimental tenham sido iniciados a partir da tradição russa, ele chegaram ao Brasil encontrando um terreno fértil para o seu desenvolvimento, conforme podemos perceber em seguida:

> No Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990, tem se experimentado um movimento teórico crescente e significativo no interior dos programas de pós-graduação e áreas afins a favor do estudo e divulgação da obra dos principais representantes desses sistemas, especialmente de P. Ia. Galperin, D. B. Elkonin, V. V. Davidov e L. V. Zankov. Como resultado desse interesse coletivo e tendo por base o incremento paulatino dos problemas de aprendizagem dos estudantes na educação básica e superior, novas pesquisas teóricas e experimentais têm sido empreendidas com efeitos positivos na prática pedagógica dos professores. (PUENTES; LONGAREZI, 2018, p. 279).

A entrada da didática desenvolvimental na perspectiva brasileira se deu em um momento posterior às reinvindicações realizadas pelo movimento da didática crítica, que aconteceram por volta de 1980. Além disso, a ampliação dos estudos da didática desenvolvimental coincidiu com as iniciativas hegemônicas neoliberais para a educação. Sendo que; ao mesmo tempo em que os estudos teóricos sobre a didática desenvolvimental começaram a se aprofundar, levando em conta o contexto e a realidade brasileira; houve paralelamente um movimento de enfraquecimento da didática por conta dos desmandes hegemônicos neoliberais. O que tornou parte do campo da didática hegemônica hostil para perspectivas que não estavam ligadas a uma perspectiva hegemônica.

Puentes e Longarezi salientaram que a principal teoria responsável pela elaboração da didática Desenvolvimental foi a psicologia histórico-cultural da atividade, desenvolvida por diversos pensadores russos:

> A gênese da didática desenvolvimental está situada no final da década de 1950 com os trabalhos iniciais de L. V. Zankov, P. Ya. Galperin, D. B. Elkonin, V. V. Davidov e N. F. Talizina. As teses fundamentais dessa concepção foram estabelecidas por Davidov, em conjunto com D. B. Elkonin (1904-1984) e com um grupo numeroso de colaboradores cientistas e professores, sobretudo, durantes os anos de 1960 a 1990, tendo como base pesquisas desenvolvidas nas escolas laboratórios dos anos iniciais do ensino fundamental PS 91 (Moscou, Rússia) e PS 17 (Kharkov, Ucrânia), e no ensino de 5ª a 8ª série (Lampert-Shepel, 2014). O termo "didática Desenvolvimental" seria elaborado ao longo desse período até se chegar a uma definição mais completa, com a publicação da monografia de Davidov, intitulada Problemas do ensino desenvolvimental: pesquisa psicológica teórica e experimental (1986). Na apresentação redigida pelo próprio Davidov para os leitores da tradução espanhola, ele afirmou que a didática desenvolvimental era uma teoria focada na ideia de uma *obutchénie* que promove o desenvolvimento, que entende que não há desenvolvimento sem *obutchénie*, sem formação humana; que *obutchénie* das crianças determina o caráter de seu desenvolvimento psíquico, em especial, do pensamento teórico. (PUENTES; LONGAREZI, 2017, p. 194-196).

A didática desenvolvimental foi, portanto, pensada e executada dentro do contexto da União Soviética, tendo como base os estudos realizados primeiramente por Marx, Engels, Vigotski; para ser, posteriormente, assumida por cientistas mais contemporâneos. Sua base está focada no conceito de *obutchénie* que, de acordo com Puentes e Longarezi (2017, p. 195), não tem tradução adequada no português, sendo utilizada uma forma transliterada do termo em russo. Sobre o termo *obutchénie*, os autores afirmaram que:

> Poderíamos empregar as expressões "ensino-aprendizagem" ou "ensinagem", mas ambas têm construído uma tradição conceitual no interior de concepções pedagógicas muito diferentes da que aqui se defende. No espanhol, diferentemente, a palavra "enseñanza" parece mais pertinente porque expressa em si a unidade dos termos ensino e aprendizagem. Na cultura russa, a palavra obutchénie expressa justamente a unidade constitutiva da atividade docente que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos" (Longarezi; Puentes, 2017, nota 1 da apresentação). (...) Não se trata, portanto, de ensino; tampouco de aprendizagem. Não se localiza na ação do educador, nem do aprendiz, contempla o processo enquanto totalidade, tomando o ensino e a aprendizagem numa unidade. (PUENTES; LONGAREZI, 2017, p. 195).

A palavra *obutchénie* se caracteriza por entender o ensino e a aprendizagem dialeticamente, como unidade indissociável. Mas, vai além disso, ao incluir o trabalho docente, o trabalho discente e a didática, dentro da sua concepção. É, portanto, uma palavra que não só aglutina, como também, compreende, vários conceitos importantes da educação – didática, ensino-aprendizagem, trabalho docente e discente – de uma forma dialética.

A forma como foi pensada a didática, a partir da concepção de *obutchénie,* nos ajuda a entender por meio da totalidade e da dialética, a multiplicidade de elementos necessários para a práxis pedagógica ser concretizada. Por essa perspectiva, não é possível apenas levar em conta um lado (o do ensino, por exemplo), mas todos os lados ao mesmo tempo em interação dialética e respeitando a realidade concreta.

E isso é um desafio para nós, que temos uma visão e uma cultura tão arraigada na linearidade provocada por uma concepção positivista e neoliberal de mundo. Para nós, de maneira geral, é difícil pensar a partir da dialética, por isso o exercício de entender e aprofundar a compreensão dos conceitos por meio da dialética é essencial para transformação do pensamento. Sendo assim, a proposta da *obutchénie,* pode ser entendida também como uma forma de entender a educação, a formação e instrução dos sujeitos; bem como, a didática a partir da dialética.

Do nosso ponto de vista, o conceito de *obutchénie,* dentro das concepções que envolvem os conceitos de ensino-aprendizagem é a que mais representa a sua perspectiva dialética, dando conta de apresentar não só a complexidade que esses processos envolvem, mas também colocando-os num contexto amplo que inclui uma visão unitária, os sujeitos envolvidos e o trabalho docente/discente.

Com isso, o ensino dentro da didática desenvolvimental é compreendido como:

> De acordo com Davydov (1982; Davydov, 1988; Davydov, 1999) e Davydov e Markova (1987), o aspecto mais essencial do ensino é que este influencie no desenvolvimento dos alunos, contribuindo para mudanças em suas formas de pensar, analisar, compreender os objetos e suas relações na realidade, o que deve ocorrer desde os anos iniciais da escolarização. Compreendendo a escola e o ensino como os principais meios de promoção do desenvolvimento psicológico e sociocultural desde a infância, sua teoria de ensino propõe que, desde as séries iniciais, as crianças sejam levadas a uma atitude para o estudo. (FREITAS; ROSA, 2015, p. 619).

O ensino é responsável pelo desenvolvimento dos discentes, mas de uma maneira especial se dedica a ensinar os discentes a pensar a partir do estudo; ou seja, a compreender os conceitos situados dentro do conteúdo e dialeticamente relacionados com a realidade concreta e consigo. Essa concepção de ensino, envolve, portanto, as dimensões do desenvolvimento psíquico, mas não deixa de considerar os aspectos que também estão presentes no processo, como contexto social, cultural, econômico, entre outros.

Assim, a aprendizagem é entendida como:

> (...) a aprendizagem dos conteúdos escolares como um tipo especial de atividade, considerando que o ensino organizado e sistematizado que ocorre durante o processo

> de escolarização da criança tem um papel fundamental não apenas na transmissão da cultura humana acumulada historicamente, mas na formação das funções psicológicas superiores (memória, atenção, consciência e reflexão), isto porque o ensino faz certas exigências mentais que necessariamente ampliam as capacidades de pensamento do indivíduo, favorecendo novas aprendizagens e novas e melhores funções, numa espiral de desenvolvimento tanto da mente quanto da cultura adquirida. (FREITAS; ROSA, 2015, p. 619).

Percebemos que o ensino-aprendizagem pela perspectiva da didática desenvolvimental entende que conhecimento, cultura humana, desenvolvimento das formas de pensar, formação das funções psicológicas superiores, métodos de ensino, fazem parte da didática e do processo educacional. Todos esses elementos precisam fazer parte da aula, da experiência educativa, para que de fato haja, além do desenvolvimento do discente, a compreensão crítica da realidade e os processos de autoconhecimento. Portanto, é uma teoria da didática que leva em conta o sujeito situado historicamente e socialmente, que busca pela via da psicologia entender como se dão os processos de ensino-aprendizagem, mas que recorre também a outras compreensões que são próprias da educação para estabelecer os seus fundamentos, bem como o ideário didático.

O conceito de educação defendido por essa perspectiva se expressa da seguinte forma:

> Dentro da tradição marxista e histórico-cultural, foi atribuída à educação a responsabilidade de oferecer as condições para que o homem efetue a apropriação da cultura criada pela humanidade ou pelas gerações precedentes, em cujo processo ele elabora também sua própria humanidade, desenvolve sua própria consciência, pois não se nasce humano, o humano se constrói. Em outras palavras, deve ser responsabilidade da educação propiciar a condição biossocial, por meio da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades que são necessários – junto com os bens materiais – para dominar a realidade e transformá-la. (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 251).

O conceito de educação da teoria desenvolvimental, que é baseada no marxismo, também segue o princípio ontológico da educação de constituição do ser humano como ser social, dando ênfase na importância da cultura e na perpetuação da espécie a partir de novas gerações. Além disso, os autores afirmaram o papel biossocial da educação, o que implica também na percepção das questões que tangem ao ser biológico, bem como social, para dominar e transformar a realidade.

A questão da transformação da realidade se apresentou de maneira genérica no conceito de educação; bem como, na literatura acessada por nós. Parece que esse é o horizonte, mas que não há uma definição explícita do que isso quer dizer – no sentido de ser uma transformação radical da sociedade, ou apenas a promoção de algumas mudanças. Por mais que a didática desenvolvimental, defendida por Puentes e Longarezi (2013), tenha uma base marxista; isso não necessariamente garante uma postura contra-hegemônica. Também não foi possível

analisar com precisão, nos textos acessados, como compreendem a questão da transformação social, nem sua postura frente à sociedade capitalista. Do nosso ponto de vista, é necessário um posicionamento explícito desses elementos; já que, com o embate no campo da produção do conhecimento sobre o ecletismo, é comum se valer de bases teóricas diferentes e mesclá-las, inclusive teorias que partem do marxismo.

Seguindo nos princípios da didática desenvolvimental, entendemos junto com os autores que o seu papel versa sobre:

> A didática desenvolvimental, enquanto ciência interdisciplinar, vinculada à Pedagogia, ocupa-se da organização adequada da atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, tendo o ensino intencional como seu objeto, a aprendizagem como condição e o desenvolvimento das neoformações e da personalidade integral do estudante, especialmente do pensamento teórico, como objetivo. Em outras palavras, a didática se ocupa do estudo dos princípios mais gerais de organização adequada da atividade de ensino ou instrução, tendo as leis do desenvolvimento mental da criança, as particularidades das idades e as características individuais da aprendizagem como condições desse processo. (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 257).

A didática desenvolvimental inseriu um novo elemento no processo de ensino e aprendizagem que é o desenvolvimento. Esse acento dado ao desenvolvimento o coloca em igualdade com a questão do ensino e da aprendizagem, sendo que nas abordagens da didática estudadas anteriormente não havia a adição de um outro conceito dentro da noção de ensino-aprendizagem.

Colocar o desenvolvimento como tríade dialética nos processos de ensino-aprendizagem, a nosso ver, implica na enfatização da questão da psicologia na educação; já que indica que o desenvolvimento, nesse caso, diz respeito ao desenvolvimento de neoformações e da personalidade integral dos sujeitos. Essa ênfase na psicologia da educação não é necessariamente novidade no campo da didática, mas foi ancorada de maneira diferente na didática desenvolvimental, por Puentes e Longarezi (2013); já que insere o desenvolvimento psíquico dentro do ensino e aprendizagem em igualdade e enquanto condição.

Ainda sobre os processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, os autores afirmaram que:

> No contexto didático-pedagógico da escola desenvolvimental, ENSINO-APRENDIZAGEM-DESENVOLVIMENTO se constituem unitária e dialeticamente como processo ativo no qual professores e alunos, sujeitos desse processo, encontram-se na condição de atividade, entendida como conceito chave na tradição da teoria histórico-cultural para explicar a relação homem-natureza (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 264).

E ainda, que:

> (...) a didática desenvolvimental tem por finalidade criar as condições objetivas e subjetivas de colocar os sujeitos em atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, de tal modo que seja possível a apropriação de conhecimentos científicos como objetivo-meio, para que o pensamento teórico seja desenvolvido como objetivo-fim. Esse processo se realiza enquanto unidade apropriação-objetivação, pois se intenciona não apenas a internalização dos conhecimentos, mas a mudança na forma de pensamento, de modo que o sujeito se relacione teoricamente com a realidade, pense e aja conceitualmente, portanto, desenvolva ações mentais importantes para um novo olhar e uma nova ação sobre o mundo objetivo (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 268).

Portanto, o conceito de ensino-aprendizagem-desenvolvimento que compõe a didática desenvolvimental é percebido unitariamente e dialeticamente, fazendo parte de um processo ativo em que aluno e professor fazem parte. Compondo, desta maneira, o ideário pedagógico da didática desenvolvimental elaborada inicialmente na Rússia; mas, também, desenvolvida aqui no Brasil por pesquisadoras e pesquisadores nacionais.

Agora, vamos adentrar nos aspectos gerais que estamos analisando em todas as abordagens da didática contemporânea, tendo como base a literatura acessada por nós sobre essa abordagem da didática. As bases epistemológicas da didática desenvolvimental estão precedidas dos princípios do marxismo e da psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski, sendo que as principais referências teóricas também giram em torno desse universo epistemológico.

O ideário didático entende o conceito de educação por uma via ontológica, em que a educação promove a constituição do ser humano. Assim como acrescenta na díade ensino-aprendizagem, o conceito de desenvolvimento, formando uma tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento, na qual há a enfatização dos aspectos psicológicos do desenvolvimento humano.

A nosso ver, o posicionamento em relação à sociedade capitalista contou com uma certa sutileza, pois essa não é a centralidade da discussão proposta. Entendemos que a crítica à sociedade capitalista está presente na literatura do tema, embora não ganhe centralidade. Já do ponto de vista da hegemonia, o posicionamento da didática desenvolvimental também não ficou explícito; mas pode ser identificado, pois trata-se de uma base epistemológica marxista. Por isso, em algum momento de sua construção histórica, talvez seja necessário a explicitação da forma como a abordagem pensa a relação entre hegemonia, didática e educação; não dando margem a outras interpretações epistemológicas quanto ao seu posicionamento.

3.5 DIDÁTICA MULTIDIMENSIONAL

A didática multidimensional tem como principais representantes as autoras Maria Amélia Santoro Franco e Selma Garrido Pimenta. Sendo que Pimenta é considerada um dos principais nomes que pensa a didática e a formação docente dentro do contexto educacional brasileiro. A didática multidimensional faz parte do movimento das didáticas críticas, assim como das reverberações pós-modernas que aconteceram pós-anos 2000, tendo o seu texto base publicado no ano de 2014.

Para as autoras:

> Aí está o papel contemporâneo da Didática que estamos denominando de Didática Multidimensional: uma Didática que tenha como foco a produção de atividade intelectual no aluno e pelo aluno, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem. Algo que se paute numa pedagogia do sujeito, do diálogo, cuja aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos. Os princípios epistemológicos da Didática Multidimensional emergem pesquisas realizadas nos últimos 20 anos, que evidenciam a insuficiência das Didáticas Específicas excessivamente voltadas à estruturação de conteúdos e métodos, o que acaba apequenando e impedindo a consideração do ensino em sua perspectiva multirreferencial e multidimensional. Os conceitos de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011), de multirreferencialidade (ARDOINO, 1992) e da relação com o saber (CHARLOT, 2000) estão implicados na construção do conceito que propomos de Didática Multidimensional. (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 541-542).

E ainda:

> Para Pimenta, a ressignificação da didática vincula-se ao entendimento de que seu objeto – o ensino entendido como prática social – relaciona-se vivamente com o contexto social mais amplo, captando suas demandas, limites e possibilidades e, simultaneamente, manifestando na prática de ensinar as decorrências desse contexto. (FARIA, 2012, s/p).

A didática multidimensional compreende a educação como processo que tem características multidimensionais e multirreferenciais, por isso abarca diversos elementos que devem ser entendidos para dar conta do processo pedagógico. Na didática multidimensional, o aluno e sua produção de atividade intelectual têm grande importância, principalmente porque é considerado sujeito ativo, bem como assume papel central nos processos de ensino-aprendizagem; sendo o diálogo e a mediação elementos essenciais dessa didática. Um aspecto importante da didática multidimensional é a compreensão da didática situada enquanto uma prática social – que faz parte de um contexto social que é maior que a sala de aula em si –, entendendo que o contexto também perpassa a prática de ensinar. Outra questão importante, apontada pelas autoras, diz respeito à relação entre didática e didáticas específicas – sendo que

fica evidente a valorização de uma didática geral em detrimento das didáticas específicas, uma questão que é bastante presente nas discussões sobre didática.

A questão das didáticas específicas é que são decorrentes das disciplinas que compõem os conteúdos escolares, como história, matemática, geografia etc. Alguns autores da didática, como Franco e Pimenta, afirmam que a importância dessas didáticas específicas se sobrepujou à importância da didática geral. Por isso, defendem o resgate da didática percebida enquanto campo de estudos da pedagogia e que tem como objeto de estudos os processos de ensino e aprendizagem nos contextos educacionais.

Nesse sentido, defendem o papel da escola pública, sobre o qual podemos entender que:

> Pela visão de Pimenta, no contexto de desvalorização da escola como espaço público, como também de perda dos valores e da ética, os estudos em didática deverão ter atenção para a importância da função social da escola e de sua tarefa na formação dos sujeitos públicos, portadores de uma identidade pessoal e, ao mesmo tempo, pública, assim como de uma prática didático-pedagógica caracterizada pela intencionalidade, comprometida com a transformação social, no sentido de organizar as situações mobilizadoras e viabilizadoras da formação das qualidades humanas e, portanto, da personalidade dos educandos. (FARIA, 2012, s/p).

Portanto, o papel da escola está situado politicamente como capaz de, ao mesmo tempo, formar os sujeitos e buscar pela transformação da sociedade. O que revela a compreensão da didática com um papel político e social importante dentro da educação e da transformação da sociedade, desde o ponto de vista proposto pela autora.

Além disso, as autoras ressaltaram que

> Outro princípio que a Didática Multidimensional recomenda é a construção de processos de práxis na perspectiva freireana: "a práxis, como reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível superar a contradição opressor-oprimido" (FREIRE, 1997, p. 38). Temos falado da importância da reflexão, no entanto, mais uma vez, há que se considerar que a apreensão apressada do conceito, por parte de muitos professores e pesquisadores, tem banalizado sua interpretação (PIMENTA, 2011) e impedido de ser uma proposta contra-hegemônica frente ao pragmatismo e ao tecnicismo que tem impregnado as práticas educativas e sociais. É preciso refletir a partir de um saber comum, de um saber contextualizado sobre o papel social e político da educação e do trabalho docente. Esse movimento da epistemologia reflexiva da prática, dentro da racionalidade crítica, tal qual proposta por Kemmis (1998), Barco (2013) e desenvolvida por Pimenta (2002), inova e organiza possibilidades de ruptura com algumas circunstâncias da cultura profissional institucionalizada que limitam o exercício e o desenvolvimento da autonomia intelectual dos docentes. Por isso, este é estratégico para a superação de condições inadequadas do trabalho do professor. Vale a pena refletir com Imbert (2003) a distinção que faz entre prática e práxis, e atentando para a questão da autonomia e da perspectiva emancipatória, inerente ao sentido de práxis: "Distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico. Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagem, saberes) e um sujeito-objeto (um

> escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de autonomia" (p. 15). O exercício da práxis requer processos de conscientização do professor sobre o papel que desempenha na sala de aula, no mundo, na vida dos alunos. Somente um professor consciente dessas circunstâncias pode produzir mudanças e novas perspectivas na vida dos alunos. (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 543).

Porém, acreditamos que há um equívoco em relação à compreensão de práxis de Freire. Algo que, consequentemente, reverbera na compreensão de práxis de Franco e Pimenta (2016). Para o autor, a práxis é tanto "a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo" (FREIRE, 2016, p. 56) quanto a "reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição de opressor-oprimidos." (FREIRE, 2019a, p. 52). Como Freire também assume os fundamentos do marxismo como base epistemológica, acreditamos que o uso do conceito de práxis extrapole a questão da ação e reflexão. Isso porque, segundo Vásquez (2011, p. 111), a "relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente".

Ao confrontar a definição de Vásquez (2011), sobre o conceito de práxis para Marx, com a definição defendida por Freire (2016), podemos perceber que a práxis vai além da noção de reflexão e ação, levando a compreensão de que a práxis seria a relação indissolúvel entre teoria e prática. Nesse sentido, deixamos evidente que a compreensão de práxis por nós adotada extrapola a compreensão anteriormente dada por Freire e se filia à compreensão de Vásquez. Além disso, a noção de ação-reflexão-ação está fortemente ligada à noção de professor reflexivo e à epistemologia da prática, defendidas por autores como Donald Schön, Maurice Tardif e Kenneth Zeichner, que são representantes de uma perspectiva hegemônica e neoliberal de educação.

Toda essa questão, que envolve a prática em detrimento da teoria, fica mais evidente quando as autoras afirmaram sua percepção sobre o que seja a pedagogia: "Entendendo a Pedagogia como ciência da prática e para a prática, realizamos estudos para reconfigurar seu método, que não pode se contentar com os aportes positivistas." (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 543). O que nos permite entender que teoria e prática são percebidas como importantes, mas não como práxis, aos termos de Vásquez (2011) e do marxismo, dentro do pensamento da didática multidimensional.

Além disso, a concepção de educação, que foi desenvolvida dentro do ideário pedagógico da didática por essa perspectiva, envolve que:

> Pimenta (2000) compreende que a pedagogia, ciência da educação, diferentemente das demais ciências da educação, toma a prática social da educação como ponto de partida e de chegada de suas investigações. Nesse sentido, é ciência da *prática*. A pedagogia, portanto, como ciência da prática da educação, é, ao mesmo tempo, constituída pelo fenômeno que estuda e o constitui. Isso aponta para uma inversão epistemológica, pois até então a pedagogia tem sido considerada um campo aplicado de discursos alheios à educação enquanto prática social. A ressignificação epistemológica da pedagogia se dá na medida em que toma a prática dos educadores como referência e para a qual significa. (FARIA, 2011, p. 68).

A prática, assume dentro dessa perspectiva, um papel central: a prática é assumida como orientadora do conceito de educação, bem como da forma como a educação enquanto ciência é compreendida. Além disso, entender a educação como ponto de partida e chegada das investigações se assemelha com o que foi proposto por Saviani (2013c), em seu método pedagógico. Porém, há um distanciamento entre as perspectivas quando a prática assume papel central; e a questão dialética, de compreensão da realidade concreta por sua totalidade, abre espaço para outras compreensões teóricas sobre a prática e sobre a educação.

Sobre a construção do ideário pedagógico da didática multidimensional, é defendido que:

> A Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória, de acordo com Pimenta (2022), oferece aos professores uma compreensão ontológica e epistemológica do objeto do seu trabalho pedagógico. A autora compreende a educação como direito, como formação da e para a cidadania, como acesso ao saber e a produção de conhecimentos, sendo fundamental para que os sujeitos possam ler o mundo e enfrentar as problemáticas contemporâneas. Para a autora, o conhecimento é resultado da atividade humana (coletiva e histórica) e se constrói em um processo de busca e de pesquisa com vistas à produção de compreensões, explicações e proposições para gerar as transformações necessárias por meio da práxis. Nesse sentido, o conhecimento deve ser partilhado por ser socialmente via de alteração das condições sociais de desigualdade, devem ser ensinados e reconstruídos pelos educadores e educandos, o que lhes possibilita vias para se tornarem autônomos, emancipados e questionadores. De tal modo, a finalidade do ensino e da aprendizagem, é a formação do pensamento crítico dos estudantes (PIMENTA, 2022). (PIMENTA, 2022, *apud,* SUANNO, 2022, p. 18).

Portanto, a didática multidimensional comporta-se como uma didática voltada para transformações na sociedade e para a formação dos sujeitos que sejam capazes de ler o mundo e enfrentar seus problemas. O intuito da educação, nesse sentido, é possibilitar que os sujeitos sejam autônomos, emancipados. E, a intenção dessa perspectiva em relação ao ensino e à aprendizagem é a formação de pensamento crítico.

Ainda sobre os conceitos de ensino e aprendizagem, as autoras afirmaram que:

> A Didática Multidimensional assume como pressuposto a noção de multirreferencialidade para subsidiar seu compromisso com o **ensino** (fenômeno complexo) no momento em que as pesquisas na área se voltam para as práticas, interrogando-as quanto aos seus resultados. Comporta, assim, uma intenção claramente prática, mas também teórica, à medida que possibilita melhor compreender as práticas, numa perspectiva que se aproxima da curiosidade científica, mas também ética. Em outras palavras, a noção de multirreferencialidade na base da Didática Multidimensional aponta para o trabalho conjunto entre professores e pesquisadores no qual "o papel da teoria é o de alargar a compreensão que se tem da prática, nos contextos nos quais se realiza (escola, sistemas de ensino, movimentos sociais), para criar as condições objetivas de transformá-las no sentido que se faz necessário (da utopia que se deseja)" (PIMENTA, 1996, p. 70). Em consequência, por meio da Didática Multidimensional, temos a intenção de valorizar o trabalho docente na perspectiva de dotar os **professores** de instrumentos de **análise e de crítica**, que os ajudem a compreender os contextos histórico, sociais, culturais, organizacionais nos quais ocorre sua complexa atividade docente. (...) Pode-se afirmar que a lógica da Didática é a lógica do ensino. No entanto, e contraditoriamente, essa vocação da Didática realiza-se apenas e tão somente por meio da **aprendizagem** dos sujeitos envolvidos no processo. Portanto, a questão da Didática amplia-se e complexifica-se ao tomar como objeto de estudo e pesquisa não apenas os atos de ensinar, mas o processo e as circunstâncias que produzem as aprendizagens e que, em sua totalidade, podem ser denominados de processos de ensino. Portanto, o foco da Didática, nos processos de ensino, passa a ser a mobilização dos **sujeitos para elaborarem a construção/reconstrução de conhecimentos e saberes**. Assim, mais complexa que elaborar o ensino, numa perspectiva antiga de organização de transmissão de conteúdos, será agora a perspectiva de desencadear nos alunos atividade intelectual que lhes permita criar sentido às aprendizagens e, só assim, reelaborá-las e transformá-las em saberes. (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 541, *grifos nossos*).

O ensino dentro da perspectiva da didática multidimensional é entendido como fenômeno complexo, que possui como base: a noção de multirreferencialidade, a prática em maior grau, a teoria em menor grau, a curiosidade científica e a ética. Ensejando que a didática diz respeito ao ensino, entende também o trabalho conjunto entre professores e pesquisadores para entender a teoria em relação com a prática.

Há nesse caso, além de uma dissociação entre teoria e prática, um descolamento entre as figuras de professor e pesquisador; talvez, desconsiderando o trabalho de pesquisa sobre os conteúdos, as metodologias, a educação etc. que são necessários para o professor exercer sua profissão. Além disso, a aprendizagem é vista em relação com o ensino – tendo como objetivo a elaboração, construção e reconstrução dos conhecimentos e saberes –, visando que sejam desencadeadas nos alunos atividades intelectuais, para que os sentidos sobre o aprendido sejam criados. Sendo assim, o ensino e a aprendizagem tem o objetivo de desenvolver atividades intelectuais e de fazer com que o professor tenha instrumentos de análise e de crítica para desempenhar o seu papel dentro da educação por meio da didática.

Porém, entendemos ser polêmica a compreensão do que seja a relação entre teoria e prática, já que a questão pode ser observada por diferentes bases teóricas. Isso porque – do ponto de vista de Pimenta, concordamos com ela –, a categoria práxis é imprescindível dentro

da construção epistemológica da didática, conforme indicado por Faria ao evidenciar que "Pimenta se mantém no interior do marxismo, com prioridade para a categoria da práxis, mas, conforme salientado, abre-se ao diálogo com outras perspectivas teóricas." (FARIA, 2012, s/p). O que demonstra que a autora tem uma perspectiva não ortodoxa do Materialismo Histórico-Dialético enquanto método na sua produção de conhecimento.

Porém, vale ressaltar que apesar do fato de ter uma perspectiva heterodoxa em relação ao método do MHD, Pimenta afirma que isso não gera aproximações com a pós-modernidade, conforme podemos entender a partir da citação abaixo:

> Pimenta argumenta no sentido de que: 1) a didática pode estar se remetamorfoseando em uma didática instrumental, pois há um vínculo muito próximo entre o modo pós-moderno de pensar, com o retrocesso, uma vez que retira o compromisso da didática com o ensino; 2) que no interior dos GTs da Anped há a predominância de uma concepção fragmentada de conhecimento, com um tratamento vertical da pesquisa com as questões didático-pedagógicas. - as novas temáticas, em geral, são discutidas sem as devidas vinculações com as questões do ensino e da pedagogia; 3) a educação como objeto de estudo da pedagogia foi abandonada – a Anped não tem a pedagogia no centro de suas preocupações; 4) a pedagogia como ciência *da e para* a práxis educativa, portanto inspirada no marxismo, passa por um processo de diluição, traduzido pelo descompromisso generalizado com as transformações essenciais da educação e da escola. (FARIA, 2011, p. 68).

Foram apontados elementos importantes pela autora, sobre o papel da didática na atualidade e na preocupação de que esteja acontecendo um retorno à didática instrumental combatida pelo movimento da didática crítica nos anos de 1980. Sendo que esse retorno tem a ver com a entrada do modo da pós-modernidade de pensar – o que nos indica que a entrada da pós-modernidade na questão didática não é um consenso dentro do campo. Além disso, a autora apontou lacunas importantes sobre a ANPED e a predominância de uma forma fragmentada de conhecimento, com um tratamento restrito em relação à presença das questões didáticas e do campo da didática na ANPED, assim como o distanciamento nos GTs da ANPED em relação às transformações em curso no campo da educação.

Para finalizar, resgatamos os principais elementos que foram elaborados para nos dar condições de compreender as didáticas com abordagens contemporâneas, bem como entender as relações estabelecidas com a hegemonia. Para tanto, entendemos que, do ponto de vista das bases epistemológicas, a didática multidimensional parte de uma base marxista e se abre para outras perspectivas teóricas. Tendo, portanto, uma perspectiva heterodoxa no que diz respeito ao método e à teoria marxista, mas que sustenta um ideário pedagógico que compreende o papel da didática na formação do sujeito e na transformação da sociedade.

Há grande ênfase no conceito de práxis, presente teoricamente nos escritos; mas, do nosso ponto de vista, seria necessário dar ênfase à indissociabilidade entre teoria e prática, mesmo quando articulados aos conceitos de educação e didática defendidos pela didática multidimensional. Já que a ênfase dada à prática, geralmente, está associada às perspectivas hegemônicas de educação, conforme vimos no capítulo anterior.

Além disso, do ponto de vista do posicionamento em relação à sociedade capitalista, a perspectiva da Didática Multidimensional se expressa como crítica e se pronuncia quanto aos limites e desigualdades impostos pelo modo de produção capitalista. Afirmando, inclusive, que um dos papéis sociais e políticos da educação é a transformação da sociedade.

Em relação à hegemonia, na literatura acessada por nós sobre a didática multidimensional, não foi possível verificar a presença do conceito em suas contribuições teóricas. Entendemos que essa não é novamente a centralidade da discussão proposta, mas considerando que alguns dos conceitos defendidos podem ser assumidos a partir de uma perspectiva contra-hegemônica; talvez seja necessário, em algum momento, que a didática multidimensional aprofunde e expresse essa relação – didática e hegemonia, ou educação e hegemonia –, para deixar explícito seu posicionamento em relação à hegemonia.

3.6 DIDÁTICA COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR

Partimos agora para a compreensão do que seja a Didática Complexa e Transdisciplinar, que tem como principal representante a Prof.ª Dr.ª Marilza Suanno, da Universidade Federal de Goiás – UFG, e a Prof.ª Dr.ª Maria Cândida Moraes, da Universidade Católica de Brasília – UCB. Essa perspectiva tem sua base epistemológica advinda da teoria da complexidade, conforme podemos perceber abaixo:

> A didática, em perspectiva complexa e transdisciplinar, surge em contexto de transição paradigmática (MORAES, 1997; SANTOS, 2000), de crises (MORIN, 2011; BRAGA, GENRO e LEITE, 1997), por meio de processos de ruptura, de emancipação e de criatividade (TORRE, MORAES e PUJOL, 2008), pautado na articulação entre reforma do pensamento; reforma da sociedade; reforma da vida; reforma da educação; reforma da universidade; política de humanidade e política de civilização (MORIN, 2011). O pensamento complexo propõe um modo de organizar o pensamento e a ação, por meio de relações e conexões contextualizadas na produção do conhecimento e da emoção via níveis de realidade, níveis de percepção do sujeito, implicados pela subjetividade, objetividade, cultura, natureza e sociedade. (SUANNO, 2015a, p. 48).

A Didática Complexa e Transdisciplinar se assume enquanto enfoque emergente da didática, tendo como eixo articulador principal a teoria da complexidade de Edgar Morin. A

teoria da complexidade de Morin está categorizada por Libâneo (2005) dentro das teorias "holísticas". Para o autor:

> A designação "holísticas" está entre aspas para ressalvar que as correntes mencionadas têm como característica comum a visão global, total, integral dos fenômenos, o conhecimento em rede, a complexidade, a intersubjetividade, mas há traços em cada uma que lhes dão identidade própria, ainda que algumas realcem aspectos em detrimento de outros, comprometendo o equilíbrio almejado. A Profa. Akiko Santos prefere o termo "hologramáticos". (LIBÂNEO, 2005, p. 54).

Portanto, de acordo com as orientações dadas por Suanno (2015a), entendemos a Didática Complexa e Transdisciplinar em um contexto de transição paradigmática; e, de acordo com Libâneo, entendemos que a teoria da complexidade de Morin faz parte das teorias holísticas. Sendo assim, a teoria da complexidade não é classificada como parte das teorias pós-modernas, de acordo com os parâmetros estabelecidos por Libâneo (2005). Para o autor, as teorias pós-modernas são as ligadas ao pós-estruturalismo e ao neopragmatismo (LIBÂNEO, 2005, p. 26). Vale ressaltar que o autor não levou em consideração na sua classificação as correntes pós-modernas de oposição ou neomodernas, que também estão dentro da perspectiva pós-moderna e não estão necessariamente ligadas ao pós-estruturalismo e ao neopragmatismo.

A Didática Complexa e Transdisciplinar, portanto, se posiciona em um movimento de transição paradigmática, no entremeio do que seria a modernidade e a pós-modernidade. Sendo assim, o projeto dessa perspectiva didática está pautado na recriação e reinvenção de aspectos da modernidade, buscando reformas em relação a diferentes campos que vão desde uma perspectiva coletiva de mudanças na sociedade, na vida, na educação, nas políticas; até uma perspectiva mais individual, como no pensamento, na criatividade, nas relações estabelecidas entre sujeito e mundo. Baseada no pensamento complexo, a Didática Complexa e Transdisciplinar entende o sujeito a partir dessa complexidade e acrescenta a importância das subjetividades, das emoções e das percepções dos sujeitos.

Seguindo essa mesma compreensão dos sujeitos em sua completude, a didática Complexa e Transdisciplinar traz a concepção de homem:

> A concepção de homem (ser humano) predominante no século XX é de ser histórico e sociocultural. Morin (2004) amplia a concepção de ser humano e o compreende como um ser histórico, social, cultural, mas também ser biológico, cognitivo, pleno de subjetividade, psicoafetivo e enigmático, ser de razão, emoção e corporeidade. O pensamento complexo rompe com a lógica da ciência moderna, com a lógica positivista, que valoriza em demasia a objetividade, a neutralidade e a impessoalidade. E assim, na perspectiva complexa, no processo de construção do ser, do conhecer, do aprender e do transformar, se valoriza a multidimensionalidade, a

> multirreferencialidade e a autorreferencialidade de modo articulado, uma relação entre partes e todo. (SUANNO, 2015b, p. 81).

O conceito de ser humano defendido por Morin, e pela Didática Complexa e Transdisciplinar, reflete sobre os limites da concepção da modernidade, que entende o ser humano como ser histórico e sociocultural, apontando que seja necessária uma ampliação desse conceito ao entender o ser humano também pela via do ser "biológico, cognitivo, pleno de subjetividade, psicoafetivo e enigmático, ser de razão, emoção e corporeidade" (SUANNO, 2015b, p. 81). O que implica uma ruptura com a lógica moderna de entender a concepção de ser humano – o que demonstra, portanto, que a Didática Complexa e Transdisciplinar se baseia em uma concepção de sujeito que está teórica e epistemologicamente na transição paradigmática.

A Didática Complexa e Transdisciplinar expressa o seu ideário pedagógico a partir:

> das elaborações didático-pedagógicas criadas em perspectiva multirreferencial, multidimensional e autorreferencial no intuito de sentipensar (TORRE E MORAES, 2004) e apreender aprendizagem sendo concebida como uma tradução/reconstrução/autoeco-organização do sujeito, em interação ecológica com seres vivos, culturas, informação, energia e matéria, potencialmente mediada pelo docente, pelos livros, pelos pares, pela vida (SUANNO; MORAES, 2017, p. 75-76).

O sujeito é percebido como parte de uma rede complexa que envolve a relação de si consigo mesmo e para/com o mundo. Por isso há o processo de autoeco-organização do ser enquanto concepção de aprendizagem. Há também a compreensão do papel do ser humano enquanto ser vivo que é parte constituinte da natureza, da cultura, da energia, da matéria. Ou seja, que sente, que pensa, que é vívido. Além disso, é afirmado o papel do professor enquanto potencial mediador junto com os livros, os pares e a vida; na aprendizagem que objetiva ao mesmo tempo traduzir e reconstruir o sujeito em interação ecológica com o meio ambiente em que está inserido.

Na Didática Complexa e Transdisciplinar, a didática implica a compreensão globalizante do sujeito enquanto ser em movimento, em permanente transformação. Sujeito que é constituído pela sua individualidade em contato com o mundo, portanto é carregado de energia, de matéria, de informações, de pontos de vista distintos. Ou seja, nessa perspectiva da didática são incluídos elementos que vão além do que foi proposto na perspectiva da modernidade, como a ideia da didática enquanto perspectiva multirreferencial, multidimensional e autorreferencial – de múltiplas referências e dimensões que são

constitutivas da educação e que englobam concomitantemente uma noção mais geral e mais individual pelo processo de autorreferenciação.

Além disso, vale ressaltar que a educação desde a Didática Complexa e Transdisciplinar se situa como:

> Uma educação transdisciplinar valoriza o humanismo, a ética, os conhecimentos e o compromisso com a criação de políticas e ações transformadoras, pautada em um contrato local e planetário natural-sociocultural e em uma nova relação ser humano/natureza/sociedade (D'AMBROSIO, 2016) (SUANNO; MORAES, 2017, p. 78).

A educação transdisciplinar perpassa a criação de políticas e ações transformadoras a partir da compreensão do local e do planetário. Esse ponto implica que há o cuidado dos pesquisadores envolvidos na Didática Complexa e Transdisciplinar em torná-la parte da política educacional e implementá-la enquanto ação transformadora dos sujeitos e da sociedade. Percebe-se com isso a preocupação de não estar voltada apenas para o sujeito enquanto indivíduo isolado, mas o sujeito enquanto coletivo, sobre o qual incidem as políticas públicas para educação.

O conceito de transdisciplinaridade dentro dessa perspectiva é compreendido como:

> A transdisciplinaridade, pautada na Complexidade, busca religar saberes e, nesse processo, valoriza o saber disciplinar, especializado, como parte, "incorpora a linearidade disciplinar, transcendendo-a e ultrapassando-a, superando, contudo, resultados unidimensionais e reducionistas" (PETRAGLIA, 2008, p. 39). A transdisciplinaridade não nega a disciplinaridade e a interdisciplinaridade, as incorpora e, também, amplia as relações com o conhecimento e com a vida. (SUANNO, 2015b, p. 110).

E ainda:

> A Didática Complexa e Transdisciplinar aposta na complementaridade, na coexistência entre ensino disciplinar e transdisciplinar, bem como na relação com o saber que comporta incertezas. Propõe-se o imbricamento entre conhecimentos, culturas e histórias de vida em processos auto-co-ecoformativos geradores de aprimoramento individual, comunitário, social e planetário. Portanto, programas de aprendizagem, processos de ensino com pesquisa e de ensino com extensão deveriam oportunizar vivências, reflexões e experiências com pluralidade de vozes e olhares superando, de tal modo, os limites da fragmentação do conhecimento e da disciplinaridade, construindo assim, complementaridades e coexistência entre disciplinaridade, interdisciplinar e transdisciplinar em contextos educacionais. "Pensar complexo é um desafio, um convite, uma aposta, uma outra via à ciência e à educação" (SUANNO, 2022, p. 67). (SUANNO, 2022, p. 16).

A transdisciplinaridade assume papel essencial dentro da construção epistemológica da Didática Complexa e Transdisciplinar, principalmente sobre como se é compreendida a construção dos saberes – incluindo os saberes ligados aos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a transdisciplinaridade amplia a dimensão disciplinar do conhecimento, ao ultrapassar a linearidade das disciplinas; mas ao mesmo tempo, leva em consideração outros elementos que estão relacionados ao conhecimento e à vida – entendendo os sujeitos de maneira complexa e os saberes como parte da vida.

A perspectiva da Didática Complexa e Transdisciplinar traz, para além da questão da transdisciplinaridade, a importância do ensino, pesquisa e extensão – sendo entendidos a partir das interrelações que podem ser estabelecidas nessa tríade – para viabilizar uma experiência viva e reflexiva com o conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, estabelece diálogo com a pluralidade de vozes, histórias de vida e experimentações dentro dos contextos educativos.

Desde o ponto de vista específico da Didática Complexa e Transdisciplinar existe a defesa de:

> Uma didática de perspectiva complexa e transdisciplinar visa processos de ensino e de aprendizagem que oportunizem a construção de "Uma cabeça bem-feita" (MORIN, 2003), que ao invés de acumular conhecimentos, dispõem de conhecimentos, sensibilidades e capacidades para trabalhar os temas, crises e problemas contemporâneos por meio de princípios organizadores, que permitam ligar os saberes e os conhecimentos a fim de construir compreensões e elaborar sentidos. (SUANNO; MORAES, 2017, p. 78).

O conhecimento dentro da perspectiva da Didática Complexa e Transdisciplinar não tem sentido dentro de uma lógica acumulativa. O conhecimento precisa ser vivo, precisa ter sentido para o sujeito – que deve estabelecer conexões entre conhecimento e realidade –, para que seja construído de maneira que ajude a compreender e a enfrentar o mundo. Não serve o conhecimento que fica aprisionado "dentro das gavetas". O conhecimento deve fazer parte do sujeito, assim como faz parte do meio ambiente – aqui compreendido para além da natureza, mas como contexto em que se está inserido.

Nesse sentido, o

> Educar, em perspectiva complexa e transdisciplinar, demanda reforma do pensamento e ampliação dos níveis cognitivos, lógicos, relacionais, meditacionais; dos níveis de sensibilidade e de percepção; dos níveis de compromisso com a própria existência, com o social, com o ambiental; dos níveis de organização coletiva e de criação de ações transformadoras; dos níveis de educação corporal e do movimento; da compreensão dos níveis de realidade. A transdisciplinaridade nos convida para construirmos outro modo de pensar que

> tenha novas relações e ações, novos princípios e sentimentos. O convite é para pensarmos. (SUANNO, p. 2015a, p. 45).

O olhar da educação está voltado para o sujeito em sua complexidade, compreendendo que tudo o que o constitui, seja em aspectos subjetivos ou objetivos, é essencial e deve ser parte dos processos educacionais. Por isso, a Didática Complexa e Transdisciplinar propõe, como afirmado acima, reformas que vão desde o pensamento até o ambiente. O que implica que para além da didática e da educação a perspectiva da complexidade indica uma nova forma de compreensão do mundo e dos sujeitos. A sua atuação não está voltada apenas para a mudança das instituições de ensino, mas também para a forma de ser e estar no mundo, compreendendo as relações de maneira orgânica, mutável, vívida.

> A Didática Complexa e Transdisciplinar (SUANNO, 2015) reconhece a complexidade do ser humano, da realidade e do conhecimento, assim como das relações produzidas pelos sujeitos cognoscentes com a vida, o viver, a produção da existência, a compreensão de si, da natureza, dos contextos e dos saberes. Gerativo de processos de ensino e de aprendizagem em torno de metatemas situados e contextualizados e de problemáticas da civilização e do mundo contemporâneo. Com elaboração de estratégias pedagógicas que articulem objetividade, subjetividade e intersubjetividade; razão, emoção e corporeidade; sentipensar, criar e pensaragir; compreensão como capacidade intelectual, compreensão da condição humana, compreensão da identidade terrena e da pertença planetária. (SUANNO, 2022, p. 67). (SUANNO, 2022, p. 15-16).

A defesa dessa didática contemporânea entende o sujeito em conexão com os processos de ensino e aprendizagem, incluindo nos processos educacionais a percepção de que o sujeito deve ser entendido de maneira complexa. Isso a partir da compreensão de que o sujeito está envolto nas conexões que estabelece consigo mesmo, com os outros com os quais compartilha a existência, com a produção artística e cultural, e com o mundo. Por essa perspectiva, todos esses elementos são levados para o contexto da didática e considerados nos processos de ensino e aprendizagem, por meio da elaboração de estratégias pedagógicas.

Sendo assim, entendemos que a Didática Complexa e Transdisciplinar visa, nos processos de ensino e aprendizagem, considerar os sujeitos, os saberes, as experiências e produções humanas, a partir da contextualização desse sujeito em um nível específico que diz respeito às suas emoções, sentimentos, sentidos, corpos, formas de ser e estar no mundo, e num nível mais geral sobre o contexto social, cultural, estético, planetário.

Isso tudo para alcançar o desenvolvimento integral do ser humano, conforme podemos entender a seguir:

> De maneira tal, visa o desenvolvimento integral do ser humano e a ampliação de seus níveis de percepção, sensibilidade, compreensão, criatividade, expressão e consciência. Bem como capacidade de compreender e transformar a si e a realidade. Por essa razão valoriza-se a multidimensionalidade e a multirreferencialidade nas atividades de estudo, problematização, vivência e reflexão sobre os fenômenos estudados e os modos de apreensão do mesmo. Uma perspectiva formativa orientada por uma racionalidade aberta que busca apreender sentidos e significados na relação com a ecologia de saberes, com a estética, com ética da solidariedade, responsabilidade e amorosidade. Intenciona a criação de um novo estilo de vida mais solidário, saudável, ecológico e poético, no entanto, Morin (2011) expressa que está consciente de que a possibilidade de mudar o caminho do capitalismo é cada vez mais improvável, porém não é impossível. E questiona que talvez não seja tarde demais para mudarmos de via. O autor propõe que mudemos nosso caminho, nossas apostas e estratégias para, quem sabe, construir outras possibilidades para a vida em sociedade e para a vida no planeta. Analisa que, se um sistema não é capaz de resolver seus problemas vitais, esse sistema se degrada, se desintegra, se revela e/ou muda de direção, se mostrando capaz de gerar um metassistema, uma metamorfose social, individual e antropológica (SUANNO, 2016). (SUANNO, 2022, p. 16).

Além do desenvolvimento integral do ser humano, a didática Complexa e Transdisciplinar busca a criação de uma forma solidária de entender a educação. Colocando a necessidade de um novo estilo de vida que seja mais saudável em um nível pessoal e coletivo, local e global. E, ainda, que leve em consideração um sujeito envolto em uma série de questões que o constituem e que constituem a presença da humanidade em um planeta que tem recursos limitados.

Além disso, no trecho acima podemos entender o posicionamento da Didática Complexa e Transdisciplinar, por meio de Morin, em relação à sociedade capitalista – quando afirma que é um caminho improvável mudar o capitalismo, mas que talvez por meio de mudanças nos caminhos pessoais, seja possível pensar em outra forma de vida em sociedade no planeta. O que demonstra que essa perspectiva não entende que uma ruptura radical com a sociedade capitalista poderia ser alcançada facilmente. Ou que pode ser alcançada a partir de outras vias que não as defendidas por outras perspectivas teórico-epistemológicas.

Por fim, retomamos os aspectos para compreender a relação entre as didáticas e a hegemonia. Ficou evidente que as bases epistemológicas da didática Complexa e Transdisciplinar estão diretamente relacionadas à teoria da complexidade defendida por Morin. Bem como, que ela se posiciona em um momento de transição paradigmática, estando situada dentro das teorias holísticas, de acordo com Libâneo (2005).

O ideário pedagógico dessa abordagem contemporânea da didática gira em torno da multidimensionalidade, autorreferencialidade e multirreferencialidade, entendendo o sujeito em sua complexidade a partir das relações que são estabelecidas consigo mesmo, com outros sujeitos e com o planeta. Em suma, a educação visa a reforma do pensamento, a ampliação cognitiva e o desenvolvimento integral do sujeito, para a transformação.

Do ponto de vista do posicionamento em relação à sociedade capitalista, demonstrou a improbabilidade de mudança dessa forma de organização societária, mas defende que não é impossível. Por isso, a aposta está na transformação dos sujeitos por meio da concepção de educação defendida por essa perspectiva. A questão da hegemonia não esteve presente na literatura acessada, não sendo possível compreender como a didática Complexa e Transdisciplinar entende a hegemonia, bem como entende a sua relação com a didática e a educação.

3.7 DIDÁTICA INTERCULTURAL

A Didática Intercultural tem como sua principal figura representativa a Prof.ª Dr.ª Vera Candau, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO. Candau é uma das principais pensadoras que discutiram o papel social da didática no movimento da didática crítica dos anos de 1980, pensando caminhos para ir contra a didática tecnicista e estabelecer uma didática com qualidade social. Sendo assim, Candau faz parte do grupo de pesquisadoras e pesquisadores que assumiram a importância das discussões pós-modernas e as incorporaram em seus estudos sobre a didática, sendo crítica à sociedade capitalista e se afirmando como pós-moderna de oposição ou neomoderna.

De acordo com Faria, a didática intercultural, representada por Candau, "nesse processo de ressignificação da didática, no tocante aos referenciais teóricos, vimos que Candau se aproxima das proposições pós-modernas" (FARIA, 2012, s/p). O que implica, que a didática intercultural, afirmou que:

> Partimos do pressuposto de que a crítica pós-moderna oferece elementos importantes para se repensar a pedagogia e a didática na perspectiva crítica, no contexto de sociedade cada vez mais marcadas por condições de vida que trazem as marcas da nossa contemporaneidade. Portanto, se trata de trabalhar as possíveis articulações e de, sem negar o horizonte emancipador da perspectiva crítica, incorporar novas questões que emergem da perspectiva pós-moderna, como as relativas à subjetividade, à diferença, à construção de identidades, à diversidade cultural, à relação saber-poder, às questões étnicas, de gênero e sexualidade etc. A categoria cultura é, sem dúvida, central nesta perspectiva. (CANDAU, 2002, p. 153).

A Didática Intercultural assume epistemologicamente a importância das questões postas pelo paradigma da pós-modernidade, mas não exclui a importância da didática moderna no que leva em conta o horizonte emancipador da perspectiva crítica. A Didática Intercultural não propõe uma ruptura radical com a modernidade, mas incorpora elementos da pós-modernidade

que são necessários para compreender as questões da contemporaneidade, principalmente no que diz respeito à didática e aos processos de ensino e aprendizagem.

Para construir sua concepção sobre didática, o conceito principal ou eixo articulador da Didática Intercultural é a cultura; assumindo as diferentes faces da cultura, por meio de sua diversidade, em relação com a didática e a educação. É pela cultura que são incorporadas as questões que são provocadas pelo pensamento da pós-modernidade, como múltiplas identidades, etnias, gênero e sexualidade, e assim por diante.

Do ponto de vista da Educação, a Didática Intercultural tem o objetivo de:

> Promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais em nossa sociedade, e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças são dialeticamente integradas. (CANDAU, 2009 *apud* CANDAU; KOFF, 2015, p. 336).

A questão da alteridade pode ser percebida na Didática Intercultural na medida em que a educação promove o reconhecimento do outro de forma dialógica entre sujeitos distintos. À educação é dada o papel de mediação entre as diferentes culturas, entre os conflitos gerados pelas relações de micro e macro poder, visando a construção de um projeto comum que visa uma relação não desigual entre os sujeitos.

Sendo assim, a didática intercultural coloca as questões da pós-modernidade no centro da sua compreensão, na medida em que de certa forma entende a sociedade pela via das relações de poder que são estabelecidas, o que é distinto das propostas marxistas que articulam a compreensão pela via da luta de classes.

Porém, percebe-se que muitos elementos da modernidade estão presentes na concepção de educação da Didática Intercultural, como quando é explicitada a ideia de um projeto comum em que a educação integraria as diferenças. Essa perspectiva é algo proposto por algumas didáticas modernas, podendo ser percebido desde a afirmação de Comenius (2011) – de ensinar tudo a todos. Sua concretização continua sendo um desafio porque as assimetrias de poder ainda são acentuadas na sociedade capitalista em que vivemos.

Mesmo que a defesa de uma educação para todos seja feita pela via da pós-modernidade, do nosso ponto de vista, não é possível desvincular isso à questão da sociedade capitalista. Seria muito contraditório colocar o ônus todo dos problemas apontados pela perspectiva pós-moderna como culpa da modernidade, sem levar em consideração que quem produziu a concepção de modernidade foi a classe burguesa e o crescimento do capitalismo enquanto modo de produção

dessa classe. Porém, sobre a questão do marxismo, a autora entende que o marxismo possui limites de compreensão da realidade:

> Candau, por sua vez, partilha de semelhante entendimento sobre a didática crítica na década de 1980. Com efeito, aponta limites da perspectiva marxista de didática, por entender que esta centraliza seus estudos e preocupações na discussão de classes sociais e não vê nada mais além disso, assemelhando-se a um "daltonismo cultural". Entende que a contribuição da didática crítica, hoje, será mais efetiva pelos caminhos de uma didática crítico-intercultural, no diálogo com algumas ideias pós-modernas. Isso, porém, para a pensadora, não significa que a didática vivencie uma metamorfose de uma didática crítica para uma didática pós-moderna. Deixou claro que a didática precisa fazer uma autocrítica e se perguntar sobre a relevância do discurso didático para as questões e os desafios vivenciados pela escola brasileira, uma vez que o processo ensino-aprendizagem não pode ignorar as questões do preconceito, da discriminação, de gênero, de raça, de etnia, diversidade, igualdade, diferença, violência, cultura. (FARIA, 2012, s/p).

E ainda, corroborando para o entendimento da autora sobre o marxismo temos que:

> A ressignificação passa, na visão de Candau, pela aproximação com os estudos sobre a igualdade e a diferença no horizonte da interculturalidade e com as teorias pós-modernas. Isso nos ficou mais evidente quando a entrevistada, ao questionar a perspectiva marxista de didática, entra em sintonia com um questionamento básico das teorias pós-modernas, que é a categoria de classes sociais. (FARIA, 2012, s/p).

Portanto, Candau não percebe o marxismo como possibilidade de transformação da educação, didática e sociedade, sendo que os limites dessa compreensão dizem respeito ao entendimento da sociedade por uma divisão de classes. Considerando que nossa perspectiva teórica e epistemológica é marxista, não podemos concordar com a autora sobre os limites do marxismo serem em relação à luta de classes. Porém, concordamos que as questões do preconceito, discriminação, diversidade, dentre outras, devem ser pensadas dentro do contexto dos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, do nosso ponto de vista, essas questões podem ser pensadas por meio do Materialismo Histórico-Dialético e das suas categorias de análise, não havendo a necessidade de recorrer às teorias pós-modernas para refletir, compreender e se aprofundar nessas questões. Embora a falta das discussões sobre esses temas seja uma lacuna teórica, epistemológica e política, nós – que defendemos o MHD – temos que nos preocupar e tentar reverter.

Voltando agora nossa atenção para a concepção de educação da Didática Intercultural, entendemos que a educação visa:

> Conceber os processos educacionais como historicamente situados, articular a educação com outros processos sociais, trabalhar sistematicamente a relação teoria-prática, favorecer processos de construção de sujeitos autônomos, competentes,

> solidários capazes de ser sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, capazes de construir histórias e apostar em um mundo e em uma sociedade diferentes, de utilizar metodologias ativas, participativas, personalizadas e multidimensionais, articuladoras das dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da educação. (CANDAU, 2003, *apud* CANDAU; KOFF, 2015, p. 336).

Os processos educacionais levam em conta a história, a articulação com a sociedade, a práxis constituída pela relação entre teoria e prática. Objetiva, portanto, a formação de sujeitos autônomos que sejam conectados às demandas individuais e coletivas. Além disso, um ponto que vale ressaltar é a indicação dos sujeitos com autonomia para pensar as transformações do mundo e da sociedade, construtores da história. Ou seja, desde essa perspectiva os sujeitos não são indivíduos passivos que estão à deriva da história e da própria sorte, são detentores da potência de transformação de si e da sociedade. Aqui, a didática intercultural assume uma postura muito próxima da modernidade, porque leva em consideração a questão da historicidade e dos sujeitos sendo contextualizados socialmente.

Sendo assim, a didática desde a perspectiva intercultural é defendida como:

> conceber e realizar processos de ensino-aprendizagem orientados no sentido de: valorizar a construção da autonomia do/a aluno/a, reconhecendo-o/a sujeito da construção de sua história particular e da história em geral; ampliar e/ou reforçar os mecanismos para o seu autoconhecimento, valorizando processos de construção de identidade(s); reconhecer e valorizar os diferentes sujeitos socioculturais presentes na escola e, consequentemente, fazer dialogar os diferentes grupos culturais que nela circulam; empoderar esses diferentes sujeitos e os grupos culturais a que pertencem valorizando sua autoestima; trabalhar os conflitos que emergem das e/ou nas relações interpessoais, apostando no potencial dos mecanismos de negociação e na construção coletiva de normas/regras e/ou códigos de convivência; reconhecer, valorizar, fazer dialogar e/ou articular diferentes saberes, incorporando diversas narrativas e linguagens; valorizar e empregar procedimentos metodológicos diversificados, dando ênfase ao diálogo, à participação e à produção coletiva e/ou colaborativa, sem deixar de valorizar a experiência e a produção de cada um/uma. E, ainda, conceber e realizar processos de ensino-aprendizagem contextualizados, tendo presente que os contextos são multiculturais. Processos de ensino-aprendizagem que, portanto, afirmam, incorporam e se enriquecem com as diferenças culturais, sem negar a busca pela igualdade de direitos. E que também buscam promover o diálogo entre as práticas vividas na escola e as demais práticas sociais. (CANDAU; KOFF, 2015, p. 336).

Como apontamos, percebe-se que a concepção didática, para a Didática Intercultural, se vale da cultura como eixo articulador e mediador dos sujeitos nos processos educacionais e nas relações estabelecidas com a sociedade. Por essa perspectiva, nota-se que a escola se torna um espaço para constituição das múltiplas identidades culturais dos sujeitos, apontando para a necessidade de que as diferenças sejam incluídas e respeitadas nos processos de ensino e aprendizagem.

A questão não é homogeneizar as diferentes culturas, mas sim acolher a diversidade e fazer com que a cultura seja chave de compreensão da construção da alteridade, do outro, por

meio de atividades pedagógicas embasadas no diálogo e na coletividade. O sujeito é compreendido em situação: pelo seu contexto social, histórico, econômico e cultural. À didática cabe, portanto, o papel de acolher as diferenças, articular a cultura às outras dimensões da sociedade, bem como articular o sujeito a partir da cultura e do conhecimento por meio de práticas educativas e sociais.

Sendo assim, as diferenças de cor, etnia, sexualidade, gênero, entre outras, aparecem com distinta importância dentro da perspectiva intercultural. Por isso, a didática intercultural se aproxima das questões da pós-modernidade, ao acreditar que é por meio dela que a didática encontra caminhos para lidar com as diferenças.

A partir da retomada dos elementos para análise das abordagens contemporâneas da didática, temos a primeira questão, que gira em torno da base epistemológica. A base epistemológica da Didática Intercultural é a pós-modernidade. Candau (2002) afirma fazer parte do grupo de pesquisadoras e pesquisadores que assume uma perspectiva crítica da sociedade capitalista, mas que defende as questões postas pelo modo de pensar da pós-modernidade, principalmente no que tange à cultura e às diferenças.

A Didática Intercultural se afasta do marxismo enquanto base teórica e epistemológica, por outras vias se reporta à questão da luta dividida por classes. Aproxima-se de aspectos pouco discutidos pelo marxismo, como: cor, etnia, sexualidade, gênero, dentre outros, encontrando novos caminhos para lidar com as diferenças. De certa forma, a partir de outro eixo de discussão, trata das relações de poder estabelecidas, ocupando-se da construção de sujeitos autônomos, competentes, solidários, capazes de ser sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo (CANDAU, 2002).

O ideário pedagógico envolve a questão da educação e da didática pela compreensão de que são processos situados historicamente, e contextualizados em relação a outros processos sociais; sendo que o processo educativo visa a construção de sujeitos autônomos, competentes e que saibam lidar com as diferenças. Defende, também, as metodologias ativas, personalizadas e multidimensionais nos processos educacionais, princípios que a filiam a uma proposta crítica.

A Didática Intercultural é crítica em relação à sociedade capitalista, mas não dá centralidade a uma ruptura em relação a esse modo de produção na literatura acessada, o que nos leva a interpretar que não seja também seu foco de discussão. No mesmo sentido, sobre a questão da hegemonia, não há a presença dessa discussão; talvez fosse o caso dessa aproximação ser construída para que se mantenha firme e presente no seu horizonte teórico e epistemológico.

3.8 A DIDÁTICA SENSÍVEL

A Didática Sensível tem como pesquisadora mais representativa a Prof.ª Dr.ª Cristina D'ávila, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, sendo uma abordagem contemporânea da didática, proposta mais recentemente e tomando corpo mais fortemente em meados de 2015, a partir do estágio pós-doutoral realizado pela autora.

As suas bases epistemológicas tocam o paradigma científico da pós-modernidade, já que tem como um de seus autores basilares Maffesoli, que é adepto à pós-modernidade. Podemos entender a base teórica da Didática Sensível, a partir do seguinte excerto: "a didática sensível, que tem suas bases epistemológicas vinculadas à pedagogia raciovitalista (pedagogia inspirada na teoria da razão sensível de Michel Maffesoli (2005), e no pensamento complexo de Edgar Morin (1990)" (D'ÁVILA; ZEN; GUERRA, 2020, p. 248).

Essa abordagem da didática explicita com transparência os seus pressupostos teóricos e epistemológicos, apoiados principalmente em Maffesoli e Morin. Em *live* ministrada no canal do *youtube*[5], D'ávila afirmou que as aproximações realizadas entre a base teórica de Maffesoli e Morin foram fruto de intenso estudo e dedicação em relação à pesquisa desenvolvida principalmente por meio do pós-doutoramento realizado junto ao professor francês Michel Maffesoli.

Do ponto de vista dos princípios raciovitalistas baseados em Maffesoli, a didática sensível se propõe:

> A didática (do) sensível emana da necessidade de reequilíbrio entre corpo e espírito, razão e sensibilidade, arte e ciência. Os princípios raciovitalistas que estão na base também da didática sensível são: a Razão interna (1) uma racionalidade aberta e oposta ao racionalismo estático; o Pensamento orgânico (2) enquanto pensamento vivo e pulsante com uma dinâmica própria e ânima interna; um pensamento globalizante sobre os fenômenos que não cinde, mas incorpora as emoções e as razões, unidimensional e plural; a Intuição (3) vista não como qualidade unicamente psicológica, mas como importante vetor do conhecimento, como uma sabedoria que participa do inconsciente coletivo; o Saber sensível (4) advindo da estesia (ahisetesis para os gregos) que significa sentir, para além do que a razão abstrata garante ao pensamento inteligível. O saber sensível permite o pensar com a corporeidade, com a imaginação, com a intuição. Um sentir incorporado que permite a visão totalizadora e que abrange os demais princípios. (D'ÁVILA; ZEN; GUERRA, 2020, p. 253).

Os princípios da didática descritos acima perpassam uma contraposição ao pensamento moderno por várias razões: porque indicam que a didática sensível faz oposição ao racionalismo estático (pode ser entendido como uma crítica à racionalidade moderna); porque engloba de

[5] Informação verbal. Live disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=ffuu9kmCwcA>

maneira constitutiva a questão da sensibilidade representada pela intuição e pela estética; e porque inclui uma visão integrativa de corpo, espírito, sensibilidade, arte e ciência. A ideia é não olhar para o ser humano percebendo apenas as partes e sim o todo: o ser humano que é corpo, mas também espírito; a didática que deve se guiar pela razão, mas sem perder a sensibilidade; o ser humano que é corpo, mas também é intuição, que é imaginação.

Uma questão da didática sensível é abrir o contexto educacional para perspectivas que vão além do conteúdo escolar disciplinar e que percebam a importância do sensível, da estética, dos sentimentos e da intuição na formação do ser humano. Isso implica conhecer, entender e ter empatia pelos sujeitos dos processos educacionais. Não tem como levar em consideração os sentimentos de um estudante, por exemplo, sem conhecer esse aluno, suas histórias, lutas, pensamentos. Nesse sentido, a didática sensível propõe um exercício de alteridade não só para se abrir para o outro, mas também para compreender o lugar de fala do outro.

Já do ponto de vista da teoria da complexidade proposta por Edgar Morin, a didática sensível está embasada em:

> O paradigma complexo como teoria subjacente a nossa pedagogia, parte de princípios que incluem pensamento analítico e sintético com os quais corroboramos. O complexo não é simplesmente sinônimo de algo complicado (...) Complexo, na perspectiva adotada por Morin, significa o que é entretecido junto, favorecendo a imagem rizomática que está em sua base. É uma compreensão da totalidade social abrangente e não hierárquica, pela qual o todo não representa simplesmente a soma das partes. O todo está nas partes, assim como as partes contém o todo. Ardoino (2002, p. 551) afirma que: "O conjunto interativo (sistema que funciona como uma rede) deixará entrever, mais profundamente, hierarquias entrelaçadas a partir das quais serão representados efeitos contrariantes, até mesmo antagônicos, que, entretanto, não proíbem a manutenção da coerência do discurso científico. " O pensamento complexo rompe com o paradigma positivista de ciência e propõe outra epistemologia assentada sobre alguns princípios fundamentais. O princípio da dialógica sustenta a ideia de que as compreensões contraditórias não se repelem, mas podem ser complementares entre si. É um princípio que questiona a ordem imutável das coisas na explicação do universo, da natureza, da sociedade, como no caso de várias teorias científicas que transformaram mundo e que se transformaram. Na perspectiva do pensamento complexo, com o princípio da dialógica, a ordem pressupõe a desordem e uma nova organização das ideias. (D'ÁVILA; ZEN; GUERRA, 2020, p. 251).

A teoria da complexidade é, portanto, uma teoria que se transforma na base da Didática Sensível; junto à proposta da pedagogia raciovitalista, está no arcabouço teórico dessa proposta contemporânea da didática. Além disso, a ideia de rizoma nos ajuda a compreender a noção de complexidade proposta pela Didática Sensível, na medida em que implica um duplo entendimento de rizoma, de acordo com Souza (2012) – enquanto uma dimensão imagética das raízes de uma árvore e ao mesmo uma dimensão conceitual que se contrapõe à ideia de sistema do ponto de vista moderno.

Sendo assim, a didática percebida por meio do entretecido rizomático é composta e transpassada por outras dimensões em que fazem parte o sensível, o corpóreo, o espírito, a intuição e assim por diante, se aproximando em muito da didática complexa e transdisciplinar. Assumindo, portanto, o pensamento complexo, rizomático, não hierárquico, mutável e contraditório, enquanto parte constituidora dela mesma. Sendo assim, se distancia da produção de conhecimento posta pela modernidade, o que engloba um distanciamento do método positivista, mas também do método dialético, por exemplo.

Em suma, a didática sensível assume que o seu conceito de educação é baseado em:

> Uma educação sensível é aquela que pode fornecer aos sujeitos a compreensão do mundo sem perda de visão de globalidade, sem perda tampouco da sensibilidade – fundamentos importantes à construção do conhecimento. Uma educação que traga no seu bojo formas de intervenção didática sensíveis, aguçando, para além da inteligibilidade, a estesia, a estética e o componente lúdico. (D'ÁVILA, 2017, p. 105).

A proposta da educação sensível defende uma educação em que os sujeitos sejam capazes de compreender o mundo, com uma noção global e sensível. O conhecimento construído dentro dessa noção de educação também leva em conta os elementos que compõem o sensível, como a estesia, a estética e a ludicidade.

Além disso, do ponto de vista prático, a didática sensível propõe para o ensino superior a criação de ateliês, que podem ser entendidos como:

> Nossos ateliês didáticos constituíram um espaço de formação, mediante uma intervenção baseada na didática do sensível, construída na sua prática, a partir dos seguintes princípios: – sentir: escutar, ver, tocar, intuir; – metaforizar: criar modos de intervenção didática a partir de múltiplas linguagens artísticas e lúdicas; – imaginar: permitir a visualização; – criar: permitir o emergir de novas condutas. (D'ÁVILA, 2017, p. 110).

Para além da didática, há a incorporação da compreensão pós-moderna no conceito de educação. À educação coube o papel de assumir a estesia, a estética e o lúdico como parte constituinte do seu conceito, entendendo a necessidade do sujeito de ser formado a partir de uma compreensão global de si mesmo e do mundo. Assim como, desde uma perspectiva prática, a Didática Sensível incorporou os aspectos intrínsecos aos sentidos, ao lúdico, às linguagens, à imaginação e à criatividade.

Retomando os aspectos para análise da Didática Sensível, entendemos que a base epistemológica está vinculada à pós-modernidade e à teoria da complexidade, sendo Maffesoli e Morin os principais autores que dão sustentação para essa abordagem contemporânea da didática.

O ideário pedagógico da Didática Sensível entende a educação a partir de seu papel social na formação dos sujeitos, levando em conta também os aspectos que envolvem o corpo, a subjetividade e a racionalidade sensível. Isso ocorre na medida em que entende o ser humano de maneira integrada, que possui para além de um intelecto, sentimentos, emoções, sentidos, criatividade. Desse modo, o papel da didática é explorar os processos de ensino e aprendizagem pela perspectiva do ser humano em sua integralidade, seguindo uma perspectiva crítica de educação.

Não foi possível identificar, por meio da literatura acessada, o posicionamento da Didática Sensível em relação ao capitalismo e sua hegemonia. Mesmo não sendo o núcleo central de sua discussão, chegar a uma educação integral dos sujeitos envolve esse enfrentamento, pois o capitalismo está presente no horizonte e não vai esmorecer; por isso, a nosso ver, necessita ser integrado ao arcabouço teórico dos textos que aprofundam a Didática Sensível. O mesmo acontece no que se refere à hegemonia: embora essa discussão não estivesse presente no horizonte teórico aqui estudado, a proposta de uma educação integral é expressivamente crítica, pois objetiva a formação de novos sujeitos; mas precisa considerar que certamente vai exigir entender os meandros da atual hegemonia capitalista e a forma como estabelece relações com a formação de consciências.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ANPED

> – O lumêio deles é um acenado de amor...' Um cavalo se assustava, com medo que o vagalume pusesse fôgo na noite. Outro cavalo patalava, incomodado com seu corpo tão imóvel. Um vagalume se apaga, descendo ao fundo do mar. – 'Mãe, que é que é o mar, Mãe?' Mar era longe, muito longe dali, espécie duma lagôa enorme, um mundo d'água sem fim, Mãe mesma nunca tinha avistado o mar, suspirava – "Pois, Mãe, então o mar é o que a gente tem saudade?" Miguilim parava. (GUIMARÃES ROSA, 2016, p. 74).

A mãe de Miguilim contara para ele como os vagalumes tinham poder de iluminar mesmo em uma escuridão total. Miguilim ouvia atento as bonitezas da fala da mãe, pensava que a mãe era triste por viver no Mutum, sempre com saudade do que não teve, do que não viu, do que não conseguiria alcançar com as mãos. Apesar disso, ainda havia a luz do vagalume, que deixava a saudade mais bonita, com mais certeza de que tudo poderia ser iluminado, mesmo quando tudo parece ser sem sentido, quando o mar parece ser inalcançável.

Para nós, a luz que dá conta de mostrar o caminho é refletida por meio do Método que escolhemos para dar as diretrizes e condições de produção de conhecimento, o Materialismo Histórico-Dialético. É o método que nos faz alcançar o mar, que nos faz entender um pouco mais o trajeto necessário para acabar com as dúvidas que podem surgir durante a feitura de um trabalho acadêmico.

Porém, o método precisa estar acompanhando de outros elementos, no caso metodológicos, para dar conta de trilhar esse caminho com firmeza. Por isso, o objetivo desse capítulo é mostrar qual é o caminho que escolhemos para tornar possível a presente pesquisa, refletindo sobre os conceitos e as abordagens metodológicas.

De maneira geral, para a condução da nossa produção teórica e metodológica, adotamos o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), enquanto **método de pesquisa**, que parte de uma perspectiva crítica e contra-hegemônica para compreender e investigar os elementos que abarcam a pesquisa. **Metodologicamente**, amparamo-nos na **abordagem qualitativa de pesquisa**, tendo como eixo a **pesquisa bibliográfica**. Para análise dos dados nos valeremos das categorias utilizadas no Materialismo Histórico-Dialético, sendo elas historicidade, totalidade, dialética, alienação, contradição, entre outras. Sobre o tema, Saviani, tendo como base Marx, afirmou que:

> E qual é o método de Marx? Como se configura, em sua obra, a análise concreta de situações concretas? Entendo que "situações concretas", para Marx, é um todo articulado tal como está expresso no "método da economia política": "o concreto é

> concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade" (MARX, 1973, p. 229). E "análise concreta" é o procedimento que possibilita apreender a situação (o concreto real) e reproduzi-lo no plano do pensamento. Nas palavras do próprio Marx: "O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto pensado" (MARX, 1973, p. 229). (SAVIANI, 2019, p. 252).

O desenho metodológico que nos propomos teve como primeira etapa uma pesquisa bibliográfica realizada nos três primeiros capítulos da tese, que se propôs a dar condições de compreensão dos conceitos centrais aos quais nos dedicamos: educação, didática, hegemonia e contra-hegemonia. Com esse trajeto também conseguimos criar um panorama das principais abordagens da didática na contemporaneidade, para entender como estavam relacionadas à questão da hegemonia. A partir de agora, adentramos no segundo aspecto da metodologia que diz respeito à análise baseada na produção de conhecimento encontrada nas últimas dez reuniões do GT de didática da ANPED. Com isso, buscamos entender se há e, caso haja, quais são as relações entre didática e hegemonia dentro dessa produção, compreendendo assim os sentidos discursivos empregados nessas produções.

Vale ressaltar que a ANPED ganha destaque nessa pesquisa porque agrega as principais pesquisas realizadas sobre o tema no Brasil, cujas reverberações influenciam o campo da didática e da educação, sobretudo daquela conduzida dentro da universidade pública brasileira. A ANPED tem grande importância histórica nas pesquisas sobre educação, sendo que a produção de conhecimento do campo científico da didática tem importante centralidade na produção da ANPED. Nesse sentido, ajuda a compor as dimensões da hegemonia em articulação com a didática. Dessa forma, valorizar a produção da ANPED seria o mesmo que descortinar o percurso da construção do conceito de didática, via pesquisa acadêmica. Além disso, a ANPED é uma das principais referências em relação aos congressos tanto nacionais quanto regionais, reunindo grande parte das pesquisadoras e pesquisadores que se dedicam à educação no Brasil.

Embora tenhamos escolhido a ANPED como nosso lócus de pesquisa, por conta da sua importância dentro do contexto da pesquisa educacional e da produção de conhecimento científico, não podemos deixar de ressaltar que os congressos promovidos pela ANPED acabam tendo um caráter elitista devido aos preços que são cobrados para que os associados tenham direito de publicar. Para enviar textos para publicação nos congressos, os sujeitos devem pagar uma anuidade além da taxa da matrícula, o que torna o valor pouco acessível para quem faz pós-graduação, principalmente para quem sobrevive com o valor das bolsas de estudos. A nosso

ver, essa contradição deveria ser ressaltada já que a questão da hegemonia também perpassa o valor econômico.

Para uma melhor compreensão do **método MHD**, devemos entender que o método desenvolvido por Marx foi elaborado a partir da dialética de Hegel, porém foi além do proposto por Hegel ao se distanciar do idealismo hegeliano e se aproximar da materialidade da realidade concreta (SAVIANI, 2015). Com isso, Saviani (2015) afirmou que:

> Estabelecendo n'A ideologia alemã o princípio de que não é a consciência dos homens que determina sua existência mas, ao contrário, é a vida real que determina a consciência, Marx desenvolveu a dialética em bases materiais tendo, no ponto de partida, indivíduos reais produzindo os seus meios de vida e desencadeando a história como obra dos próprios homens. Por isso a concepção de Marx é chamada de materialismo dialético ou materialismo histórico que, às vezes aparecem unificados na denominação materialismo histórico-dialético. (SAVIANI, 2015, p. 27-28).

Portanto, o MHD dá conta da materialidade da realidade, da sua historicidade, por uma perspectiva dialética. Além disso,

> O materialismo histórico-dialético busca explicar o mundo objetivo (fenômenos, processos e objetos) e suas leis para atender a determinadas necessidades sociais. Estas, por sua vez, indicam o ser humano como sujeito primordialmente transformador da natureza, que cria necessidades por meio de sua atividade vital, qual seja, o trabalho. Por isso, esse método do conhecimento estuda os processos da vida real, procurando explicá-los de forma científica e ao mesmo tempo enraizados na prática social. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 63).

Ou seja, o MHD é um método que contempla a condição ontológica do ser humano de produzir sua própria história e com isso produzir a si mesmo. O método enseja a compreensão da realidade concreta, sempre buscando extrapolar a aparência para conhecer a essência da realidade, dos sujeitos e das coisas na práxis social. Além disso, coloca a categoria trabalho como fundamental para compreensão do ser humano, assim como nas produções científicas.

Para Lima e Mioto:

> O método dialético implica sempre em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade de revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essencial das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

A partir, portanto, do MHD buscamos a compreensão da essencial do nosso tema – relação entre didática e hegemonia –, para então entender as implicações dessa relação na

educação, no campo de estudos da didática e na realidade concreta. Por isso, ao longo da tese nos valemos das categorias de historicidade, totalidade, dialética, contradição – para dar conta de sustentar metodicamente a pesquisa.

Sendo assim, nos dedicamos a uma **abordagem qualitativa de pesquisa**, porque a:

> (...) pesquisa qualitativa se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecha a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permite o jogo de sentidos (polissemia). Dessa forma, se torna necessária a elaboração, a posteriori, com base nos sentidos mais fortes e mais permanentes um quadro de conceitos ou categorias abertas que permitam a definição de um horizonte de interpretação. Na busca dos sentidos, além desse horizonte, também é necessária a recuperação dos contextos sociais e culturais onde as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas têm um específico significado. Daí porque além de ser uma abordagem compreensiva também se conhece como abordagem etnográfica. (GAMBOA, 2003, p. 399).

Com a pesquisa de abordagem qualitativa tentamos dar conta da realidade concreta por uma via que consiga entender diferentes elementos que compõe essa realidade, como a historicidade do nosso objeto de estudo, do contexto social, político e econômico em que estão inseridos. O que inclui a compreensão da forma de organização da sociedade ao longo do tempo histórico, perpassando principalmente os contextos da Idade Média e Moderna, compreendendo os impactos da sociedade feudal e capitalista na educação e na didática em suas relações com a hegemonia.

Para sermos coerentes, tanto com o método quanto como a abordagem qualitativa de pesquisa, nos valemos do tipo de pesquisa – a pesquisa bibliográfica – para dar conta do arcabouço teórico-epistemológico do objeto de pesquisa e dar condições de construção das categorias de análise.

Para Severino a **pesquisa bibliográfica** "utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados" (SEVERINO, 2007, p. 122). Sendo assim, o nosso foco foi a realização de uma pesquisa bibliográfica de largo espectro, envolvendo desde autores que tematizam a Didática, como Saviani (2010a; 2013a; 2013b; 2013c; 2015; 2019), Libâneo (2013; 2018), Galvão; Lavoura; Martins (2019), Oliveira (1993), entre outras pesquisadoras e pesquisadores que se dedicam ao nosso tema.

Sobre a Pesquisa bibliográfica, Lima e Mioto (2007) afirmaram que:

> Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica

> uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Com isso, nos propomos a realizar o movimento explicitado acima pelas autoras quando afirmam que é necessária a compreensão teórica e a compreensão crítica do arcabouço teórico e epistemológico ao qual nos dedicamos. Dessa forma, seguimos o trajeto apontado pelas autoras para conseguir alcançar uma concepção elaborada e crítica das teorias estudadas: a primeira etapa diz respeito à leitura de reconhecimento do material bibliográfico, em que é realizada uma leitura rápida, com o intuito de selecionar os materiais relacionados ao tema da tese – didática e hegemonia; posteriormente, na segunda etapa, foi realizada uma leitura exploratória tendo como base o material selecionado na primeira etapa, para identificar a pertinência dos textos para o estudo; a terceira etapa recaiu sobre uma leitura seletiva, ficando apenas os materiais que estavam diretamente ligados aos objetivos da pesquisa; a quarta etapa perpassou por uma leitura crítica dos textos, com o intuito de organizar, ordenar e selecionar as informações presentes no material escolhido; por fim, a quinta e última etapa, deu conta de uma leitura interpretativa, para entender e interpretar o material selecionado e gerar associações entre o que foi lido junto ao objeto de pesquisa. Essas etapas foram realizadas para construção dos capítulos teóricos da tese; bem como, nos acompanharam na leitura, seleção e análise dos artigos selecionadas da ANPED.

Para compreender o que significa os sentidos discursivos enquanto categoria que nos auxilia na análise das produções acadêmicas da ANPED, recorremos à Souza e Magalhães (2020), que discutiram sobre os sentidos discursivos nas pesquisas, conforme podemos verificar a seguir:

> Ao se eleger a análise buscando os sentidos discursivos, concorda-se que não é possível dicotomizar a compreensão da língua dos sujeitos, de seus contextos sociais, seus valores, a ideologia a partir dos quais os discursos são tecidos. Compreender os sentidos discursivos passa pelo esclarecimento das opções epistemológicas, ontológicas, gnosiológicas e teórico-metodológicas do pesquisador. Entende que o pesquisador é co-construtor de sentidos e evidencia que existe correlação entre as visões de mundo, de ciência, de ser humano e do discurso, condicionados pela ideologia pelos valores, pelos contextos históricos. Com a análise dos sentidos discursivos objetiva-se entender a construção do conhecimento presente na produção acadêmica sobre a prática docente e questiona-se os sentidos de tais discursos, em vista da sua contribuição para produzir transformações no contexto histórico e educacional. (SOUZA; MAGALHÃES, 2020, p. 70).

A compreensão dos sentidos discursivos representa, portanto, o entendido a partir da palavra escrita dos sentidos ideológicos atribuídos aos sentidos teóricos postos nos textos. Isso porque, compreende-se o sujeito que faz pesquisa como um ser situado historicamente,

socialmente e culturalmente, que carrega consigo visões de mundo, compreensões sobre ciência, sobre a produção do conhecimento, posicionamentos éticos e morais, que não são descartados quando ocorre a produção de conhecimento.

Isso porque, do ponto do ponto de vista da presente tese e seguindo os princípios do método do MHD, não acreditamos na neutralidade científica, como já foi discutido anteriormente. Com isso, entendemos que as pesquisas também carregam as visões de mundo dos sujeitos que as produzem. Portanto, os sentidos discursivos entendem a partir do texto, como estão postas essas visões de mundo, entendendo as compreensões próprias dos textos, bem como a perspectiva ideológica presente na produção do conhecimento.

Nesse sentido, concordamos que:

> A partir da análise acerca da linguagem que é produzida em forma de sentidos discursivos e é apresentada em textos (produções acadêmicas), entendemos ser possível construir um processo dialógico marcado, necessariamente, pela relação entre o leitor e os diferentes autores ligados à área da Educação, tal como estamos propondo. Caminho pelo qual entendemos ser possível construir uma ação interacionista que, segundo Bakhtin (1995), possibilita não só apreender os sentidos e significados contidos nos textos, como também emitir uma interpretação sobre eles, produzindo uma análise reflexiva acerca do que dizem e acerca do posicionamento teórico dos próprios sujeitos que os produziram. (ANES, 2018, p. 184-185).

E ainda, entendemos que:

> Tello (2013) contribuiu com o nosso entendimento inferindo que os sentidos discursivos extraídos de textos, sejam eles de diferentes finalidades ou características, devem ser compreendidos e tratados como uma construção histórica, social e política emitida por determinados sujeitos que, naturalmente, estão localizados num tempo e espaço também histórico e específico. E, por isso, estão carregados de sentidos e significados correspondentes ao posicionamento ideológico, político e científico adotado pelos próprios sujeitos que discursam e são capazes também de influenciar o pensamento e a subjetividade de outros sujeitos que têm acesso ao que foi produzido. (TELLO, 2013, *apud* ANES, 2018, p. 186).

Portanto, para compreensão dos sentidos discursivos presentes na produção acadêmica da ANPED, devemos considerar: a) que os sujeitos que produzem pesquisa estão situados socialmente, culturalmente e historicamente; b) que os sentidos discursivos, que representam os posicionamentos, visões de mundo, perspectivas ideológicas, podem ser percebidas pela palavra escrita; c) que os sentidos discursivos também estão situados historicamente, socialmente e culturalmente, por isso, devem ser entendidos levando em conta o contexto de produção dos textos; d) que não é possível existir uma neutralidade científica em que sujeito e produção acadêmica são completamente dissociados, entendidos separadamente.

Nesse sentido, analisaremos os sentidos discursivos presentes na produção acadêmica da ANPED a partir do preenchimento da ficha de análise e da extração de trechos dos textos que nos ajudam a entender os sentidos discursivos postos nos trabalhos selecionados para análise.

Sendo assim, recapitulando o desenho metodológico da pesquisa no que concerne à parte de análise dos artigos, entendemos que as seguintes etapas são percorridas: Etapa 1 – Levantamento de todos os textos publicados no GT- 04 de Didática da ANPED, entre os anos de 2007 à 2021; Etapa 2 – Identificação dos textos que contêm os termos indutores (hegemonia; contra-hegemonia; hegemônico; hegemônica; contra-hegemônico; contra-hegemônica) a partir da leitura exploratória dos textos de acordo com o que foi proposto por Lima e Mioto (2007); Etapa 3 – Leitura seletiva e leitura crítica, com base em Lima e Mioto (2007), para verificar entre os artigos que contêm os termos indutores, quais de fato discutem, refletem, entendem a questão da hegemonia dentro do contexto da educação e da didática na produção de conhecimento; Etapa 4 – Leitura interpretativa (LIMA; MIOTO, 2007) e análise dos sentidos discursivos dos textos selecionados; Etapa 5 – apresentação, reflexão crítica e teórica da análise dos artigos.

Portanto, nos valemos das concepções de Lima e Mioto (2007) para leitura e seleção dos artigos que entraram para a fase de análise. O instrumento de análise por nós elaborado tem como base a Ficha de Análise da REDECENTRO (MAGALHÃES; SOUZA, 2014), instrumento já validado entre os pares a partir de publicações e da execução de diversas pesquisas científicas, dentre elas outras dissertações e teses. A partir da Ficha de Análise desenvolvida na REDECENTRO fizemos adaptações relacionadas ao nosso objeto de estudo. O Instrumento de Análise contém duas partes: 1– Identificação e; 2– Coleta de informações para a composição das categorias de análise.

Quadro 2 - Instrumento de coleta de dados e descrição das categorias

1. INSTRUMENTO DE COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE DIDÁTICA	
1. IDENTIFICAÇÃO	
1.1. Numeração do instrumento:	
1.2. Reunião da ANPED:	
1.3. Ano:	
1.4. Título do artigo:	
1.5. Autores:	
1.6. Resumo:	
1.7. Palavras-Chave:	

<table>
<tr><th colspan="3">2. COLETA DE INFORMAÇÕES PARA A COMPOSIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE</th></tr>
<tr><td>2.1. Concepção de didática:</td><td colspan="2">Busca compreender qual a concepção de didática posta no artigo</td></tr>
<tr><td>2.1.1. Abordagem da didática:</td><td colspan="2">Compreende se o artigo se posiciona em relação à alguma abordagem da didática, principalmente no que tange às abordagens contemporâneas da didática</td></tr>
<tr><td>2.2. Concepção de hegemonia:</td><td colspan="2">Busca compreender qual a concepção de hegemonia posta no artigo</td></tr>
<tr><td rowspan="6">2.3. Concepções assumidas no ideário pedagógico</td><td>Educação</td><td rowspan="6">Busca compreender e identificar os principais aspectos do ideário pedagógico e didático do artigo</td></tr>
<tr><td>Escola</td></tr>
<tr><td>Professor(a)</td></tr>
<tr><td>Aluno(a)</td></tr>
<tr><td>Ensino e aprendizagem</td></tr>
<tr><td>Outros</td></tr>
<tr><td>2.4. Principais referências bibliográficas:</td><td colspan="2">Quais principais autoras e autores citados em especificamente em relação à hegemonia e a didática</td></tr>
<tr><td>2.5. Posicionamento teórico assumido no artigo:</td><td colspan="2">Refere-se à opção teórica assumida no texto, indicando qual é a base teórica, epistemológica e se há um método explicitado</td></tr>
<tr><td>2.6. Posicionamento político ou epistemológico do(a) autor(a) sobre a concepção de didática e hegemonia:</td><td colspan="2">Busca compreender qual o posicionamento político ou epistemológico do artigo. No que diz respeito à forma como compreende a sociedade capitalista, a educação, a hegemonia e a didática. Se há a explicitação de um posicionamento hegemônico ou contra-hegemônico</td></tr>
<tr><td>2.7. Trechos dos sentidos discursivos presente no artigo/produção acadêmica da ANPED:</td><td colspan="2">Busca demonstrar quais são as posições políticas, ideológicas, epistemológicas assumidas pelo artigo e se estão em coerência com os outros elementos do artigo, como posicionamento teórico, ideário didático e pedagógico</td></tr>
</table>

Fonte: Instrumento de análise elaborado pela autora a partir da Ficha de Análise criada pela Redecentro (MAGALHÃES; SOUZA, 2014).

Com o instrumento de coleta já determinado no quadro acima, partimos para a próxima etapa da pesquisa, que é a identificação dos artigos científicos dentro do GT 04 – Didática da ANPED que possam ter relação com a hegemonia.

As etapas realizadas até agora em relação à análise de dados são caracterizadas como:

1) Pesquisa bibliográfica para compreensão dos conceitos de hegemonia, educação, didática;
2) Elaboração do desenho metodológico da pesquisa tendo como base: o método do Materialismo Histórico-Dialético; abordagem qualitativa da pesquisa; pesquisa bibliográfica; e análise dos sentidos discursivos;
3) Elaboração do Instrumento de coleta da pesquisa, tendo como base o instrumento desenvolvido por Magalhães e Souza (2014), como parte do trabalho coletivo da Redecentro;
4) Busca no site da ANPED e nos anais das reuniões nacionais dos trabalhos publicados no GT 04 de Didática. O GT 04 foi escolhido justamente por se dedicar apenas às questões sobre didática, tendo um recorte mais específico sobre o tema. No quadro 3 abaixo estão relacionados a quantidade de artigos encontrados em cada reunião. Vale ressaltar que na reunião do ano de 2010 não foram encontrados os anais e o site do evento, por isso essa reunião não vai fazer parte da pesquisa;
5) Após o *download* de todos os trabalhos das dez reuniões da ANPED, foi realizada uma primeira busca, para identificar quais trabalhos trazem em seu corpo de texto os termos indutores: hegemonia; contra-hegemonia; hegemônico; hegemônica; contra-hegemônico; contra-hegemônica. Além disso, verificar quais são os termos indutores encontrados. Conforme podemos verificar no quadro 3 e quadro 4 abaixo:

Quadro 3 - Quadro geral dos trabalhos encontrados no GT 04 da ANPED

ETAPA 1 – LEVANTAMENTO DO PANORAMA GERAL DOS TRABALHOS DOS TRABALHOS GT 04 - ANPED			
Ano	N° da Reunião	Quantidade Geral de trabalhos	Quantidade de trabalhos com os termos indutores
2021	40ª	37	5
2019	39ª	28	3
2017	38ª	17	0
2015	37ª	15	4
2013	36ª	10	2
2012	35ª	25	4
2011	34ª	13	1
2010	33ª	Não foram encontrados os anais da reunião no site ANPED e em pesquisa na internet	
2009	32ª	12	3
2008	31ª	18	5

2007	30ª	16	5
Total de trabalhos		**191**	**32**

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados encontrados nos anais da ANPED

Sendo assim, ao todo foram encontrados 191 trabalhos em dez reuniões da ANPED, que aconteceram entre os anos de 2007 e 2021; sendo descartado o ano de 2010 (33ª reunião), por não ter sido encontrado os anais com as produções, e tendo sido acrescentada a reunião de 2007, 30ª Reunião da ANPED, para alcançar o quantitativo total de dez reuniões. Dentre os 191 trabalhos, 32 deles possuem um ou mais dos termos indutores utilizados para entender a relação entre didática e hegemonia.

No quadro a seguir explicitamos a relação dos trabalhos em que foram encontrados os termos indutores nos títulos e/ou no corpo do texto, gerando assim a apresentação e identificação desses trabalhos:

Quadro 4 - Identificação dos trabalhos que contêm termos indutores

ETAPA 2 - IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS QUE CONTÊM TERMOS INDUTORES			
Ano/ Reunião	**Número**	**Título do trabalho**	**Autoras e/ou autores**
2021 – 40ª	Trabalho 1	O papel da escola pública na perspectiva de pais e professores: por uma concepção contra-hegemônica	Larissa de Azevedo dos Santos Guilarducci; Lenilda Rego Albuquerque de Faria
	Trabalho 2	O aluno e a escola: reflexões sobre superação do ensino instrucionista no ensino fundamental	Ana Lucia Werneck Veiga; Adriana Rocha Bruno
	Trabalho 3	Trabalho docente e educação em direitos humanos na educação Infantil: abordagens na literatura especializada	Heldina Pereira Pinto Fagundes; Berta Leni Costa Cardoso
	Trabalho 4	A educação física na perspectiva da didática intercultural: Desafios e possibilidades na escola	Ana Paula da Silva Santos
	Trabalho 5	Didática mediada pela alteridade: uma orientação emancipadora em tempos de ensino remoto emergencial	Geovana Ferreira Melo
2019 – 39ª	Trabalho 1	Saberes docentes mobilizados na elaboração e uso de atividades impressas: o que evidenciam as Narrativas	Tânia Maria da Silva
	Trabalho 2	A educação física no ensino médio de uma escola pública do rio de janeiro: as diferenças culturais em Questão	Ana Paula da Silva Santos
	Trabalho 3	A didática no contexto da formação de professores de artes visuais em Moju-PA: a cultura material da Didática e o favorecimento do trabalho docente	Ricardo Augusto Gomes Pereira

2017 – 38ª	–		
2015 – 37ª	Trabalho 1	O *logbook* como estratégia de ensinagem: acrescentando sabor e cor ao ensino médico asséptico e branco	Raimunda Abou Gebran; Ana Teresa Silva Maia de Araújo; Adriano Rodrigues Ruiz
	Trabalho 2	Diversidade sexual na prática de professores/as de ciências: da polêmica ao (re)conhecimento escolar	Felipe Bastos
	Trabalho 3	Avaliação da aprendizagem: desafios e necessidades formativas de docentes universitários	Fátima Regina Cerqueira Leite Beraldo; Sandra Regina
	Trabalho 4	Atuações educativas de êxito em comunidades de aprendizagem: contribuições da aprendizagem dialógica para a área de didática	Adriana Fernandes Coimbra Marigo; Roseli Rodrigues de Mello
2013 – 36ª	Trabalho 1	Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do Ensino superior?	Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
	Trabalho 2	O reconhecimento para além da igualdade: subsídios para uma educação intercultural	Kaé Stoll Colvero
2012 – 35ª	Trabalho 1	Aula de educação matemática i: o dito, o planejado e o vivido	Edileuza Fernandes da Silva
	Trabalho 2	Pesquisa educacional formativa e colaborativa: teoria e método	Solange Martins Oliveira Magalhães; Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza
	Trabalho 3	Outras histórias possíveis ou por uma ecologia das temporalidades em livros didáticos de história	Cinthia Monteiro de Araujo
	Trabalho 4	A validade científica da didática crítica	Lenilda Rego Albuquerque de Faria
2011 – 34ª	Trabalho 1	Interdisciplinaridade e inovação educativa pelo olhar Etnográfico	Antonio Serafim Pereira
2010 – 33ª	-		
2009 – 32ª	Trabalho 1	Educação intercultural em língua estrangeira	Maria Cristina Matos Nogueira
	Trabalho 2	Experiências institucionais de formação do docente universitário – possibilidades do contexto espanhol	Maria Isabel de Almeida
	Trabalho 3	Colaboração entre o museu e a escola: uma estratégia metodológica potencializadora de projetos político pedagógicos emancipatórios	Maria das Mercês Navarro Vasconcellos; Carlos Frederico Bernardo Loureiro
2008 – 31ª	Trabalho 1	Contribuição ao estudo da história da didática no brasil	Maria Eugênia L. M. Castanho; Sérgio Eduardo Montes Castanho
	Trabalho 2	O diálogo entre a pedagogia e a didática: da busca contra hegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas	Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria
	Trabalho 3	Projetos de investigação: reconfigurando os ofícios de alunos e de professores	Adélia Maria Nehme Simão e Koff
	Trabalho 4	Educação (física) infantil: relações comunicativas como processo pedagógico	Eliane Gomes da Silva

	Trabalho 5	Ensino de história como lugar de emancipação? Concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos	Cínthia Monteiro de Araújo
2007 – 30ª	Trabalho 1	A tradução dos sentidos da linguagem espacial no projeto pedagógico dos cursos de graduação	Mara Regina Lemes Sordi; José Roberto Merlin
	Trabalho 2	Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a lei 10.639	Luiz Fernandes De Oliveira
	Trabalho 3	O papel da disciplina escolar no processo de constituição da cultura pedagógica de professores de educação física de uma escola profissionalizante	José Ângelo Gariglio
	Trabalho 4	A prática da supervisão educacional no município de Brasiléia (AC), repensada sobre a luz da filosofia: avanços e recuos	Lenilda Rêgo Albuquerque Faria
	Trabalho 5	Avaliação/registros escolares: (re-)significando espaços educativos	Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende

Fonte**:** elaborado pela autora com base nos dados encontrados nos anais da ANPED

Sendo que, dentro desse recorte, foram encontrados os seguintes termos indutores, demonstrando também quantas vezes foram mencionados esses termos indutores. Portanto, no quadro abaixo estão demarcados os termos indutores encontrados e suas respectivas quantidades:

Quadro 5 - Panorama dos termos indutores encontrados

PANORAMA DOS TERMOS INDUTORES ENCONTRADOS						
Identificação		**Termos indutores**				
Ano/ Reunião	Trabalhos	Hegemonia	Hegemônico(a)	Contra-hegemonia	Contra-hegemônico(a)	Total por trabalho
2021 – 40ª	Trabalho 1		1			**1**
	Trabalho 2		1			**1**
	Trabalho 3				1	**1**
	Trabalho 4		5			**5**
	Trabalho 5		1			**1**
2019 – 39ª	Trabalho 1	1				**1**
	Trabalho 2	1	5			**6**
	Trabalho 3	1				**1**
2017 – 38ª	-	-	-	-	-	**-**
2015 – 37ª	Trabalho 1		1			**1**
	Trabalho 2		1			**1**
	Trabalho 3		2			**2**
	Trabalho 4		1			**1**

2013 – 36ª	Trabalho 1	1				**1**
	Trabalho 2	1			1	**2**
2012 – 35ª	Trabalho 1		1			**1**
	Trabalho 2		1			**1**
	Trabalho 3	1	1			**2**
	Trabalho 4	2			3	**5**
2011 – 34ª	Trabalho 1	1				**1**
2010 – 33ª	-	-	-	-	-	-
2009 – 32ª	Trabalho 1	4	8		1	**13**
	Trabalho 2		2			**2**
	Trabalho 3	1	2			**3**
2008 – 31ª	Trabalho 1		1			**1**
	Trabalho 2	1			3	**4**
	Trabalho 3		1			**1**
	Trabalho 4	1				**1**
	Trabalho 5		1			**1**
2007 – 30ª	Trabalho 1		1		2	**3**
	Trabalho 2		3			**3**
	Trabalho 3		1			**1**
	Trabalho 4	1x				**1**
	Trabalho 5		1			**1**
Total		17	42	0	11	70

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados encontrados nos anais da ANPED

Sendo assim, a partir do quadro anterior podemos entender que tiveram ao todo 70 menções aos termos indutores nos trabalhos selecionados. Sendo que desse montante, foram 17 citações do termo hegemonia, 42 menções ao termo hegemônico(a), nenhuma menção ao termo contra-hegemonia, e onze menções ao termo contra-hegemônico(a). Com isso, podemos perceber que tiveram 59 apreensões sobre o termo relacionado à hegemonia, onze menções relacionadas a contra-hegemonia. Sendo a maioria das citações referentes à hegemonia.

Após esse momento foi realizada a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos de todos os artigos, para entender como os termos indutores sobre hegemonia estão postos no trabalho. A leitura crítica e seletiva dos artigos, como orientação dada por Lima e Mioto (2007), tem o intuito de selecionar os artigos que de fato tratam da questão da hegemonia ou contra-hegemonia, adentrando ao menos na discussão dos termos em relação à educação e/ou didática.

Para tanto, essa etapa da pesquisa se dedicou a leitura integral dos 32 artigos, momento em que foram encontrados os termos indutores dentro do recorte dos anos de 2007 a 2021 no GT – 04 de Didática da ANPED, para então selecionar os que trataram da questão da hegemonia em relação à didática e à educação.

Após a leitura integral dos artigos, selecionamos aqueles em que a discussão sobre hegemonia estivesse presente, mesmo que não necessariamente houvesse uma conceituação explícita do termo. Por isso, foram descartados todos os artigos que apenas citavam ocasionalmente os termos indutores, usando o conceito para determinar o que era dominante, mas sem fazer uma discussão sobre a questão da hegemonia; bem como, aqueles artigos em que os termos indutores estavam presentes em citações de outros autores, e por vezes em notas de rodapé, dentre outras explicações. O que notamos na leitura integral dos artigos é que nos que foram descartados, a hegemonia ou contra-hegemonia não era tratada como conceito, mas como uma palavra que denotava que algo ou alguém tem o domínio sobre alguma coisa ou pessoa.

No quadro abaixo, explicitamos o processo de seleção dos artigos e onde os termos indutores estavam localizados nos textos. Bem como, os artigos que foram selecionados para próxima etapa, de preenchimento do instrumento de coleta de dados e de análise.

Quadro 6 - Leitura seletiva e crítica dos trabalhos que contêm os termos indutores

ETAPA 3 – LEITURA SELETIVA E CRÍTICA DOS TEXTOS QUE CONTÊM OS TERMOS INDUTORES				
Ano/ Reunião	**Trabalhos**	**Quantidade de termos indutores**	**Discute a questão da hegemonia e/ou contra-hegemonia**	**Onde discute:**
2021 – 40ª	Trabalho 1	1	Sim	Título, resumo e corpo do texto
	Trabalho 2	1	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão
	Trabalho 3	1	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão
	Trabalho 4	5	Sim	Corpo do texto
	Trabalho 5	1	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão
2019 – 39ª	Trabalho 1	1	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão
	Trabalho 2	6	Sim	Resumo e corpo do texto
	Trabalho 3	1	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão
2017 – 38ª	-	-		
2015 – 37ª	Trabalho 1	1	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão
	Trabalho 2	1	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão
	Trabalho 3	2	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão
	Trabalho 4	1	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão
	Trabalho 1	1	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão

2013 – 36ª	Trabalho 2	2	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão
2012 – 35ª	Trabalho 1	1	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão
	Trabalho 2	1	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão
	Trabalho 3	2	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão
	Trabalho 4	5	Sim	Corpo do texto
2011 – 34ª	Trabalho 1	1	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão
2010 – 33ª	-	-		
2009 – 32ª	Trabalho 1	13	Sim	Corpo do texto
	Trabalho 2	2	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão
	Trabalho 3	3	Sim	Corpo do texto
2008 – 31ª	Trabalho 1	1	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão
	Trabalho 2	4	Sim	Título e corpo do texto
	Trabalho 3	1	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão
	Trabalho 4	1	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão
	Trabalho 5	1	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão
2007 – 30ª	Trabalho 1	3	Sim	Corpo do texto
	Trabalho 2	3	Sim	Corpo do texto
	Trabalho 3	1	Não	Cita o conceito em nota de rodapé, mas não há discussão
	Trabalho 4	1	Não	Cita o conceito em citação direta, mas não há discussão
	Trabalho 5	1	Não	Cita o conceito no corpo do texto, mas não há discussão

Fonte: elaborado pela autora

Portanto, dos 32 artigos que continham algum dos termos indutores que passaram pelo processo de leitura seletiva e leitura crítica, apenas ***nove artigos*** de fato realizavam a discussão e/ou reflexão sobre a questão da hegemonia dentro do contexto da educação e da didática.

No quadro abaixo, está a descrição dos artigos selecionados, com sua identificação, nome das autoras e autores e título do artigo.

Quadro 7 - Identificação dos trabalhos selecionados para análise

TEXTOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE			
Ano/ Reunião	**Número**	**Título do trabalho**	**Autoras e/ou autores**

2021 – 40ª	Trabalho 1	O papel da escola pública na perspectiva de pais e professores: por uma concepção contra-hegemônica	Larissa De Azevedo Dos Santos Guilarducci; Lenilda Rego Albuquerque De Faria
	Trabalho 4	A educação física na perspectiva da didática intercultural: Desafios e possibilidades na escola	Ana Paula Da Silva Santos
2019 – 39ª	Trabalho 2	A educação física no ensino médio de uma escola pública do rio de janeiro: as diferenças culturais em Questão	Ana Paula Da Silva Santos
2012 – 35ª	Trabalho 4	A validade científica da didática crítica	Lenilda Rego Albuquerque De Faria
2009 – 32ª	Trabalho 1	Educação intercultural em língua estrangeira	Maria Cristina Matos Nogueira
	Trabalho 3	Colaboração entre o museu e a escola: uma estratégia metodológica potencializadora de projetos político pedagógicos emancipatórios	Maria Das Mercês Navarro Vasconcellos; Carlos Frederico Bernardo Loureiro
2008 – 31ª	Trabalho 2	O diálogo entre a pedagogia e a didática: da busca contra hegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas	Lenilda Rêgo Albuquerque De Faria
2007 – 30ª	Trabalho 1	A tradução dos sentidos da linguagem espacial no projeto pedagógico dos cursos de graduação	Mara Regina Lemes Sordi; José Roberto Merlin
	Trabalho 2	Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a lei 10.639	Luiz Fernandes De Oliveira

Fonte: elaborado pela autora

Sendo que, a partir de agora adentramos na Etapa 5[6] da pesquisa, que perpassa a leitura interpretativa e a análise dos sentidos discursivos, bem como o preenchimento do instrumento de coleta, composto pela ficha de análise criada tendo como base a ficha da REDECENTRO.

Concomitantemente com a leitura interpretativa dos artigos, seguimos com o preenchimento da ficha da análise, demonstrada no quadro 2. Sendo que essa etapa levou em consideração os nove artigos que tratavam a questão da hegemonia em relação com a educação e/ou didática.

Seguindo o movimento de compreensão da hegemonia e didática realizado desde o início da tese – que retoma a historicidade para compreender epistemologicamente as concepções trabalhadas, assim como faz uma contextualização de tempo e espaço para entender a totalidade do objeto de pesquisa –, buscamos na análise nos valer da pesquisa bibliográfica realizada nos quatro primeiros capítulos da tese, para ter a sustentação da categoria historicidade necessária para realizar a análise.

[6] As fichas de análise preenchidas podem ser encontradas no Apêndice A da presente tese.

Portanto, nossa análise se baseia em uma perspectiva histórica, epistemológica e teórica, que traz consigo a importância da categoria da historicidade para compreensão do posicionamento epistemológico e teórico que estão postos nos artigos, bem como nos auxilia na compreensão dos sentidos discursivos presentes nos artigos. Vale ressaltar que, embora recorramos as perspectivas histórica, epistemológica e teórica como suporte para análise, elas não podem ser compreendidas separadamente, elas se entrecruzam, se completam. Nesse sentido, ao longo da análise, essas perspectivas podem ser percebidas por uma linha tênue que toca mais de uma ao mesmo tempo.

Para explicitação das análises, faremos os seguintes movimentos: a partir de agora, cada tópico vai se dedicar a um dos itens que compõem o instrumento de análise a partir do item 2 – 2.1. Concepção de didática e 2.1.1. Abordagem da didática que serão tomados em quadro conjunto; 2.2. Concepção de hegemonia; 2.3. Concepções assumidas no ideário pedagógico; 2.4. Principais referências bibliográficas; 2.5. Posicionamento teórico assumido no artigo; 2.6. Posicionamento político ou epistemológico do(a) autor(a) sobre a concepção de didática e hegemonia; 2.7. Sentidos discursivos presentes no artigo/produção acadêmica da ANPED. Todos os trechos selecionados correspondentes àquele item são colocados em um quadro no início do tópico; para, posteriormente, ser realizada a análise tanto do artigo em si quanto da sua relação com os outros artigos, fazendo uma articulação de análise entre os artigos.

Sendo que, o movimento vai ser de compreensão da forma como a ***didática é tratada historicamente, epistemologicamente e teoricamente pelos artigos –*** de como a hegemonia é tratada seguindo os mesmos parâmetros históricos, epistemológicos e teóricos. Por fim, buscamos compreender como a relação entre didática e hegemonia está posta nos artigos. Além disso, buscamos entender como a educação perpassa todos esses elementos, bem com a relação entre didática e hegemonia.

4.1 ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE DIDÁTICA E ABORDAGEM DA DIDÁTICA

O objetivo do item “2.1. Concepção de didática” e do item “2.1.1”, do instrumento de análise, é compreender qual a concepção de didática posta na produção acadêmica da ANPED, assim como entender se os artigos se posicionam em relação a alguma abordagem da didática, principalmente no que tange às abordagens contemporâneas da didática, que foram estudadas no capítulo 3. Os itens 2.1. e 2.1.1 foram colocados juntos por serem complementares um em relação ao outro, bem como para revelar o panorama geral das concepções de didática e das diferentes abordagens da didática postas nos artigos. No quadro abaixo, reunimos todos os

trechos extraídos dos artigos que compuseram a ficha de análise, e que agora estão explicitados conjuntamente a seguir:

Quadro 8 - Análise dos itens Concepção de didática e Abordagem da Didática

ANÁLISE DO ITEM 2.1. CONCEPÇÃO DE DIDÁTICA E 2.1.1. ABORDAGEM DA DIDÁTICA		
Identificação e Reunião da ANPED	**Concepção de didática**	**Abordagem da didática**
2021 – Trabalho 1 40ª Reunião	Não consta	Não consta
2021 – Trabalho 4 40ª Reunião	"Neste movimento de crítica à escola tradicional nos anos de 1980, citado anteriormente, a didática teve um amplo desenvolvimento no que se refere a **superação de uma visão tecnicista da educação,** representada por uma didática instrumental (CANDAU, 2011), ocupada, exclusivamente, na construção de objetivos, métodos e instrumentos de avaliação e, além disso, baseada em uma **suposta "neutralidade" política**. Levando em conta a necessidade da escola de ser "reinventada" para enfrentar as demandas atuais de um mundo desigual, diverso e plural, "(...) a perspectiva fundamental da **didática assume a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática"** (CANDAU, 2011, p. 23). Concordo com a autora citada quando ressalta que as três dimensões da didática devem se interrelacionar, pois se exigem de modo recíproco no **processo ensino aprendizagem buscando, assim, práticas pedagógicas contextualizadas, plurais e democráticas.**" (2021-Trabalho 1, p. 4, *grifos nossos*) "Em suma, a Educação Física na perspectiva da **didática intercultural** pode ser traduzida em práticas cotidianas, na medida em que possibilite que, tanto professores/as, alunos/as e toda comunidade escolar sejam reconhecidos/as e respeitados/as, dentro de suas subjetividades e, também, a partir de experiências que valorizem a troca e o diálogo entre os diferentes grupos, sem a constante padronização/ hierarquização de conhecimentos e práticas que tanto presenciamos nas aulas."(2021-Trabalho 1, p. 5, *grifos nossos*)	"Considerando as ideias expostas, assumo a **perspectiva da didática intercultural** (CANDAU, 2012) como fundamentação para o presente estudo, no intuito de adotar uma dimensão que parte da necessidade de diferentes **grupos culturais que sofreram (e sofrem) um histórico processo de submissão e subalternização**." (2021-Trabalho 1, p.2, *grifos nossos*)

2019 – Trabalho 2 39ª Reunião	"A reflexão sobre o papel da didática nas aulas de Educação Física não pode estar indiferente a essa problemática. Concordamos com Candau (2012b, p. 134) quando ela afirma que: "A partir da **perspectiva crítica**, na qual estou enraizada, considero que a perspectiva intercultural é central para se avançar na produção de conhecimentos e práticas, assim como processos de ensino-aprendizagem e na promoção de uma educação escolar orientados a colaborar na afirmação de uma **sociedade verdadeiramente democrática em que justiça social e justiça cultural se entrelacem**." Neste sentido, os processos educativos presentes nas aulas de Educação Física devem reconhecer as diferenças presentes na escola, o que exige romper com **processos homogeneizantes e padronizados que invisibilizam e silenciam grupos culturais historicamente subalternizados e excluídos, reforçando a dimensão monocultural das práticas escolares**." (2019-Trabalho 2, p. 3, *grifos nossos*)	"Tal concepção sustenta uma **didática crítica e intercultural** que pressupõe o reconhecimento dos diferentes contextos onde se situam as práticas educativas e o constante diálogo crítico e intencional entre os grupos voltado a fortalecer processos democráticos e articuladores da igualdade e diferença, em todos os níveis, desde a sala de aula, passando pelas quadras e pátios (CANDAU, 2012b)." (2019-Trabalho 2, p. 3, *grifos nossos*)
2012 – Trabalho 4 35ª Reunião	"A didática como **teoria do ensino e como área da pedagogia** deverá interrogar-se: os resultados das pesquisas têm propiciado a construção de novos conhecimentos e contribuído com a construção de práticas superadoras das situações das desigualdades sociais, culturais e humanas no âmbito da sala de aula e da escola? Destarte a contribuição da didática **estará na elaboração de teorias que orientem a ação escolar e a atividade docente no processo de avaliação, na definição de objetivos, na explicitação dos conteúdos essenciais a serem apropriados pelos estudantes**." (2012-Trabalho 4, p. 4, *grifos nossos*) "Nos anos iniciais do movimento da didática crítica, a presença das **pedagogias contra-hegemônicas** se traduzia em especial pelos debates entre a **pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica**. Suas bases teóricas e teses constitutivas inspiraram um significativo número de educadores e estudiosos que se dirigiram de modo mais específico e sistemático à didática e ao seu objeto, o processo ensino-aprendizagem, e ao trabalho docente." (2012-Trabalho 4, p. 8, *grifos nossos*) "Partimos do entendimento segundo o qual a didática crítica, a partir de suas bases ontológicas e gnosiológicas, nos oferece as possibilidades e os instrumentos heurísticos mais eficazes para a compreensão da educação escolar, da aprendizagem, do ensino, da docência na contemporaneidade, notadamente porque, **nas proposições de uma didática de perspectiva teórica marxista**, a pedagogia é assumida como a ciência da e para a prática educativa, portanto, parte-se dela, de suas indicações, desafios e problemas concretos e a ela se volta nos termos	"No campo da pesquisa e do conhecimento em didática, todavia, o maior dos desafios é compreender no plano teórico as determinações das mudanças, notadamente, nos de 1990, assim como suas decorrências para a produção do conhecimento em didática. Pelos motivos já expostos, a **concepção crítica da didática ganha nova centralidade**. É preciso retomar seus pressupostos. Ter atenção aos problemas da relação pedagógica - constituída pela prática docente, pelo aluno, pelo conhecimento e o espaço escolar - e pesquisar nossa contemporaneidade educacional." (2012-Trabalho 4, p. 9, , *grifos nossos*)

	de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto**, assim como proposto por Saviani (1991)**." (2012-Trabalho 4, p. 10, *grifos nossos*)	
	"Aqui, ganha sentido e se clarifica a **proposta de didática que poderá contribuir com o processo de humanização dos indivíduos: uma didática que valorize a apropriação da cultura historicamente produzida**. Por esse entendimento, coloca-se aí a necessidade de se pensar e compreender a dialética presente na relação entre pedagogia e didática como condição para se pensar objetivamente as mediações presentes nessa relação, assim como suas especificidades. Se a finalidade da educação é a formação humana, e se esta se faz pela apropriação crítica da cultura, sua especificidade reside, dessa forma, nos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos e símbolos que deverão ser incorporados pelos indivíduos como necessidade à conquista de sua humanidade." (2012-Trabalho 4, p. 12, *grifos nossos*)	
2009 – Trabalho 1 32ª Reunião	Não consta	Não consta
2009 – Trabalho 3 32ª Reunião	Não consta	Não consta
2008 – Trabalho 2 31ª Reunião	"A Pedagogia é campo teórico científico de estudos sistemáticos da problemática concreta da realidade educacional, **e a didática é teoria do ensino e tem como objeto o processo de ensino na sua totalidade e, para esta investigadora, suas bases epistemológicas inspiram-se no materialismo histórico-dialético**." (2008-Trabalho 2, p. 3, *grifos nossos*)	Não consta
2007 – Trabalho 1 30ª Reunião	Não consta	Não consta
2007 – Trabalho 2 30ª Reunião	Não consta	Não consta

Fonte – Elaborado pela autora

Dos **aspectos gerais** dos trechos selecionados, podemos perceber alguns elementos importantes para a análise. O ***primeiro*** dos elementos é que dos nove trabalhos escolhidos para aprofundamento da análise, cinco não apresentaram uma concepção de didática, sendo que seis deles não mencionaram à qual abordagem da didática estão filiados. O que significa que mais

da metade dos trabalhos selecionados não se dedicaram ao conceito de didática no tratamento teórico que compõem os artigos, o que pode ser interpretado como um erro epistemológico. Nos parece que seria esperado que dentro de um Grupo de Trabalho de didática – GT-04 de didática, que supostamente conhece todos os eixos e perspectivas de discussão sobre a didática, como apresentamos neste estudos, que os trabalhos aprovados tivessem um cuidado especial especificamente em relação ao conceito de didática.

Um ***segundo*** ponto que podemos destacar é que dos três trabalhos, conforme podemos verificar no quadro acima, que citaram a abordagem da didática a qual se filiam, dois deles estão ligados à didática intercultural, como pensada estruturalmente por Candau (2002); e um deles se assumiu ligado à didática crítica, com propostas pedagógicas de Saviani. Outro ponto, que chamou atenção nos trechos dos artigos sobre a concepção de didática, é o fato de relacionarem didática ao ensino. Porém, nem sempre ficou explícita a relação do ensino com a aprendizagem, nem se são percebidos de maneira dialética e indissociável. O que nos leva a crer que seja um lugar comum associar didática ao ensino, mas não necessariamente na associação com a aprendizagem. Infelizmente, essa interpretação nos remete a uma perspectiva da didática tecnicista, escolanovista, hegemônica, dependendo da forma como o conceito é abordado e colocado em relação com o ensino, sem levar em conta a dimensão da aprendizagem.

Em relação à **perspectiva histórica,** nos quatro artigos que explicitaram concepções de didática, dois deles trouxeram elementos da história da didática, principalmente ao situar o movimento da didática crítica que aconteceu a partir de 1980. Em geral, o resgate da historicidade dos objetos de pesquisa está relacionado ao método escolhido, a base epistemológica – MHD, e a outros fatores que envolvem escolhas teóricas, metodológicas, políticas etc. Em relação ao Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a categoria historicidade é uma premissa que deve ser seguida quando o método é percebido de maneira ortodoxa, conforme nos alertou Saviani (2004). Em outras possibilidades de método, a incorporação da categoria historicidade é flexível, sendo em alguns até evitável, já que pode revelar o caráter hegemônico do método em relação à produção de conhecimento.

A nosso ver, a categoria historicidade é essencial para construção do objeto de pesquisa, sendo importante situar a produção de conhecimento na história para compreender o conceito em si, bem como o *status* atual dessa produção. Por isso, lembramos ser necessário, mesmo que sucintamente, apresentar e refletir sobre a historicidade do conceito de didática nas produções acadêmicas que se dedicam a esse tema na ANPED. Além de ser um gesto cuidadoso em relação

às pessoas que lerão os textos, já que explicita o que as autoras e autores entendem por didática – é um elemento que demonstra rigor epistemológico e teórico.

Sobre a **perspectiva epistemológica**, ficou evidente que nos artigos que evidenciaram suas concepções de didática, três deles demonstraram o cuidado em explicar as bases epistemológicas, dentro da perspectiva da didática intercultural e da didática crítica. Eles trazem discussões importantes para o campo da didática, como, por exemplo: a questão da neutralidade científica e política; da finalidade da didática, quando pensada do ponto de vista também social para além do ensino-aprendizagem, nos processos de libertação da condição de subalternidade, bem como nos processos humanização do ser humano; houve também, uma forte associação da didática com a prática e com a prática social, embora a noção de práxis não tenha sido percebida nas concepções dos artigos; da didática como campo da pedagogia. Todos esses temas dizem do sentido discursivo assumido, sendo importante para a construção epistemológica do campo da didática, independentemente do método, da concepção de educação e da abordagem da didática escolhida. É a partir da compreensão da didática na relação com temas importantes que o campo pode se fortalecer epistemologicamente e reivindicar seu papel social junto à educação na transformação da sociedade e na formação dos sujeitos.

Outra questão importante é que nenhum dos trabalhos, que trouxeram concepções de didática, relacionou a concepção com a hegemonia ou contra-hegemonia. A única aproximação foi pela categoria da historicidade quando foi dito: "Nos anos iniciais do movimento da didática crítica, a presença das **pedagogias contra-hegemônicas** se traduzia em especial pelos debates entre a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica." (2012-Trabalho 4, p. 8, *grifos nossos*). O que significa que a hegemonia e a contra-hegemonia não estiveram no horizonte teórico e epistemológico da construção dos conceitos de didática nos trabalhos, ou pode-se estar incorrendo num sério erro epistemológico que subentende que todos os pesquisadores sabem e assumem isso. Esse procedimento, no nosso entendimento, não pode ser correto, uma vez que o acesso ao discurso da ANPED é constante entre pesquisadores da área da didática.

Já a **perspectiva teórica** deixa evidente que a didática é associada ao ensino, perpassando noções como: "e a didática é teoria do ensino e tem como objeto o processo de ensino na sua totalidade" (2008-Trabalho 2, p. 3); e, "didática assume a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática" (2021-Trabalho 1, p. 4). O que implica que há a percepção da didática associada ao ensino, e, também, como teoria do ensino.

Porém, a partir do sentido discursivo construído, a dimensão da aprendizagem não esteve presente com a mesma intensidade como quando o ensino foi associado à didática. Sendo que, do nosso ponto de vista, configura-se uma lacuna teórica – e epistemológica – ter o conceito de didática em apenas quatro trabalhos. Isso porque se o trabalho foi aprovado dentro de um Grupo de Trabalho (GT) específico de didática, o esperado é que o trabalho trate de didática. Podemos levantar a hipótese de que a falta de didática no GT de didática esteja relacionada ao esvaziamento da didática enquanto campo teórico, conforme nos alertou Libâneo (2014); mas para que essa hipótese seja confirmada seria necessária a realização de uma pesquisa que tenha como objeto de estudo o esvaziamento da didática dentro do GT-04 da ANPED – essa pode ser uma proposta de encaminhamento a partir dessa tese.

Outro ponto teórico que ficou evidente nas concepções de didática dos trabalhos apresentados é a aproximação da didática intercultural e da didática crítica da dimensão política da educação. Os trabalhos que trataram dos conceitos da didática intercultural trouxeram as noções de justiça social, cultural e o reconhecimento das diferenças postas em relação aos grupos subalternos e excluídos, conforme podemos ver no trecho:

> "(....) ensino-aprendizagem e na promoção de uma educação escolar orientados a colaborar na afirmação de uma sociedade verdadeiramente democrática em que justiça social e justiça cultural se entrelacem." Neste sentido, os processos educativos presentes nas aulas de Educação Física devem reconhecer as diferenças presentes na escola, o que exige romper com processos homogeneizantes e padronizados que invisibilizam e silenciam grupos culturais historicamente subalternizados e excluídos, reforçando a dimensão monocultural das práticas escolares." (2019-Trabalho 2, p. 3).

O que demonstra a preocupação e o reconhecimento com os sujeitos que estão à margem da sociedade e, como discutimos na parte teórica desse estudo, se destacam princípios relacionados à criticidade do sistema e emancipação dos sujeitos. Mas, no trecho indicado, não há a preocupação com a ruptura desse lugar de subalternização. Acreditamos que se a hegemonia fosse uma categoria e um conceito que tivesse presente na concepção de didática, ficaria mais evidente e fortaleceria o papel da didática em relação a esses sujeitos, se é de reconhecimento, de melhoria da condição de vida, ou de ruptura com esse lugar. Vale ressaltar também que o conceito de didática estava coerente com a base teórica da didática intercultural de Candau (2002), conforme podemos ver na construção teórica da didática intercultural realizada no capítulo anterior.

Além disso, no conceito de didática crítica trazido pelo trabalho 2012 – Trabalho 4, há a associação do papel social da didática com a "construção de práticas superadoras das situações de desigualdades sociais, culturais e humanas" (2012 – Trabalho 4, p. 4) e indica que o caminho

para essa superação seria a “elaboração de teorias que orientem a ação escolar e a atividade docente (...).” (2012 – Trabalho 4, p. 4). Portanto, essa perspectiva da didática pensa na superação das desigualdades pelo caminho que implica o trabalho docente e a sala de aula. Além disso, o trabalho demonstrou coerência com a base teórica da pedagogia histórico crítica de Saviani (2019b) ao relacionar a didática à concepção de educação que entende os processos de humanização do ser humano a partir dos processos de ensino-aprendizagem.

Portanto, analisamos que nos trabalhos selecionados, o sentido discursivo aqui construído indica a falta de uma presença mais marcante, tanto teoricamente quanto epistemologicamente, da didática e de suas abordagens. No recorte de trabalhos selecionados para análise, por se tratar de um GT de didática, era esperado que a ampla discussão conceitual sobre a didática estivesse presente. Além disso, os quatro trabalhos que apresentaram suas concepções de didática foram coerentes com a perspectiva teórica assumida, no que diz respeito à concepção de didática, à abordagem da didática e ao arcabouço de método e teoria escolhido pelas autoras e autores. Por fim, indicamos que seriam bem-vindos trabalhos com pesquisas voltadas para analisar a presença epistemológica e teórica da didática no GT-04 de didática da ANPED, na tentativa de entender como a didática está posta ao longo de todos os trabalhos desse grupo de trabalho.

4.2 ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE HEGEMONIA

O objetivo do item “2.2. Concepção de hegemonia” é compreender qual a concepção de hegemonia posta na produção acadêmica da ANPED, assim como entender como a relação entre didática, hegemonia e educação está posta nos artigos. No quadro abaixo foram explicitados os trechos de textos que trataram sobre hegemonia e/ou contra-hegemonia nos nove artigos selecionados como nosso recorte de análise.

Portanto, buscamos entender a concepção de hegemonia posta nos artigos, bem como se ela está em relação com a didática e com a educação. Sendo que a análise vai se basear em aspectos gerais dos artigos, assim como levar em conta uma análise histórica, epistemológica e teórica da forma como a hegemonia foi tratada e conceituada.

Quadro 9 - Análise do item Concepção de Hegemonia

ANÁLISE DO ITEM 2.2. CONCEPÇÃO DE HEGEMONIA

Identificação e Reunião da ANPED	Concepção de hegemonia
2021 – Trabalho 1 40ª Reunião	Não consta
2021 – Trabalho 4 40ª Reunião	"A Educação Física como componente curricular obrigatório na escola básica, apesar de possibilitar aos indivíduos interagir entre si, relacionando-se através da expressão do movimento, também pode ser responsável por **reproduzir práticas pedagógicas descontextualizadas, visões hegemônicas de conteúdos que privilegiam modelos homogeneizados de corpos, atitudes e comportamentos que colaboram para silenciar as vozes, principalmente, de grupos discriminados e subalternizados historicamente**." (2021 – Trabalho 4, p. 1*, grifos nossos*)
	"no Brasil, a Educação Física apareceu associada aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça. Tal concepção foi sendo difundida em congressos médicos, propostas pedagógicas e em discursos políticos**, tornando-se, assim, um poderoso instrumento nas mãos da burguesia para justificar seu domínio de classe em busca do progresso.**" (2021 – Trabalho 4, p. 2*, grifos nossos*)
	"Assim, a ginástica e o esporte foram se tornando conteúdos valorizados nas aulas, pois representavam o **ideal hegemônico de disciplina e saúde em voga na época**. Tal perspectiva sobreviveu ao tempo e continuou a pautar o currículo e as práticas da Educação Física na escola**, impossibilitando o diálogo com as diferenças, o que considero bastante nocivo para a construção de práticas que levem em conta a democracia e a pluralidade de conhecimentos e saberes**." (2021 – Trabalho 4, p. 3*, grifos nossos*)
	"Nesse universo, a capoeira, o jongo, o maculelê, as brincadeiras e jogos indígenas, por exemplo, precisam ser reconhecidos e valorizados, assim **como os esportes hegemônicos, como o futebol, o voleibol, o basquete e o handebol**. Não se trata de desconsiderar o **esporte como uma manifestação da cultura corporal, mas ressaltar que outras manifestações também devem ser respeitadas e garantidas no processo ensino-aprendizagem, assim como os sentidos e significados culturais que são produzidos por seus/suas representantes**." (2021 – Trabalho 4, p. 5*, grifos nossos*)
2019 – Trabalho 2 39ª Reunião	"Tais visões resultam de modelos pautados em uma **hegemonia eurocêntrica propagados a partir do século XIX onde a burguesia, para manter sua primazia, necessitava investir na construção de um ser humano** que pudesse suportar uma nova ordem política, econômica e social através do cuidado com os aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos (SOARES, 2012). Nesse sentido, a Educação Física se legitimava como a disciplina responsável por viabilizar em diversas instâncias (fábricas, família e escola) a construção de um homem novo dotado de gestos automatizados, disciplinados e possuidor de um corpo "saudável". **Dentro de uma perspectiva biológica e naturalizada, ela incorporava e veiculava a ideia da hierarquia, da ordem, da disciplina e da saúde como responsabilidade individual.**" (2019 – Trabalho 2, p. 2*, grifos nossos*)

	"Romper com a lógica biológica e naturalizada se constitui como o grande desafio da Educação Física a partir da década de 80, época em que os primeiros sinais de resistência e subversão a **esse modelo hegemônico começam a surgir, impulsionados principalmente pelos movimentos sociais e as teorias críticas**." (2019 – Trabalho 2, p. 2*, grifos nossos*)
	"Deste modo, o discurso da **cultura dominante ao eleger padrões de corpo e movimento, também produziu a diferença: Foram os grupos dominantes que, ao discursar sobre o melhor movimento, corpo e estilo de vida, conferiram aos motoramente inábeis, sedentários ou praticantes de outras atividades corporais, a pecha de diferentes.** O discurso corporal dominante, ao conferir a identidade, marcou a diferença (NEIRA; NUNES, 2009, p. 184). Assim, quando a Educação Física por meio de seus princípios pretende formar uma identidade única e universal acaba por produzir e reproduzir visões limitadas, excludentes e classificatórias de práticas corporais que privilegiam grupos culturais dominantes em detrimento de grupos culturais historicamente discriminados marcados como diferentes. Desta forma, manifestações como a capoeira, o maculelê, alguns estilos de dança como o samba e o funk, as brincadeiras populares como as cantigas de roda, entre outras, acabam assumindo uma **posição de inferioridade ou até mesmo são omitidas do currículo em função de outras práticas hegemônicas, como por exemplo, os esportes oficialmente reconhecidos."** (2019 – Trabalho 2, p. 3*, grifos nossos*)
	"Ao possibilitar a ampliação dos conhecimentos sobre as práticas corporais articulada com as questões relacionadas à diferença, o currículo cultural procura desconstruir a hierarquia presente em muitos currículos, onde **conteúdos considerados hegemônicos como o esporte de alto nível tenham o mesmo espaço que os conteúdos presentes nas culturas consideradas inferiorizadas, como por exemplo, a capoeira e as danças de origem afro-brasileiras"** (2019 – Trabalho 2, p. 4*, grifos nossos*)
	"Defendemos neste estudo, que os processos educativos da Educação Física na perspectiva da educação intercultural possam ser traduzidos em práticas cotidianas, na medida em que possibilite que, tanto docentes, discentes e outros atores escolares sejam **reconhecidos e respeitados, dentro de suas subjetividades e, também, a partir de experiências que valorizem a troca e o diálogo entre os diferentes grupos, sem a constante hierarquização de conhecimentos e práticas que tanto presenciamos nas escolas**. As diferenças culturais vistas de modo positivo podem ser compreendidas a partir de atividades que **subvertam o conhecimento hegemônico como único pensamento possível e utilizem o conhecimento dos grupos considerados marginalizados em uma perspectiva de reconhecimento, valorização e enriquecimento cultural."** (2019 – Trabalho 2, p. 4*, grifos nossos*)
2012 – Trabalho 4 35ª Reunião	"Nestes termos, entendemos que podemos responder afirmativamente à tese que no decurso desta pesquisa procuramos defender, ou seja, compreendemos que as indicações assinaladas pelo estudo do objeto de investigação no seu conjunto nos permitem afirmar a validade, **a pertinência científica das proposições contra-hegemônicas, notadamente, quando essas expressaram de modo mais sistemático as teses da concepção materialista histórico-dialética, nos estudos sobre a educação, o ensino, a escola, a sala de aula, o trabalho docente."** (2012 – Trabalho 4, p. 10*, grifos nossos*)

	"Tratava-se, enfim, de proposições que evidenciavam uma potente compreensão e um firme compromisso, tanto no que tange a avançar no tratamento científico das questões em educação quanto no tocante a sua dimensão ético-política. A proposta era de colocar a educação a serviço da transformação social. Daí que, nos depoimentos dos entrevistados – guardada a pluralidade do modo de pensar dos educadores alusivo à concepção dialética –, no geral, a maioria recorria em suas análises às contribuições desse referencial, que, conforme salientado, não se contenta em compreender a realidade, **mas procura organizar intencionalmente ações direcionadas à transformação das relações dominantes e à construção de uma hegemonia de homens livres e emancipados."** (2012 – Trabalho 4, p. 7*, grifos nossos*)
	"Nos anos iniciais do movimento da didática crítica, **a presença das pedagogias contra-hegemônicas se traduzia em especial pelos debates entre a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica**. Suas bases teóricas e teses constitutivas inspiraram um significativo número de educadores e estudiosos que se dirigiram de modo mais específico e sistemático à didática e ao seu objeto, o processo ensino-aprendizagem, e ao trabalho docente." (2012 – Trabalho 4, p. 8*, grifos nossos*)
	"segunda, imbricada na primeira, é que os professores necessitam conhecer as mais significativas mediações que inter-relacionam as questões da educação escolar, da aprendizagem, do ensino, da docência, **com as expressões gerais do Estado brasileiro, por meio das várias políticas sociais – públicas e privadas – e seus rebatimentos nos processos políticos, cultural-educacionais propiciadores de uma nova hegemonia.** O conhecimento dessas políticas sociais é imprescindível para que o profissional possa compreender as condições nas quais realiza o seu trabalho, localizando o alcance e os limites da sua própria atividade profissional." (2012 – Trabalho 4, p. 14*, grifos nossos*)
2009 – Trabalho 1 32ª Reunião	"Critérios históricos e locais devem ser adotados para a decisão de que idioma(s) ensinar, por exemplo**, a importância do inglês no mundo contemporâneo devido à hegemonia econômica e militar dos Estados Unidos pode influenciar a integração desta língua ao currículo escolar; por outro lado, a forte presença de uma comunidade imigrante pode determinar a inclusão do idioma falado por ela**." (2009 – Trabalho 1, p. 1*, grifos nossos*)
	"Delimitamos nosso campo de trabalho mais especificamente como sendo o ensino de inglês como língua estrangeira pelas seguintes razões: • A forte presença desse idioma nos currículos das escolas brasileiras; **• Sua presença hegemônica no mundo contemporâneo, propondo-se como idioma de comunicação internacional**; • Nossa experiência no magistério do idioma e na formação de professores de inglês." (2009 – Trabalho 1, p. 2*, grifos nossos*)
	"Com eles, buscamos desenhar um painel de como esses professores percebem seu papel na educação brasileira, **sua relação com sua língua materna e de seus alunos, bem como com uma língua estrangeira hegemônica**;" (2009 – Trabalho 1, p. 4*, grifos nossos*)

	"**Estas questões assumem caráter fundamental no ensino de inglês como língua estrangeira na medida em que se trata de um idioma hegemônico no mundo contemporâneo e nos currículos escolares brasileiros**. As críticas desenvolvidas por teóricos como Phillipson (1992) e Pennycook (1994) entre outros evidenciaram os **interesses econômicos subjacentes à indústria de ELT1 que, desde a década de quarenta do século passado, vêm promovendo o inglês como "língua neutra, de comunicação internacional". O aparato da indústria sustenta a existência de tantos cursos do idioma, a venda de materiais didáticos, de exames de certificação internacional bem como cursos de formação de professores."** (2009 – Trabalho 1, p. 6*, grifos nossos*)
	"**Já críticas à hegemonia do inglês** como as desenvolvidas por Pennycook (1994) sugerem que o papel do professor de inglês **seja o de auxiliar seus alunos a encontrar uma "voz" própria na utilização do idioma estrangeiro, podendo através dele expressar sua subjetividade, interesses e cultura**. O que se deseja evitar é, sobretudo, um assujeitamento cultural e lingüístico dos alunos, propondo padrões praticamente inatingíveis como o da aquisição de uma pronúncia nativa ou através da desvalorização de sua(s) língua(s) e cultura(s) materna(s)." (2009 – Trabalho 1, p. 6*, grifos nossos*)
	"Outra idéia que aparece na fala de mais de um entrevistado (Rafael, Marli, Selma) é a de que a melhor forma de atuar de forma contra-hegemônica ou pelo menos de desenvolver **uma consciência crítica com relação à hegemonia americana é aprendendo a "língua do inimigo".** No meu caso...aprender inglês foi uma maneira de criticar melhor. Porque quando você sabe a "língua do inimigo" ... você não é vítima dessa língua hegemônica (Selma). No entanto, o discurso oficial do inglês como língua indispensável para comunicação internacional também está fortemente presente na fala dos entrevistados, mesmo daqueles que, como Silvia, consideram essencial que o professor de língua inglesa valorize a língua e cultura materna dos alunos: **"sempre houve no mundo, desde que a humanidade existe, um povo hegemônico...não tem como fugir disso".** Reconhecendo o que Marilena Chauí (2000) denominou como a identidade "incompleta e lacunar" (op.cit.: 27) dos brasileiros quando se comparam a povos e nações considerados mais desenvolvidos, Silvia enfatiza que, mesmo ensinando esse idioma, **a seu ver, inevitavelmente hegemônico, os professores de inglês devem cuidar para não s obrevalorizar o estrangeiro em comparação com a própria língua e cultura**." (2009 – Trabalho 1, p. 7*, grifos nossos*)
2009 – Trabalho 3 32ª Reunião	"Mas, apesar desse cenário, **a sociedade civil é um espaço de construção de hegemonia, no qual as contradições e disputas se materializam**. Portanto, não se trata apenas de um espaço onde **se reproduz a dominação, pois a sociedade civil é também um espaço contraditório de luta ideológica** que está presente inclusive na discussão sobre a crise socioambiental da atualidade." (2009 – Trabalho 3, p. 2*, grifos nossos*)

	"Vimos na primeira parte do texto o quanto essa questão do tempo de trabalho é dominada por um mecanismo definido pela dinâmica do "capitalismo mundializado". A manutenção desse mecanismo social depende da coexistência de países em estágios diferenciados de "desenvolvimento", de forma que possam atender mais adequadamente aos interesses da elite econômica mundial. Portanto, os países não podem de forma autônoma escolher o tipo de "desenvolvimento" e seu respectivo ritmo. Eles precisam adotar um tempo mais ou menos longo, a um determinado **Tempo que é o Hegemônico (LEHER, 1996). Isso implica que coexistam nações em Tempos desiguais em relação ao seu ritmo de "crescimento" e, não mais, de "desenvolvimento"** (LEHER, 1996). Não é só o ritmo do "crescimento" que é definido pelo mercado, mas também a natureza deste. E, para que esse mecanismo funcione, o mercado interfere em todos os campos da sociedade. Um exemplo disso, vemos nas diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial que determina que [...]**a Educação deverá levar os indivíduos a adaptarem-se às mudanças e a tomarem parte delas, conformando-as ao fluxo hegemônico do Tempo (**LEHER, 1996, p.11)." (2009 – Trabalho 3, p. 5*, grifos nossos*)
	"Diante desses argumentos colocados pelos educadores, ficam evidenciados os principais motivos que levam à **"falta de tempo para a colaboração" em projetos de trabalhos coletivos que se contraponham ao "fluxo hegemônico do Tempo", ou seja, ações que na se adequam aos interesses do mercado aos quais a sociedade está submetida**. Nesse **processo de mercantilização do tempo, este se torna "dotado de qualidades bem estranhas: variável, linearizado, segmentarizado, mensurável e, principalmente, 'manipulável' mediante uma contabilidade fantástica**" (ALLIEZ, apud LEHER, 2001, p.150)." (2009 – Trabalho 3, p. 6*, grifos nossos*)
	"Constatações como as que fizemos acima nos permitiram pensar que, a partir de **pressupostos que se contrapõem ao fluxo do "tempo hegemônico", a cooperação, pode ser apropriada por projetos político-pedagógicos emancipatórios para criar uma "força produtiva nova" (MARX, 2006) capaz de amplificar os impactos sociais destes." (**2009 – Trabalho 3, p. 7*, grifos nossos*)
2008 – Trabalho 2 31ª Reunião	Não consta
2007 – Trabalho 1	"No entanto, a educação comporta e se nutre das contradições que permeiam a realidade social. Exatamente ai reside a esperança em sua função transformadora. Assim, parte dos estudantes, **estimulados por docentes que tentam construir historicamente práticas pedagógicas contra-hegemônicas, podem subverter as regras de uso dos espaços e alargar as fronteiras de seu território (**BOAVENTURA SANTOS,2006). Postulam e exercitam formas alternativas de viver experiências educativas fora dos espaços-tempos escolares convencionais, e, que lhes parece mais permeável à riqueza de suas origens sociais e de seus respectivos capitais culturais. Isso lhes possibilita a construção de lugares **que comportam visões não monolíticas, nos quais a pluralidade de visões e idéias seja vista como sinal de diversidade e não de inferioridade entre os homens. Estes espaços informais parecem permitir que, no embate entre horizontalidades e verticalidades, o resultado não seja tão previsível fazendo emergir novos sentidos políticos e pedagógicos à vida universitária."** (2007 – Trabalho 1, p. 8*, grifos nossos*)

30ª Reunião	"A **sala de aula ainda tem sido o espaço hegemônico da formação universitária mesmo quando se admite que esta reclama por outros cenários de aprendizagem.** Os alunos evidenciam clareza deste reducionismo e isto os mobiliza a demandar uma outra organização do trabalho pedagógico com especial atenção ao planejamento dos espaços de modo a que este possa cumprir sua finalidade no PPP." (2007 – Trabalho 1, p.14*, grifos nossos*)
	"Agregar à formação dos universitários em geral, o compromisso com a aprendizagem dos saberes espaciais e com sua socialização de modo a torná-los inteligíveis à sociedade é inegavelmente uma opção que os projetos pedagógicos podem assumir dando inicio ao trabalho de tradução proposto por Boaventura Santos (2006). **Este esforço de tradução da complexidade do espaço vem ampliar as ações contra-hegemônicas instituídas para resgatar as esperanças de elaboração de um outro tempo social, em que os homens, de modo solidário, possam erigir uma sociedade mais fraterna**. Um bom PPP não pode desconsiderar este aprendizado como algo a ser agregado aos egressos de nossos cursos de graduação. Criar espaços para refletir sobre os espaços e seus sentidos parece ser algo a ser incluído em nossa pedagogia universitária." (2007 – Trabalho 1, p. 16*, grifos nossos*)
2007 – Trabalho 2 30ª Reunião	"Em segundo lugar, a disputa política que se abre com a questão das **ações afirmativas e as políticas de reparações em educação,** estão mobilizando a produção de pesquisas questionadoras das experiências educacionais dos docentes nas relações étnico-raciais em educação. Nestas pesquisas vêm se destacando os **chamados saberes da experiência que, se relacionados às falas dos docentes, confirmam concepções hegemônicas de senso comum, desconhecimentos históricos, a pessoalidade das relações que procura evitar conflitos cognitivos ou constrangimentos de opinião**. Nestes aspectos, se inserem as falas de professores que, constrangidos pela evidência do racismo, não sabem lidar com pais de alunos ou não repreendem posturas racistas, seja lá de onde vierem. Ou também, quando não enfrentam os acobertamentos de colegas de profissão, quando estes solicitam "deixar de lado" um possível conflito advindo de uma situação de discriminação contra crianças e jovens negros como: "as crianças negras são chamadas de faveladas e o professor não intervém". Enfim, há uma distância entre as reflexões" (2007 – Trabalho 2, p. 3*, grifos nossos*)
	"Boaventura nos permite perceber as falas docentes sobre as conflitualidades étnico-raciais dentro das escolas como elementos históricos mais amplos, que devem ser evitados, pois, tratar-se-iam de questões "retrogradas", **já que na concepção do pensamento social hegemônico, o passado, os sofrimentos humanos, as injustiças, as opressões, o racismo, são vistos como elementos que devem ser evitados e que seriam superáveis num futuro próximo e radioso, ou seja, um futuro como sinônimo de progresso**. Entretanto, Boaventura nos informa outro aspecto dessa discussão, ou seja, atualmente as energias do futuro parecem desvanecer-se, pelo menos enquanto o futuro continuar "a ser pensado nos termos em que foi pensado pela modernidade ocidental, ou seja, o futuro como progresso" (SANTOS, 1996:16). Ele nos diz, que os vencidos da história "descrêem hoje do progresso porque foi em nome dele que viram degradar-se as suas condições de vida e as suas perspectivas de libertação" (SANTOS, 1996:16)." (2007 – Trabalho 2, p. 8*, grifos nossos*)

	"Como afirma Vera Candau: "O multiculturalismo é um dado da realidade. (...). Pode haver vária maneiras de se lidar com esse dado, uma das quais é a interculturalidade. Esta acentua a relação entre os diferentes grupos sociais e culturais". (CANDAU, 2001) Entretanto, o exercício da perspectiva intercultural não é ingênuo. **Devemos ter a consciência de que nas relações sociais não existem somente diferenças, mas também desigualdades, assimetrias de poder e conflitos**. No entanto, a interculturalidade como proposta pedagógica: "(...) parte do pressuposto de que, para se construir uma sociedade pluralista e democrática, o diálogo com o outro, os confrontos entre os diferentes grupos sociais e culturais são fundamentais e nos enriquecem a todos (...)". (CANDAU, 2001) Concordando com a autora e percebendo as falas docentes, considero que esta é uma questão difícil, pois, como verificamos, tem-se muita dificuldade em lidar com as diferenças. **A sociedade, os professores e a escola estão informados por uma visão cultural hegemônica de caráter monocultural. O diferente nos ameaça, nos confronta, e os professores se situam em relação a ele de modo hierarquizado."** (2007 – Trabalho 2, p. 16*, grifos nossos*)

Fonte – Elaborado pela autora

Dos aspectos gerais do trabalho, verificamos que dos nove trabalhos selecionados, dois não tiveram nenhuma menção de tentativa de explicitação do conceito de hegemonia, nem foi possível perceber o que os artigos construíram diretamente sobre hegemonia. Mas, em algum momento do texto, os dois trabalhos que não explicaram o que entendiam por hegemonia fizeram uma breve discussão sobre o tema, por isso continuaram dentro do recorte dos trabalhos selecionados para análise.

Além disso, observamos que, em nenhum dos trabalhos Antônio Gramsci foi citado como um autor para referenciar o conceito de hegemonia, contra-hegemonia, ou algum dos outros termos indutores selecionados para análise. Sendo que o autor mais citado quando se tratava especificamente da noção de hegemonia foi Boaventura de Sousa Santos, que se guia por uma perspectiva pós-moderna, aderindo ao movimento que foi categorizado por Netto (2010, p. 262) como pós-moderno de oposição, sendo crítico à sociedade capitalista e neoliberal.

Em relação à **perspectiva histórica** a hegemonia foi colocada em duas perspectivas, a primeira que a contextualiza a partir do movimento histórico de ascensão do capitalismo, e a segunda que situa a hegemonia no tempo histórico, mas que não necessariamente faz menção à relação entre hegemonia e capitalismo. Além disso, uma outra perspectiva foi analisada, se guiando pelo uso do termo contra-hegemonia associado ao tempo histórico. Perspectivas que veremos a seguir.

Nos trabalhos que relacionaram a hegemonia com a sociedade burguesa, podemos ver alguns trechos abaixo que explicitaram a hegemonia posta em relação ao capitalismo:

> Tais visões resultam de modelos pautados em uma **hegemonia eurocêntrica propagados a partir do século XIX onde a burguesia, para manter sua primazia, necessitava investir na construção de um ser humano que pudesse suportar uma nova ordem política, econômica e social através do cuidado com os aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos** (SOARES, 2012). Nesse sentido, a Educação Física se legitimava como a disciplina responsável por viabilizar em diversas instâncias (fábricas, família e escola) a construção de um homem novo dotado de gestos automatizados, disciplinados e possuidor de um corpo "saudável". (2019 – Trabalho 2, p. 2, *grifos nossos*).

O sentido discursivo identificado na relação entre hegemonia e historicidade, no trecho acima, se dá pela organização da sociedade capitalista, e mais especificamente sobre a maneira em que a classe burguesa necessitava manter sua primazia – aqui utilizada no sentido de dominação, de manutenção da hegemonia –, pela necessidade de construção de um novo sujeito, que ideologicamente, intelectualmente e fisicamente estivesse adequado aos interesses do capitalismo.

Ademais, pela segunda perspectiva, o trecho a seguir demonstra o uso do termo hegemonia na historicidade, mas sem necessariamente associá-lo à sociedade capitalista:

> Romper com a lógica biológica e naturalizada se constitui como o grande desafio da Educação Física a partir da **década de 80, época em que os primeiros sinais de resistência e subversão a esse modelo hegemônico começam a surgir, impulsionados principalmente pelos movimentos sociais e as teorias críticas**. (2019 – Trabalho 2, p. 2, *grifos nossos*).

Desse modo, o conceito de hegemonia, do ponto de vista da categoria historicidade pode aparecer associado ou não à sociedade capitalista nos trabalhos selecionados para análise. Sendo que a maioria dos trabalhos não se guiou pela categoria da hegemonia em relação à sociedade capitalista dentro da historicidade da humanidade.

Acreditamos que seja essencial, desde um ponto de vista ortodoxo do método do Materialismo Histórico-Dialético, demonstrar a **dimensão histórica da hegemonia**; já que é por meio dela que os processos de conquista do aparelho hegemônico e de dominação são revelados ao longo do tempo histórico. Bem como, pela demonstração de como a classe burguesa iniciou o processo de atender os seus interesses enquanto classe, por meio do modo de produção capitalista guiado para acumulação de capital – o que instituiu maiores desigualdades sociais, econômicas e culturais entre as diferentes classes sociais.

Já a perspectiva da contra-hegemonia está posta como podemos ver no trecho: "Nos anos iniciais do movimento da didática crítica, a presença das pedagogias contra-hegemônicas se traduzia em especial pelos debates entre a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social

dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica." (2012 – Trabalho 4, p. 8). O que indica apenas a contextualização da contra-hegemonia no tempo histórico, a partir da classificação das teorias pedagógicas dadas por Saviani, sem que fosse realizada uma discussão sobre o que é a contra-hegemonia e como está relacionada à didática.

Outra forma, em que a contra-hegemonia foi situada no tempo histórico, foi através de uma perspectiva pós-moderna, tendo como base Boaventura de Sousa Santo, conforme podemos verificar a seguir:

> No entanto, a educação comporta e se nutre das contradições que permeiam a realidade social. Exatamente ai reside a esperança em sua função transformadora. Assim, parte dos estudantes, estimulados por docentes que **tentam construir historicamente práticas pedagógicas contra-hegemônicas**, **podem subverter as regras de uso dos espaços e alargar as fronteiras de seu território** (BOAVENTURA SANTOS, 2006). Postulam e exercitam formas alternativas de viver experiências educativas fora dos **espaços-tempos escolares convencionais**, e, que lhes parece mais permeável à riqueza de suas origens sociais e de seus respectivos capitais culturais. Isso lhes possibilita a construção de lugares que comportam visões não monolíticas, nos quais a pluralidade de visões **e idéias seja vista como sinal de diversidade e não de inferioridade entre os homens**. Estes espaços informais parecem permitir que, no embate entre horizontalidades e verticalidades, o resultado não seja tão previsível fazendo emergir novos sentidos políticos e pedagógicos à vida universitária. (2007 – trabalho 1, p. 8, *grifos nossos*).

No trecho acima o conceito de contra-hegemonia não tem seu significado evidente, no sentido de ter uma concepção explicitamente definida, mas podemos entender que é percebido como uma forma de subversão dentro das práticas pedagógicas no que se refere à questão dos espaços e fronteiras escolares. Nesse caso, a contra-hegemonia se limita, portanto, à subversão das práticas pedagógicas, que também podem ser entendidas dentro do universo da didática; mas, para que isso ficasse evidente, seria necessário que o trabalho explicasse o que se entende por práticas pedagógicas a partir de Santos (2006).

Sob o prisma da **perspectiva teórica** da concepção de hegemonia tratada nos trabalhos, percebemos que a maioria dos artigos entende a hegemonia como domínio, sendo que tem mais de um sentido atribuído ao domínio, por vezes ligado à noção de supremacia ou à preeminência.

O primeiro sentido – que está ligado à noção de domínio –, é a noção de supremacia, de um grupo sobre outro, de um elemento sobre outro, de percepção da realidade sobre outras formas de percepção, como podemos notar no trecho abaixo:

> no Brasil, a Educação Física apareceu associada aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça. Tal concepção foi sendo difundida em congressos médicos, propostas pedagógicas e em discursos políticos, tornando-se, assim, um **poderoso instrumento nas mãos da burguesia para justificar seu domínio de classe em busca do progresso.** (2021 – Trabalho 4, p. 2, *grifos nossos*).

E ainda:

> Em segundo lugar, a disputa política que se abre com a questão das ações afirmativas e as políticas de reparações em educação, estão mobilizando a produção de pesquisas questionadoras das experiências educacionais dos docentes nas relações étnico-raciais em educação. Nestas pesquisas vêm se destacando os chamados saberes da experiência que, se relacionados às falas dos docentes, **confirmam concepções hegemônicas de senso comum, desconhecimentos históricos, a pessoalidade das relações que procura evitar conflitos cognitivos ou constrangimentos de opinião**. Nestes aspectos, se inserem as falas de professores que, constrangidos pela evidência do racismo, não sabem lidar com pais de alunos ou não repreendem posturas racistas, seja lá de onde vierem. Ou também, quando não enfrentam os acobertamentos de colegas de profissão, quando estes solicitam "deixar de lado" um possível conflito advindo de uma situação de discriminação contra crianças e jovens negros como: "as crianças negras são chamadas de faveladas e o professor não intervém". Enfim, há uma distância entre as reflexões. (2007 – Trabalho 2, p. 3, *grifos nosso*).

No primeiro trecho a hegemonia é percebida como domínio da classe burguesa. Ou seja, a classe burguesa tem a supremacia da concepção de educação física, por isso, tenta moldar o sujeito de acordo com seus interesses de classe. Já o segundo trecho, que se refere ao excerto acima do trabalho identificado como 2007 – Trabalho 2, entende a supremacia da hegemonia em relação à construção do conhecimento de senso comum, assim como a questões relativas à ahistoricidade, e comportamentos de sujeitos. Nos dois trechos selecionados, o que é hegemônico é tomado por uma perspectiva de crítica sobre o *status* atual de determinado objeto. O que demonstra um uso crítico do conceito de hegemonia.

Já a segunda forma de compreensão da hegemonia como domínio, mas que assume o sentido de preeminência, em alguns momentos soou quase como algo que estivesse em voga, como podemos notar no trecho em que o artigo afirma: "Estas questões assumem caráter fundamental no ensino de inglês como língua estrangeira na medida em que se trata de um **idioma hegemônico no mundo contemporâneo** e nos currículos escolares brasileiro" (2009 – Trabalho 1, p. 6, *grifos nossos*). E, ainda:

> **Já críticas à hegemonia do inglês como as desenvolvidas por Pennycook (1994) sugerem que o papel do professor de inglês seja o de auxiliar seus alunos a encontrar uma "voz" própria na utilização do idioma estrangeiro**, podendo através dele expressar sua subjetividade, interesses e cultura. O que se deseja evitar é, sobretudo, um assujeitamento cultural e lingüístico dos alunos, propondo padrões praticamente inatingíveis como o da aquisição de uma pronúncia nativa ou através da desvalorização de sua(s) língua(s) e cultura(s) materna(s). (2009 – Trabalho 1, p. 6, *grifos nossos*).

A hegemonia como algo que está em preeminência desconsidera as dimensões e expressões da hegemonia, retirando também o caráter crítico que deve ser acionado ao olhar para o conceito de hegemonia. Por isso, nos chamou atenção o fato de não haver um questionamento das razões pelas quais o inglês é considerado a língua hegemônica mundial, e as consequências disso; mas a crítica ficou voltada para a falta de "voz" dos alunos, dentro do contexto do ensino da língua. Sendo que seria pertinente uma análise de porquê o inglês é hegemônico, de como isso se relaciona ao capitalismo e porquê a "voz" dos alunos não é desejada nessa condição.

Enfim, a apropriação do conceito de hegemonia tem que ser guiada por um particular cuidado epistemológico, já que sua acepção pode ser compreendida de diferentes formas, levando a distintas interpretações do que seja o conceito e de sua apropriação teórico-metodológica. Por isso, mesmo que não haja necessariamente uma base marxista ou gramsciana para explicitação do conceito de hegemonia, acreditamos ser necessário e importante evidenciar quais autoras e/ou autores dão sustentação para utilização do conceito. Caso contrário, pode haver um esvaziamento do conceito de hegemonia, gerando problemas teóricos e epistemológicos em relação ao conceito.

Por fim, do ponto de vista da perspectiva teórica, destacamos um conceito que foi discutido no trabalho 2009 – Trabalho 3, que traz uma perspectiva interessante sobre a questão do tempo, da hegemonia e da sociedade capitalista. Conforme podemos ver abaixo, nos excertos selecionados, o tempo no capitalismo também pode sofrer alterações:

> Diante desses argumentos colocados pelos educadores, ficam evidenciados os principais motivos que levam à "falta de tempo para a colaboração" em projetos de trabalhos coletivos que se contraponham ao "**fluxo hegemônico do Tempo**", ou seja, ações que na se adequam aos interesses do mercado aos quais a sociedade está submetida. Nesse processo de mercantilização do tempo, este se torna "dotado de qualidades bem estranhas: variável, linearizado, segmentarizado, mensurável e, principalmente, 'manipulável' mediante uma contabilidade fantástica" (ALLIEZ, apud LEHER, 2001, p.150). (2009 – Trabalho 3, p. 6, *grifos nossos*).

Assim como, o sentido é completado pelo excerto:

> Constatações como as que fizemos acima nos permitiram pensar que, a partir de pressupostos que se contrapõem ao fluxo do "**tempo hegemônico**", a cooperação, pode ser apropriada por projetos político-pedagógicos emancipatórios para criar uma "força produtiva nova" (MARX, 2006) capaz de amplificar os impactos sociais destes." (2009 – Trabalho 3, p. 7, *grifos nossos*).

O trabalho inseriu a noção do tempo hegemônico dentro da sociedade capitalista. A questão do tempo nos escapou ao longo do primeiro capítulo, durante a discussão da hegemonia com base em Gramsci. Por mais que a questão do tempo possa ter sido abordada por nós tangencialmente ao longo do capítulo, não foi um tema central e nem foi desenvolvida nos termos do artigo. Portanto, a noção do tempo hegemônico, imposto pelo capitalismo – que incide em múltiplas questões, como a subjetividade dos sujeitos, a organização coletiva, e até mesmo em relação ao trabalho pedagógico –, nos parece ser importante para entender a questão da hegemonia atual, bem como a questão da didática em relação à hegemonia.

A respeito da **perspectiva epistemológica** percebemos alguns pontos que se destacaram e que merecem uma reflexão sobre como a hegemonia enquanto conceito foi utilizada. Esses pontos versam sobre as questões da: subversão do pensamento único; colocar algo ou alguém em lugar de inferioridade; e, por fim, da defesa de uma nova hegemonia. Pontos que adentraremos na análise a seguir.

Sobre a questão de colocar algo ou alguém em condição de inferioridade, destacamos os trechos que se seguem para analisar:

> Assim, quando a Educação Física por meio de seus princípios pretende formar uma identidade única e universal acaba por produzir e reproduzir visões limitadas, excludentes e classificatórias de práticas corporais que privilegiam grupos culturais dominantes em detrimento de grupos culturais historicamente discriminados marcados como diferentes. Desta forma**, manifestações como a capoeira, o maculelê, alguns estilos de dança como o samba e o funk, as brincadeiras populares como as cantigas de roda, entre outras, acabam assumindo uma posição de inferioridade ou até mesmo são omitidas do currículo em função de outras práticas hegemônicas, como por exemplo, os esportes oficialmente reconhecidos.** (2019 – Trabalho 2, p. 3, *grifos nossos*).

E ainda:

> Ao possibilitar a ampliação dos conhecimentos sobre as práticas corporais articulada com as questões relacionadas à diferença, o currículo cultural procura desconstruir a hierarquia presente em muitos currículos**, onde conteúdos considerados hegemônicos como o esporte de alto nível tenham o mesmo espaço que os conteúdos presentes nas culturas consideradas inferiorizadas,** como por exemplo, a capoeira e as danças de origem afro-brasileiras. (2019 – Trabalho 2, p. 4, *grifos nossos*).

Colocar a hegemonia ao lado do conceito de inferioridade, ou inferiorização de alguém ou de algo, deve ser realizado com muito cuidado para não gerar generalizações, como a de que aquilo que não é hegemônico, ou o que é contra-hegemônico, é inferior. Isso porque essa afirmação é errada e carrega consigo um posicionamento político-ideológico típico das classes dominantes – que é de colocar tudo que não é produzido ou dominado por uma elite, como

inferior, menor, insignificante. O que não é hegemônico não é inferior, e o que é hegemônico não é superior. Embora o tratamento ideológico que é dado para o que é não-hegemônico possa ser entendido como inferior, assumir esse discurso e esse posicionamento apenas corrobora com a propagação da ideologia dominante em muitos sentidos, sejam sociais, econômicos, culturais, psicológicos, entre outros.

O ponto em questão aqui não é levar em conta a dicotomia inferior e superior; mas, sim, entender por quê na luta pela conquista da hegemonia elementos da cultura, das tradições, das religiões, de outras formas de organização societárias, de sujeitos, são colocadas em distinção dentro dos interesses da classe dominante e do capitalismo. E essa distinção não se dá pela inferiorização, mas pela dominação criada por um enorme aparato hegemônico, que tem o intuito, na nossa sociedade, de atender os interesses do capitalismo, excluindo tudo que é diferente ou que pode ser percebido como ameaça à sua hegemonia.

Portanto, assumimos com muita segurança no trajeto realizado teoricamente e epistemologicamente até aqui, no que diz respeito à questão da hegemonia, que ela não tem a ver com a dualidade posta em inferior e superior. Assumir o que é hegemônico como superior, além de retirar o caráter dialético de compreensão da realidade, implica o desrespeito teórico-prático-epistemológico de tudo que acontece na realidade concreta que não está ligado aos interesses da hegemonia capitalista e das classes dominantes. A hegemonia e a luta para conquista da hegemonia dentro da sociedade capitalista, diz respeito ao domínio, direção e dominação de uma classe sobre a outra; mas isso não tem como consequência que "o quê" e "quem" esteja sob esse domínio seja menor, inferior e insignificante, muito pelo contrário.

Voltando nossa atenção agora para o ponto que trata da subversão do pensamento único, trouxemos o trecho abaixo para reflexão:

> As diferenças culturais vistas de modo positivo podm ser compreendidas a partir de experiências que subvertam o **conhecimento hegemônico como único pensamento possível e utilizem os conhecimentos dos grupos considerados marginalizados em uma perspectiva de reconhecimento, valorização e enriquecimento cultural**. (2021 – Trabalho 4, p. 5, *grifos nossos*).

Nos parece em um primeiro momento que entender o que é hegemônico como pensamento único é uma forma de olhar para a questão também pelo prisma da ideologia dominante. Isso no sentido de que existem vários pensamentos, reflexões, produções que estão se desenrolando através de múltiplas perspectivas – que não são hegemônicas no que se refere à produção do conhecimento científico, da cultura, da arte, da educação, do trabalho educativo etc. –, e que estão dispostas na realidade concreta para serem acessadas.

Por isso, acreditamos que olhar para o conhecimento hegemônico como pensamento único é um problema epistemológico. O conhecimento hegemônico pode ser entendido como pensamento dominante, mas ele não é o único. Além disso, entender o conhecimento hegemônico como pensamento único atende e corrobora para a construção ideológica do aparelho hegemônico da classe dominante, já que consolida valores éticos, morais e científicos que afirmam que o que é hegemônico deve ser encarado como único, superior, melhor; enfim, como referência.

Por fim, entramos na questão da defesa de uma nova hegemonia para entender o posicionamento epistemológico que compõe nossa análise, que se debruça sobre os artigos. Destacamos o excerto abaixo para corroborar com nossa análise:

> segunda, imbricada na primeira, é que os professores necessitam conhecer as mais significativas mediações que inter-relacionam as questões da educação escolar, da aprendizagem, do ensino, da docência, com as expressões gerais do Estado brasileiro, por meio das várias políticas sociais – públicas e privadas – e seus rebatimentos nos processos políticos, cultural-educacionais propiciadores **de uma nova hegemonia**. O conhecimento dessas políticas sociais é imprescindível para que o profissional possa compreender as condições nas quais realiza o seu trabalho, localizando o alcance e os limites da sua própria atividade profissional. (2019 – Trabalho 2, p. 14, *grifos nossos*).

Assim como os conceitos de verdade e de pensamento único devem ser observados com cuidado ao serem associados à hegemonia, também o conceito de uma nova hegemonia deve ser devidamente explicitado para que não existam interpretações equivocadas. Por isso, vemos a necessidade de que seja evidenciado o que se entende por uma nova hegemonia, porque essa compreensão pode levar a diferentes interpretações. Uma primeira interpretação possível é a de que uma nova hegemonia não tem necessariamente o interesse de romper com a sociedade capitalista, mas sim a de "trocar" o que é hegemônico por uma outra coisa, que também vai promover as desigualdades entre os sujeitos.

Aos termos de Freire (2019a), poderia ser entendida como o subalterno se libertando da condição de dominação, mas se tornando o dominador. A questão não é uma libertação individual, mas coletiva, uma ruptura com a forma de organização da sociedade. Ou, uma outra interpretação, para a questão da nova hegemonia, seria a ruptura com o aparelho hegemônico que está imposto – o que pode ser uma mudança nas classes dominantes, uma mudança radical na sociedade. Para evitar equívocos, acreditamos ser necessário, portanto, evidenciar o que se entende por nova hegemonia.

Percebemos como uma lacuna o fato de a hegemonia não ter sido colocada em nenhum dos trabalhos analisados, até esse momento, tendo como horizonte a relação entre didática e

hegemonia. A hegemonia tangenciou questões como: a historicidade e construção da sociedade capitalista; o ensino de inglês; a forma como a educação física foi se modificando pelas necessidades do capitalismo; a relação entre grupos subalternos; a ação coletiva de sujeitos pela falta de tempo por conta das demandas do trabalho pedagógico; a aproximação entre educação e hegemonia, de forma breve e sem que a discussão fosse desenvolvida; entre outras questões. Mas, ao fim e ao cabo, nenhum dos trabalhos tangenciou a questão da didática em relação com a hegemonia. A maior aproximação entre hegemonia e didática se deu pela questão das práticas educativas, que compõem o universo da didática. No entanto, como não foi explicado no artigo o que se entende por práticas educativas, não é possível afirmar que estava se referindo à didática. Portanto, defendemos ser necessária a explicitação da didática também como parte da construção de um aparelho hegemônico de dominação, bem como a explicitação do papel da contra-hegemonia na luta de classes.

4.3 ANÁLISE DO IDEÁRIO PEDAGÓGICO

O objetivo do item "2.3. Ideário pedagógico" é entender como foi construído o ideário pedagógico que envolve as concepções de educação, escola, professor(a), aluno(a), ensino e aprendizagem e outros, posta na produção acadêmica da ANPED. Buscamos compreender, também, se o ideário pedagógico traz o conceito de hegemonia, bem como o relaciona com a didática.

No quadro abaixo foram explicitados os trechos de textos, de cada produção acadêmica, que trataram sobre as concepções que compõem o ideário pedagógico dos trabalhos nos nove artigos selecionados como nosso recorte de análise. Sendo que os critérios para análise vão se basear em aspectos gerais dos artigos, assim como na perspectiva histórica, epistemológica e teórica da maneira como o ideário está posto nos trabalhos e relacionado à hegemonia e à didática.

Quadro 10 - Análise do item Ideário Pedagógico

ANÁLISE DO ITEM 2.3. CONCEPÇÕES ASSUMIDAS NO IDEÁRIO PEDAGÓGICO	
Identificação e Reunião da ANPED	**Ideário pedagógico e/ou didático**

2021 – Trabalho 1 40ª Reunião	Educação	**“perspectiva omnilateral: "Educação omnilateral significa (..) a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico."** (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265) (2021 – Trabalho 1, p. 5, *grifos nossos*)
		“Saviani (2005) propõe ainda que a especificidade da **educação** é, ao mesmo tempo “**a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados” e a “descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo** (p. 13).” (2021 – Trabalho 1, p. 2, *grifos nossos*)
	Escola	“a **escola** se tornou uma Instituição predominante na **oferta de educação**. Descreveu também a trajetória do desenvolvimento da escola no contexto mundial, nacional e local, destacando o fato de que, nos **tempos modernos, onde o sistema capitalista mantém-se como modo de produção vigente, há uma dualização do papel da instituição escolar**” (2021 – Trabalho 1, p. 2, *grifos nossos*)
		“escola que seja concebida dentro de uma **perspectiva omnilateral**: "Educação omnilateral significa (..) a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico." (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265) Desta forma, defende-se **uma escola na qual os estudantes se desenvolvam, simultaneamente, nas suas diversas dimensões, quais sejam: cognitiva, física, afetiva, moral, política, ética e estética.”** (2021 – Trabalho 1, p. 5, *grifos nossos*)
	Professor(a)	Não consta
	Aluno(a)	Não consta
	Ensino e aprendizagem	Não consta
	Outros	Não consta
2021 – Trabalho 4 40ª Reunião	Educação	Não consta
	Escola	“parto da ideia de que a Educação Física, sustentada numa perspectiva da **didática intercultural**, possibilita o entendimento da **escola enquanto espaço de crítica cultural, colocando em xeque tudo o que se passa como natural e inevitável.** As práticas pedagógicas da Educação Física precisam questionar e desafiar a supremacia dos esportes coletivos enquanto conteúdo hegemônico, assim como o conceito de saúde e sua implicação para a prática de atividade física. Nesse contexto, defendo que as práticas devem estar em consonância com as realidades dos/as estudantes, articuladas com a proposta pedagógica da escola e levar em conta os temas da cultura corporal: as ginásticas, os jogos, os esportes, as danças, as lutas, entre outros. Sobre este último aspecto, é importante que a Educação Física

		possibilite condições para que as práticas corporais sejam vivenciadas e interpretadas à luz da perspectiva das diferenças culturais, onde as culturas dos diversos grupos possam ser valorizadas e entendidas dentro um processo de fortes relações de poder." (2021 – Trabalho 4, p. 4, *grifos nossos*)
	Professor(a)	Não consta
	Aluno(a)	Não consta
	Ensino e aprendizagem	Não consta
	Outros	Não consta
2019 – Trabalho 2 39ª Reunião	Educação	"Defendemos neste estudo a perspectiva da **educação intercultural que, segundo Candau (2016), caminha na direção de uma educação voltada para a negociação cultural, que enfrenta desafios marcados pelas relações desiguais de poder entre os diversos grupos culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de construção e reconstrução, reconhecendo-as historicamente e não fixando os sujeitos em determinados padrõe**s." (2019 – Trabalho 2, p. 3, *grifos nossos*)
	Escola	"Oliveira e Daolio (2011) concebem a **escola como um espaço sociocultural que, além de valorizar e respeitar as diferenças deve possibilitar o diálogo entre os diferentes atores que compõem o cenário escolar.** Diante das críticas feitas à escola tradicional, é que o debate educacional incorporou a questão da valorização das diferenças, contrapondo as ideias homogeneizantes impostas pelos processos educativos. E a Educação Física, na visão do autor, acompanha todo esse sistema ao ser justificada pelo discurso biológico, ou seja, se todos possuem os mesmos órgãos e as mesmas funções nos mesmos contextos, as práticas corporais abordadas pela Educação Física deveriam ser iguais para todos/as." (2019 – Trabalho 2, p. 3, *grifos nossos*)
	Professor(a)	Não consta
	Aluno(a)	Não consta
	Ensino e aprendizagem	"Diante do exposto, pensar o processo **ensino-aprendizagem** no campo da Educação Física na perspectiva da educação intercultural exige reconhecer que não há como conceber a sua construção sem levar em consideração as questões culturais, ou seja, é fundamental perceber as diferenças culturais presentes na escola e na sociedade e as maneiras pelas quais nós, educadores e educadoras, podemos intervir no sentido de valorizar estas diferenças no currículo e, consequentemente, nos conteúdos propostos nas aulas e nas práticas pedagógicas. Nessa direção, esta perspectiva abre espaço para o estudo das práticas sociais e corporais pertencentes aos grupos desfavorecidos, reconhece que todos os alunos e alunas possuem conhecimentos construídos socialmente que devem ser ampliados e transformados em função da construção de novas identidades abertas às diferenças e aos desafios impostos pela sociedade excludente e desigual na qual estamos inseridos/as." (2019 – Trabalho 2, p. 6, *grifos nossos*)

	Outros	"Reconhecendo o **currículo** como um instrumento fundamental para a construção de identidades e diferenças culturais (MOREIRA; CANDAU, 2008) e, ainda, o local onde não apenas se reproduz a lógica dominante, mas também se potencializa caminhos para a transformação, enfatizamos a necessidade de uma reflexão mais profunda acerca de questões históricas, sociais e culturais que envolvem o currículo da Educação Física." (2019 – Trabalho 2, p. 2, *grifos nossos*)
2012 – Trabalho 4 35ª Reunião	Educação	"educação acontece imbricada ao processo de autocriação do homem. Este **se humaniza pelo processo da objetivização e apropriação dos produtos de sua atividade vital. A educação, portanto, acontece coetânea ao processo de formação humana**. Formação essa que se dá no imbricamento, na síntese das singularidades, constitutivas da individualidade humana no seu processo de interação com as forças socioculturais reais em movimento; assim, ela se realiza como processo intersubjetivo, pois acontece com o entrelaçamento do homem enquanto ser individual e social. Ela está sempre vinculada, desse modo, a finalidades, aos interesses das classes e grupos em conflito." (2012 – Trabalho 4**,** p. 11, *grifos nossos*)
	Escola	"Para o **pensamento crítico, a escola, na sua relação com a sociedade, é compreendida como elemento mais determinado que determinante**. Com efeito, reconhece-se que essa determinação não é unidirecional e nem absoluta, mas dialética, de autonomia e dependência relativa. Existe, portanto, desse ponto de vista, no âmbito próprio da atividade escolar, da sala de aula e do trabalho do professor, um espaço especificamente escolar e pedagógico, ligado **à apropriação da cultura e da formação das qualidades humanas, devendo ser trabalhado sempre em articulação com o contexto histórico no qual se realiza e partir de uma leitura crítica deste e do trabalho pedagógico**." (2012 – Trabalho 4**,** p. 7, *grifos nossos*)
	Professor(a)	Não consta
	Aluno(a)	Não consta
	Ensino e aprendizagem	"A decorrência desse entendimento para os estudos pedagógicos, para os objetivos da formação e do processo ensino-aprendizagem é que, se o homem é síntese do conjunto das relações sociais, depreende-se que ele se faz homem nas relações que contrai com os outros homens e consigo mesmo na produção de sua vida; isso significa que, para ele se tornar homem, necessita incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento, modos de pensar, sentir e agir e ideias criadas pelas gerações anteriores e reelaboradas por ele e com aqueles com quem se relaciona. Assim, para que se desenvolva na sua plenitude, ele precisa ser formado, precisa ser educado." (2012 – Trabalho 4**,** p. 12, *grifos nossos*)

		"A especificidade da didática como teoria do ensino consistirá em garantir que a experiência cultural seja transmitida às novas gerações de modo intencional, organizado e sistemático, pela mediação do trabalho do professor de modo que os estudantes se apropriem criticamente e tenham condições de elevar o seu pensamento sobre o objeto estudado ao nível da síntese." (2012 – Trabalho 4**,** p. 13, *grifos nossos*)
		"A finalidade do ensino é a aprendizagem significativa dos educandos, portanto, é razoável que a didática se atenha ao entendimento de quem é o aluno; que se volte para conhecê-lo na sua constituição histórico-social; para saber como este aprende, como acontece a formação dos conceitos, quais são os seus reais interesses e necessidades; o que pensa, o que sente, como age-reage; o que sabe, o que o mobiliza para a aprendizagem, o que precisa saber; como se relaciona consigo mesmo e com os outros." (2012 – Trabalho 4**,** p. 13, *grifos nossos*)
	Outros	Não consta
2009 – Trabalho 1 32ª Reunião	Educação	"Desta última, adotamos o conceito de consciência cultural crítica como constituindo o objetivo mais adequado para **uma educação intercultural** em língua estrangeira, assim caracterizado pela autora: "...uma atitude filosófica, pedagógica e política com relação à cultura....uma postura reflexiva, exploratória, dialógica e ativa com relação ao conhecimento e à vida cultural que permite a dissonância, a contradição e o conflito, bem como o consenso, concordância e transformação. É uma empreitada cognitiva e emocional que tem por objetivo a emancipação individual e coletiva, a justiça social e o compromisso político (Guilherme, 2002: 219)."" (2009 – Trabalho 1, p. 4)
	Escola	Não consta
	Professor(a)	"Escolhemos como sujeito de nossa pesquisa o professor de língua estrangeira, em particular o professor de inglês, por compartilharmos da visão de Giroux (1997) do professor como intelectual transformador, a quem cabe a tarefa de apontar para seus alunos as implicações políticas e as lutas de poder travadas na escola e na sociedade, incentivando-os a tornarem-se cidadãos mais críticos e mais democráticos." (2009 – Trabalho 1, p. 3)
	Aluno(a)	"Portanto, apesar da ênfase na dimensão afetiva, os professores entrevistados também identificam como parte importante de sua função o desenvolvimento da reflexão crítica, componente essencial para a aquisição de uma consciência cultural crítica em seus alunos segundo Byram (1997) e Guilherme (2002), autores que propõem, como vimos acima, a necessidade de uma educação intercultural em língua estrangeira. Nesse contexto, aparece também nas falas dos entrevistados uma preocupação com a dimensão cultural do processo ensino/ aprendizagem como veremos a seguir." (2009 – Trabalho 1, p. 10)

	Ensino e aprendizagem	Não consta
	Outros	Não consta
2009 – Trabalho 3 32ª Reunião	Educação	"Entendemos que uma educação emancipatória se caracteriza por contribuir para que seja superada a alienação que mantém os indivíduos alheios ao que os torna humanos." (2009 – Trabalho 3, p. 4)
	Escola	Não consta
	Professor(a)	Não consta
	Aluno(a)	Não consta
	Ensino e aprendizagem	Não consta
	Outros	Não consta
2008 – Trabalho 2 31ª Reunião	Educação	"Como uma **pedagogia revolucionária**, percebe-se condicionada, não entendendo a educação como determinante principal das transformações sociais, mas reconhecendo ser ela elemento secundário e determinado. No entanto, combate radicalmente a idéia de que a **Educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social e compreende que, mesmo como elemento determinado, a Educação não deixa de influenciar o elemento determinante, relacionando-se dialeticamente com a sociedade, numa interação marcada por avanços e recuos e, por vezes, até mesmo decisiva na transformação das sociedades.**" (2008 – Trabalho 2**,** p. 7)
	Escola	Não consta
	Professor(a)	Não consta
	Aluno(a)	Não consta
	Ensino e aprendizagem	"Do mesmo modo, notadamente na década de 1990 e nos anos iniciais dos anos 2000, ao pensarmos sobre as questões do ensino e da aprendizagem, cabe destacar que relevantes contribuições estão vindo daqueles trabalhos que têm como fundamento as teses de Vygotsky e de seus seguidores (Davydov, Luria, Leontiev, Rubinstein e outros). Os psicólogos soviéticos consideram o conceito de atividade como fundamental e designam, como elementos essenciais de sua estrutura, as necessidades, os motivos, os objetivos, os problemas, as ações e as operações. Ainda segundo esses psicólogos, o desenvolvimento humano é regido por diversos tipos de atividades comandadas pelo patrimônio genético que são: a comunicação afetiva, o jogo, os estudos e o trabalho. É por meio de uma atividade concreta que o conteúdo do conhecimento é adquirido, como também são estabelecidas as regras que comandam esse processo. No caso da atividade de aprendizagem, o processo de aquisição torna-se o objetivo direto e o problema a ser resolvido por essa atividade." (2008 – Trabalho 2**,** p.11)
	Outros	Não consta
2007 – Trabalho 1 30ª Reunião	Educação	"No campo da educação, quando se pretende **educar e não apenas instruir,** o planejamento dos espaços deve escapar às arquiteturas de encomenda que desprezam esta dimensão que, materializado corretamente, faz falar o projeto pedagógico." (2007 – Trabalho 1**,** p. 4)

	Escola	Não consta
	Professor(a)	"A proposição e a gestão de um projeto pedagógico que pretenda seriamente promover a formação de profissionais crítico-reflexivos não pode descuidar dos espaços que planeja usar para o alcance de seus objetivos. Sair de espaços dispersivos de cunho consumista e adentrar em concepções espaciais que estimulem o sentido e criem "estranhamentos" que nos levem à reflexão profunda parece ser crucial para a saúde dos PPP de nossos cursos de graduação." (2007 – Trabalho 1**,** p. 16)
	Aluno(a)	Não consta
	Ensino e aprendizagem	Não consta
	Outros	Não consta
2007 – Trabalho 2 30ª Reunião	Educação	"Boaventura de Souza Santos no texto, Para uma pedagogia do conflito (1996), defende a idéia de uma **educação que parta da conflitualidade dos conhecimentos, ou seja, um projeto educativo conflitual e emancipatório, onde o conflito sirva, antes de tudo, para vulnerabilizar os "modelos epistemológicos dominantes".** Boaventura fundamenta esta posição política e epistemológica, argumentando que em tempos de globalização, da sociedade do consumo e da informação, a burguesia internacional tem na tese do fim da história, seu referencial epistemológico de celebração do presente e da idéia da repetição, que permite ao presente se alastrar ao passado e ao futuro, canibalizando-os. Com a derrota do "socialismo" e a consolidação da vitória da burguesia, para o autor, o espaço do presente como repetição foi se ampliando e, "Hoje a burguesia sente que sua vitória histórica está consumada e ao vencedor consumado não interessa senão a repetição do presente. Daí a teoria do fim da história" (SANTOS, 1996:16)." (2007 – Trabalho 2, p. 7)
		"autor nos convida a reflexão sobre a necessidade de **uma pedagogia que promova a conflitualidade dos conhecimentos, ou seja, questionando a idéia do fim da história, afirma a possibilidade de uma outra teoria da história, que devolva ao passado "sua capacidade de revelação", isto é, um passado reanimador que, através de "imagens desestabilizadoras" e da conflitualidade, nos faça potencializar e recuperar nossa capacidade de espanto e indignação perante o "apartheid global" e os sofrimentos humanos**. Este é o projeto educativo emancipatório enunciado pelo autor. Ou seja, produzir imagens desestabilizadoras a partir de um passado concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana. Para o autor, a sala de aula teria que se transformar em campo de possibilidades de conhecimentos dentro do qual há que optar." (2007 – Trabalho 2**,** p. 13)
	Escola	Não consta
	Professor(a)	Não consta

	Aluno(a)	Não consta
	Ensino e aprendizagem	Não consta
	Outros	"Mas, conforme Candau: "A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Não elude os conflitos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de 'fronteira', 'híbridas', plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social". (CANDAU, 2001) As questões étnico-raciais que a Lei 10.639/03 suscita na educação, geram desafios e tensões na dimensão cognitiva e subjetiva dos docentes e nos espaços escolares. Por outro lado, a Lei não é de fácil aplicação, pois trata de questões curriculares que são conflituais, desconsiderados como relevantes ou questionam e desconstroem saberes históricos considerados como verdades inabaláveis. A questão curricular se desdobra também na necessidade de uma nova política educacional de formação inicial e continuada, para reverter positivamente às novas gerações, uma nova interpretação da história e uma nova abordagem da construção de saberes. Por fim, a aprendizagem que podemos tirar dessas visitas em escolas de Ensino Básico, é a necessidade de mobilizar constante e cotidianamente essas discussões, desconstruir paradigmas e enfrentar inevitáveis conflitos na sala de aula para articular e promover uma perspectiva intercultural, baseada em negociações culturais, favorecendo um projeto comum, onde as diferenças sejam patrimônios comuns da humanidade." (2007 – Trabalho 2**,** p.17)

Fonte – Elaborado pela autora

Dentre os elementos gerais que percebemos na análise, no que tange ao ideário pedagógico, podemos destacar que: nos nove trabalhos selecionados o conceito de educação foi o que mais esteve presente nas discussões, estando presente em oito deles; já o conceito de escola está em segundo lugar dentre os mais citados, sendo que quatro artigos trouxeram a escola no texto; o conceito de professor(a) apareceu em dois artigos; a concepção de aluno(a) apareceu em apenas um artigo; o conceito de ensino e aprendizagem esteve presente em três artigos; e já na categoria de outros, foram destacados dois artigos que trouxeram suas percepções, respectivamente, sobre currículo e interculturalidade no currículo.

A partir de agora vamos adentrar em cada um dos conceitos que compõem o ideário pedagógico dos artigos selecionados para análise. Revisitaremos os conceitos separadamente, evidenciando em cada um as perspectivas histórica, epistemológica e teórica que compuseram a análise.

O primeiro conceito que vamos nos dedicar é o de educação. O conceito de educação esteve presente em oito dos nove trabalhos que compõem o nosso recorte analítico, e foi o

conceito mais citado dentre os outros conceitos que compõem o ideário pedagógico. De maneira geral, os trabalhos tocaram no tema da educação a partir de diferentes aportes teóricos e epistemológicos: um trabalho citou a educação omnilateral, tendo como base os autores Frigotto e Saviani; dois trabalhos citaram a educação intercultural, tendo como base a autora Candau; um trabalho citou a educação como formação humana e parte do processo de humanização dos sujeitos, mas no trecho escolhido não houve referência à fonte do conceito; um trabalho citou a educação emancipatória, mas não aprofundou na explicação do conceito e não citou autoras ou autores; um trabalho citou a educação tendo como base a pedagogia revolucionária que se relaciona dialeticamente com a sociedade capitalista, podendo levar à transformação da mesma; um trabalho colocou a educação em *status* diferente da instrução, mas não se aprofundou na conceituação do que seja a educação; e, por fim, um trabalho conceituou a educação a partir de Boaventura de Sousa Santos, sendo um projeto educativo conflitual e emancipatório.

Do ponto de vista da perspectiva histórica, os trabalhos não se dedicaram à construção da historicidade do conceito de educação, por mais que alguns tenham trazido a historicidade de outros conceitos ou dos objetos de estudo aos quais os artigos se dedicaram. Entendemos que dependendo do tema do artigo o foco não é a construção da historicidade da educação, mas ao mesmo tempo consideramos ser necessário explicitar a concepção de educação à qual o trabalho se filia, já que os artigos estão alocados dentro de um GT de didática – e para entender a perspectiva de didática é necessário entender qual é a concepção de educação que a sustenta.

Do ponto de vista teórico, dentre os trabalhos que situaram quem eram as autoras e autores que davam sustentação para as concepções de educação, podemos perceber que estavam coerentes com as autoras e autores utilizados para referenciar: como no caso do trabalho que referenciou a concepção de educação omnilateral, junto com Frigotto e Saviani; e de outros dois trabalhos que referenciaram a educação intercultural, com Candau. Embora tenhamos percebido lacunas no que diz respeito à explicitação de qual autora ou autor sustenta a concepção de educação em quatro dos oito trabalhos que falaram sobre educação.

Pela perspectiva epistemológica, analisamos que quatro trabalhos deixaram explícita a concepção de educação de acordo com as bases epistemológicas marxista e pós-moderna – que foram os trabalhos que citaram Saviani e Frigotto, dentro da perspectiva marxista; e Candau e Boaventura de Sousa Santos, dentro de uma perspectiva pós-moderna. Embora pudemos estabelecer que alguns trabalhos tinham aproximação com uma base marxista – no caso dos trabalhos que a concepção de educação versava sobre o processo de formação humana e humanização do ser humano, bem como da educação com base na pedagogia revolucionária –, não é possível afirmar com toda a certeza que essa era a base epistemológica do conceito de

educação dos artigos; porque isso não foi explicitado pelas autoras e autores dos trabalhos e porque a apresentação teórica do conceito de educação não foi aprofundada o suficiente para que essa afirmação fosse estabelecida com rigor de análise.

Por fim, as concepções de educação postas nos trabalhos não trouxeram a hegemonia e/ou a contra-hegemonia como conceito relacionado nem à própria educação, nem à didática. O trabalhou que mais se aproximou do conceito de hegemonia foi o que teve sua concepção baseada em Boaventura de Sousa Santos, ao falar que a educação com projeto educativo conflitual e emancipatório sirva para "vulnerabilizar os 'modelos epistemológicos dominantes'" (2007 – Trabalho 2, p. 7). No caso, podemos entender os modelos hegemônicos como modelos epistemológicos dominantes. O que significaria que o papel da educação, nesse caso, seria vulnerabilizar os modelos epistemológicos hegemônicos; mas vulnerabilizar não significa necessariamente uma ruptura com esses modelos, sendo, portanto, uma perspectiva, a partir de nossa análise, não-hegemônica da educação.

Voltando agora nossa atenção para o conceito de escola, temos que quatro dos nove trabalhos selecionados explicitaram suas concepções sobre a escola. Das concepções postas sobre a escola temos que: o primeiro trabalho tratou a escola como responsável pela oferta de educação, relacionando-a à modernidade e ao capitalismo, sendo que afirmou que há uma dualização da instituição escolar por conta do capitalismo; o segundo trabalho trouxe a perspectiva da didática intercultural, associando o conceito de escola a essa abordagem da didática, o que implica a compreensão da escola como "espaço de crítica cultural, colocando em xeque tudo o que se passa como natural e inevitável" (2021 – Trabalho 4, p. 4); o terceiro trabalho trouxe a conceituação da escola a partir dos autores Oliveira e Daolio (2011), afirmando que a escola é um espaço sociocultural, que visa valorizar e respeitar as diferenças, bem como possibilitar o diálogo entre os atores que fazem parte do cenário escolar (2019 – Trabalho 2, p. 3); já o quarto e último trabalho trouxe a perspectiva da escola e a contextualizou dentro do pensamento crítico, afirmando que está ligada à "apropriação da cultura e da formação das qualidades humanas, devendo ser trabalhado sempre em articulação com o contexto histórico no qual se realiza e a partir de uma leitura crítica deste e do trabalho pedagógico" (2012 – Trabalho 4, p. 7).

Da perspectiva histórica, os trabalhos não se dedicaram ao aprofundamento da historicidade do conceito de escola, mas notamos alguns apontamentos ao relacionar a escola com a sociedade capitalista. Da perspectiva teórica, os trabalhos se mantiveram em coerência com as concepções de didática e educação assumidas, mas ressaltando que não houve um aprofundamento no conceito de escola, sendo que os trabalhos se dedicaram mais a

contextualizar o que entendiam sobre a escola e seu papel social. Do ponto de vista epistemológico foram predominantes os trabalhos com base marxista e pós-moderna, seguindo a tendência iniciada a partir da análise que realizamos anteriormente sobre o conceito de didática colocado nos artigos. Além disso, não foi colocado em nenhuma concepção de escola a questão da hegemonia, não havendo menção entre a relação da hegemonia com escola, e da hegemonia com a didática ou a educação.

Adentrando agora na concepção de professor(a) apenas dois artigos trouxeram reflexões sobre a forma como compreendem a professora e o professor e seu papel social. Conforme podemos ver abaixo, os dois artigos apresentaram suas concepções sobre professoras e professores:

> Escolhemos como sujeito de nossa pesquisa o professor de língua estrangeira, em particular o professor de inglês, por compartilharmos da visão de **Giroux (1997) do professor como intelectual transformador, a quem cabe a tarefa de apontar para seus alunos as implicações políticas e as lutas de poder travadas na escola e na sociedade, incentivando-os a tornarem-se cidadãos mais críticos e mais democráticos**. (2009 – Trabalho 1, p. 3, *grifos nossos*).

O primeiro artigo traz a concepção de professor(a) baseada em Giroux, entendendo o docente como um intelectual transformador, capaz de fazer o movimento de levar para os alunos as questões políticas e de luta de poder, na tentativa de torná-los críticos e democráticos. Assim, o texto estende sua base teórica-epistemológica, da didática intercultural; alcançando a pedagogia crítica, defendida por Giroux.

Já o segundo trabalho que se dedicou a tratar da concepção de professor(a), afirmou que:

> A proposição e a gestão de um projeto pedagógico que pretenda seriamente promover a **formação de profissionais crítico-reflexivos** não pode descuidar dos espaços que planeja usar para o alcance de seus objetivos. Sair de espaços dispersivos de cunho consumista e adentrar em concepções espaciais que estimulem o sentido e criem "estranhamentos" que nos levem à reflexão profunda parece ser crucial para a saúde dos PPP de nossos cursos de graduação. (2007 – Trabalho 1, p. 16, *grifos nossos*).

Portanto, o trabalho entende a questão da docência a partir da noção de formação de profissionais críticos-reflexivos, relacionando à questão do espaço escolar e dos PPP – Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação. Porém, o conceito de professor(a) não foi aprofundado, apenas fazendo referência à necessidade do professor ser um profissional crítico-reflexivo que pode apontar, do ponto de vista teórico e epistemológico, para diferentes abordagens – como as dadas por Paulo Freire, que se valeu dos conceitos de crítico e reflexivo;

ou até mesmo dos autores filiados à epistemologia da prática, que também trata da questão "crítica-reflexiva" em seus apontamentos teóricos.

Do ponto de vista histórico, assim como nos conceitos de educação e escola, não houve um aprofundamento na historicidade do conceito de professor. Do ponto de vista teórico, um trabalho deixou evidente o seu posicionamento, baseado em Giroux; e o outro, de forma genérica, afirmou que o professor estava relacionado ao profissional crítico-reflexivo. Do ponto de vista epistemológico, o primeiro artigo trouxe anteriormente a base epistemológica da didática intercultural, de Candau, e agora inclui a percepção de Giroux sobre o conceito de professor(a). Já o segundo artigo trouxe anteriormente uma base epistemológica baseada em Boaventura de Sousa Santos, e agora não explicitou com exatidão qual a origem do conceito de profissional crítico-reflexivo. Do ponto de vista da hegemonia e da contra-hegemonia, não foi realizada nenhuma associação entre o conceito de professor(a) e hegemonia, nem em sua relação com didática e educação.

Sobre o conceito de aluno(a) apenas um trabalho trouxe uma reflexão sobre o termo, afirmando como podemos ver na citação a seguir:

> Portanto, apesar da ênfase na dimensão afetiva, os professores entrevistados também identificam como parte importante de sua função o desenvolvimento da reflexão crítica, componente essencial para a **aquisição de uma consciência cultural crítica em seus alunos segundo Byram (1997) e Guilherme (2002),** autores que propõem, como vimos acima, a necessidade de uma educação intercultural em língua estrangeira. Nesse contexto, aparece também nas falas dos entrevistados uma preocupação com a dimensão cultural do processo ensino/ aprendizagem como veremos a seguir. (2009 – Trabalho 1, p. 10, *grifos nossos*)

O artigo entende que o professor tem como papel desenvolver em seus alunos a "aquisição de uma consciência cultural crítica" (2009 – Trabalho 1, p. 10), falando apenas o que deve ser "adquirido" pelos alunos e não o que se compreende como o papel do aluno(a) no processo educacional e didática. Sendo, portanto, uma informação insuficiente para analisarmos o conceito de aluno(a) defendido pelo texto.

Voltando agora, nossa atenção para o conceito de ensino-aprendizagem, tivemos três artigos que se dedicaram à compreensão do que seja o ensino e a aprendizagem. O primeiro trabalho traz o processo de ensino-aprendizagem a partir da educação intercultural, defendida por Candau, e entende que tal processo tem que levar em conta as diferenças culturais da escola e da sociedade; sendo que, a maneira que é possível intervir para valorizar essas diferenças é por meio do currículo e dos conteúdos (2019 – Trabalho 2, p. 6).

Já o segundo trabalho, que escreveu sobre o ensino-aprendizagem, entende que o processo perpassa a formação do ser humano, seu processo de humanização, bem como entende que é necessário para que a produção cultural da humanidade seja transmitida para novas gerações (2012 – Trabalho 4, p. 12-13). E o terceiro trabalho afirmou que o processo de ensino-aprendizagem segue a perspectiva da escola de Vigotski, sendo o conceito de atividade fundamental para que o desenvolvimento humano aconteça (2008 – Trabalho 2, p. 11).

Pela perspectiva da historicidade, nenhum dos trabalhos resgatou a historicidade do conceito de ensino e aprendizagem. Do ponto de vista teórico todos citaram "ensino-aprendizagem" apenas separados por hífen, o que do nosso ponto de vista significa que compreendem a relação posta entre o ensino e a aprendizagem. Do ponto de vista epistemológico foram citados a educação intercultural de Candau; aparentemente, o conceito do trabalho 2012 – Trabalho 4 se relaciona com a obra de Saviani, já que parte do processo de humanização dos seres humanos; e o terceiro trabalho assume uma perspectiva marxista junto à escola de Vigostki. O que significa que os trabalhos seguiram com coerência a base epistemológica apresentada até então nos outros conceitos que compõem o ideário pedagógico. Nenhum trabalho fez a associação entre ensino-aprendizagem e hegemonia e/ou contra-hegemonia.

O último aspecto do ideário pedagógico que vamos analisar diz respeito ao marcador "outros" e que fez parte do instrumento de análise para dar conta de algum conceito que pode compor o ideário pedagógico, mas que não entrou como um dos conceitos principais. Na categoria "outros", dois trabalhos fizeram menção ao conceito de currículo (2019 – Trabalho 2; 2007 – Trabalho 2), ambos dentro de uma perspectiva da didática intercultural, defendida por Candau, mas não fizeram menção à hegemonia ou contra-hegemonia.

4.4 ANÁLISE DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

O objetivo do item "2.4. Principais referências bibliográficas" é o de compreender quais as principais autoras e autores que estão sendo citados na produção acadêmica da ANPED. Porém, vale ressaltar que foram extraídos dos textos as autoras e autores citados especificamente no que tange aos conceitos de didática, educação, hegemonia e que foram usados para compor o ideário pedagógico e didático dos artigos.

Quadro 11 - Análise do item Referências bibliográficas

ANÁLISE DO ITEM 2.4 PRINCIPAIS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	
Identificação e Reunião da ANPED	**Principais referências bibliográficas sobre educação, didática e hegemonia:**
2021 – Trabalho 1 40ª Reunião	Saviani (2005); Frigotto (1995)
2021 – Trabalho 4 40ª Reunião	Candau (2012)
2019 – Trabalho 2 39ª Reunião	Candau (2016; 2012)
2012 – Trabalho 4 35ª Reunião	Saviani (1991; 2010); Libâneo (1990); Pimenta (2005); Candau; Oliveira (1992)
2009 – Trabalho 1 32ª Reunião	Giroux (1997); Candau (2002)
2009 – Trabalho 3 32ª Reunião	Marx (2006); Frigotto (2002); Mészáros (2006); Freire (1987); Libâneo (2008)
2008 – Trabalho 2 31ª Reunião	Marx (1995); Pimenta (2001); Saviani (1983); Libâneo (1984); Candau (2000); Oliveira (1992)
2007 – Trabalho 1 30ª Reunião	Milton Santos (2003); Bauman (1999); Boaventura S. Santos (2006)
2007 – Trabalho 2 30ª Reunião	Boaventura S. Santos (1996); Candau (2001)

Fonte – Elaborado pela autora

De maneira geral, as autoras e autores citados nos artigos foram utilizados para construir os objetos de estudo dos artigos; seja para corroborar, seja para contrapor as discussões específicas realizadas em cada artigo. Notamos coerência interna dos artigos a partir das autoras e autores citados e suas respectivas bases teóricas e epistemológicas; seja dentro de uma perspectiva marxista, seja de uma perspectiva pós-moderna – que foram as perspectivas que predominaram dentro dos artigos.

Abaixo segue a ordem das autoras e autores mais citados nos artigos:

1) Candau foi citada em seis dos nove artigos que fazem parte do nosso recorte;
2) Saviani e Libâneo foram citados em três artigos dos nove selecionados;
3) Frigotto, Pimenta, Oliveira, Marx e Boaventura S. Santos, foram citados em dois dos nove artigos;

4) Giroux, Mészáros, Freire, Milton Santos e Bauman foram citados em um dos nove artigos;

O que significa que a autora que mais esteve presente nas produções acadêmicas da ANPED, que compõem o nosso recorte dos nove artigos, foi Candau, uma das principais representantes do campo da didática. Estabelecendo a didática intercultural, a autora faz uma aproximação com a pós-modernidade, conforme estudamos no capítulo sobre as abordagens contemporâneas da didática.

Outro aspecto analisado a partir das autoras e autores citados, foi uma evidente divisão entre autoras e autores que tem uma base marxista, marxiana, como Saviani, Frigotto, Mészáros, Oliveira; e autoras e autores que tem uma base pós-moderna, como Candau, Boaventura S. Santos e Bauman. Além disso, parte das autoras e autores como Freire, Libâneo e Pimenta, que partem de uma perspectiva marxista mas se abrem para outras perspectivas teóricas. É predominante nos artigos a recorrência à base teórica-epistemológica marxista ou pós-moderna.

4.5 ANÁLISE DO POSICIONAMENTO TEÓRICO

O objetivo do item "2.5. Posicionamento teórico" é entender como está colocado na produção acadêmica da ANPED o posicionamento teórico dos trabalhos selecionados para análise. Nesse momento, buscamos entender se o posicionamento teórico é coerente com as concepções tratadas anteriormente de didática, hegemonia, ideário pedagógico e das referências bibliográficas; bem como, se esse posicionamento teórico remete à questão da hegemonia e da sua relação com a didática e educação.

Quadro 12 - Análise do item Posicionamento teórico

ANÁLISE DO ITEM 2.5. POSICIONAMENTO TEÓRICO	
Identificação e Reunião da ANPED	**Posicionamento teórico**
2021 – Trabalho 1 40ª Reunião	"A pesquisa tomou como base o método materialista- histórico" (2021 – Trabalho 1, p. 1)
	"A dissertação aqui abordada segue **apontando que essa escola de modelo dualista é uma ameaça à aquisição dos saberes clássicos, desta forma, defende-se que a pedagogia histórico-crítica deve ser efetivada na instituição escolar, a fim de proporcionar aos indivíduos este conjuntos de saberes socialmente construídos, que são de suma importância para o desenvolvimento humano**." (2021 – Trabalho 1, p. 2, *grifos nossos*)

2021 – Trabalho 4 40ª Reunião	"defendo a Educação Física em uma **perspectiva da didática intercultural que valorize as diversas formas de expressão do movimento, promova a relação entre diferentes grupos culturais, considere os conhecimentos e saberes dos grupos subalternizados historicamente, supere processos de exclusão e hierarquização, fortaleça a construção de identidades abertas às diferenças, combata preconceitos e discriminações**." (2021 - Trabalho 4, p. 1, *grifos nossos*)
	"Bracht (1999) afirma que a Educação Física absorveu todas as discussões propostas pela **Pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as formas de sua contribuição para uma transformação completa da sociedade capitalista**. Nesse sentido, impulsionada pelas **teorias críticas e pós-críticas da educação, a Educação Física inicia um importante deslocamento epistemológico onde, o corpo visto a partir de um viés biológico, passa a ser analisado a partir de um viés sociocultural o que implica em uma potente relação com as ciências humanas**. Deste modo, alguns estudos do campo da Educação Física passam a dialogar com as questões relacionadas à perspectiva intercultural (NEIRA, 2016; Neira; Nunes, 2009; OLIVEIRA; Daolio, 2011)." (2021 - Trabalho 4, p. 3, *grifos nossos*)
2019 – Trabalho 2 39ª Reunião	"Para Neira e Nunes (2006), **a partir do olhar das teorias críticas e pós-críticas, os diversos currículos presentes no campo da Educação Física, como por exemplo, o desenvolvimentista, o psicomotor, o esportivista e da educação para a saúde, se constituem a partir de conhecimentos que carregam marcas de relações sociais de poder que são inerentes ao modelo eurocêntrico e norte-americano**." (2019 – Trabalho 2, p. 2, *grifos nossos*)
	"Como "**diferenças culturais" tratadas no presente estudo, incluímos as diferenças de raça, classe social, orientação sexual, gênero, etnia, linguagem, religião e deficiência[1]. Andrade e Câmara (2015) destacam que vivemos um momento marcado pela ebulição das questões trazidas pela diferença**. Desde as diferenças de classe social, passando pelas questões de raça, gênero e sexualidade e, ainda, pelas questões religiosas, todas produtoras de identidades e culturas que vem emergindo nas últimas décadas no campo das ciências sociais e no âmbito educacional" (2019 – Trabalho 2, p. 2, *grifos nossos*)
2012 – Trabalho 4 35ª Reunião	"O primeiro de natureza teórica, com o recurso à pesquisa bibliográfica de produções que têm como pressuposto teórico-metodológico **a teoria do ser social de Marx e seu método dialético; a pedagogia como ciência da e para a práxis educativa e a didática como teoria do ensino enquanto totalidade concreta"** (2012 – Trabalho 4**,** p. 1, *grifos nossos*)

	"No enfrentamento do debate instalado pelo ideário pós-moderno sobre o colapso das grandes narrativas, do fim da história, da crise da razão, da impossibilidade do conhecimento objetivo e da verdade, esta pesquisa aponta não só para **o caráter ideológico, tomado como falsa consciência, dessas posturas, como também para a validade científica e a necessidade do materialismo histórico-dialético**, pois esta teoria vai à raiz do problema, compreendendo de modo radical e alargado as metamorfoses do sistema capitalista em seu processo de reprodução e perpetuação e, desse modo, explicando a complexa condição humana resultante desses processos." (2012 – Trabalho 4**,** p. 6, *grifos nossos*)
2009 – Trabalho 1 32ª Reunião	"Partindo dessa argumentação desenvolvemos trabalho de pesquisa visando aprofundar o entendimento do significado e dos objetivos do aprendizado de língua estrangeira na educação brasileira. Com base na proposta elaborada pelos PCNs, colocamos a questão de como esse aprendizado pode contribuir para uma **educação intercultural**" (2009 – Trabalho 1, *grifos nossos*)
	"Em torno deste segundo eixo, sintetizamos as falas dos entrevistados com relação à maneira como percebem seu papel como professores atuando no contexto da educação brasileira. Focalizamos esta temática porque acreditamos, como Guilherme (2002), que o desenvolvimento de uma **consciência intercultural crítica, objetivo a ser atingido mediante uma educação intercultural em língua estrangeira, só é viável na medida em que os professores atuem como intelectuais transformadores**, conceito de Giroux (1997) também adotado por esta autora (Guilherme, 2002: 22). Pesquisas anteriores (Pagliarini-Cox e Assis-Peterson, 1999; Guilherme, 2002) evidenciaram a pouca familiaridade dos professores de inglês com esses conceitos por serem estes bastante inovadores e por usualmente não serem discutidos em sua formação. No entanto, consideramos essencial investigar como nossos entrevistados, todos profissionais experientes e com boa formação, percebem sua atuação na formação de jovens brasileiros para uma cidadania consciente em um mundo globalizado." (2009 – Trabalho 1**,** p. 8, *grifos nossos*)
2009 – Trabalho 3 32ª Reunião	"Menos de 5% da população mundial consome 25% do total de recursos energéticos disponíveis. Diante desses dados, Meszáros (2002) **defende a tese de que a atual crise do capitalismo é estrutural, diferentemente das "crises cíclicas" que fazem parte da dinâmica do capitalismo. Esse autor entende que atualmente a sobrevivência do capitalismo depende de um processo de dominação cada vez mais intenso − não só criando nas sociedades a necessidade de consumo, mas também investindo na guerra entre países para lhe garantir de forma mais segura a venda de produtos – que, nesse caso, são basicamente armas. A democracia torna mais difícil para o capital controlar os governos em função de seus interesses e a despeito da desgraça das populações**. Portanto, "[...] el dilema neoliberal no es entre estado e mercado, sino entre democracia y mercado. Y sus representantes non vacilan en sacrificar la primera em aras del segundo". (BORON, 2006, p.148)." (2009 – Trabalho 3**,** p. 2, *grifos nossos*)
	"A partir dessa perspectiva defendemos a tese de que a cooperação entre o museu e a escola deve acontecer combinando-se os potenciais educativos específicos dessas instituições sociais para criar algo novo, e não para que uma instituição suprir as deficiências da outra. Mas, para que seja efetivamente esse o sentido do trabalho, é preciso que ele se constitua a partir de um plano de ação construído coletivamente com uma efetiva participação de educadores dos museus e das escolas." (2009 – Trabalho 3**,** p. 9)

2008 – Trabalho 2 31ª Reunião	"Com aproximações teóricas **ao materialismo histórico-dialético e à pedagogia histórico-crítica, sentí-me provocada pelo debate que se instalou, especialmente, no âmbito acadêmico, na segunda metade da década de 1990, que decretava a morte do marxismo, afirmava o fim da história, das Utopias, o exaurimento dos grandes sistemas filosóficos, a impossibilidade do conhecimento objetivo, da Verdade e da Razão de apreender o Real, características do movimento pós-moderno**." (2008 – Trabalho 2**,** p. 1, *grifos nossos*)
	"**A Pedagogia é campo teórico científico de estudos sistemáticos da problemática concreta da realidade educacional, e a didática é teoria do ensino e tem como objeto o processo de ensino na sua totalidade e, para esta investigadora, suas bases epistemológicas inspiram-se no materialismo histórico-dialético.** Inspiram-se sim, pois, o que se quer destacar é a concepção de mundo e de homem própria dessa teoria e não a busca de uma teoria pedagógica em Marx, uma vez que se sabe que nem esse pensador nem os clássicos do seu pensamento elaboraram uma teoria pedagógica no sentido próprio." (2008 – Trabalho 2**,** p. 3, *grifos nossos*)
2007 – Trabalho 1 30ª Reunião	"Admitindo que os espaços arquitetônicos precisam ser concebidos ou reinventados nas IES a partir de uma concepção de qualidade socialmente pertinente, propomos, dado o protagonismo que a linguagem arquitetônica tem **na sustentação de projetos educativos emancipatórios, que a categoria espaço possa ser valorizada como estratégica para a qualidade do ensino de graduação reconhecendo sua natureza ético epistemológica**." (2007 – Trabalho 1, p. 2, *grifos nossos*)
	"Pistrak (1981) com a categoria da auto-organização nos possibilita refletir e planejar novas formas de ocupação e reinvenção dos espaços existentes de modo a superar a expropriação produzida pelos interesses economicistas que, ao serem aceitos como naturais no processo de formação, acabam contribuindo para que não enfrentemos, de forma enérgica, as conseqüências humanas da globalização sinalizadas por Bauman (1999). No entanto, o desprezo pela semântica arquitetônica e a escassez de lugares que permitam encontros coletivos que organizam seriamente as ações voltadas para a produção do Bem Comum conspiram, objetiva e subjetivamente, para que os interesses dominantes se perpetuem." (2007 – Trabalho 1**,** p. 6)
2007 – Trabalho 2 30ª Reunião	"A partir de **enfoques teóricos que repensam os contextos educacionais com base numa leitura intercultural dos processos educativos, veremos que as implicações para a educação das relações étnico-raciais são muito mais complexas e tensas do que se possa imaginar**. Ou seja, exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes que incluem nos currículos, histórias da África e das relações étnico-raciais em educação, significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares." (2007 – Trabalho 2**,** p. 1, *grifos nossos*)
	"As reflexões trazidas aqui, **sobre conflitos étnico-raciais e as tensões entre igualdade e diferença nas subjetividades e concepções de ensino de docentes, partirão das contribuições teóricas de Boaventura de Souza Santos (1996 e 2006) e Vera Candau (2001)**. Com base nesses referenciais, analisar-se-ão algumas concepções sobre relações raciais na educação e o estudo de história da África, expressas por docentes que debateram e refletiram sobre a Lei 10.639, em diversos eventos ocorridos em escolas da rede pública do Rio de Janeiro." (2007 – Trabalho 2, p. 1-2, *grifos nossos*)

	"Em seguida, no calor dos debates e falas apaixonadas, buscam-se culpados, pois não se encontram respostas satisfatórias para diminuir ou evitar o conflito. Mas, o que parece ocorrer com esses docentes, no momento que conflitos se revelam, é um sentimento de solidão dentro da sala de aula, pois, a conflitualidade nas discussões raciais aparece no momento em que o docente se encontra solitário, despido de uma base teórica e experiência prática de combate ao racismo, sem apoio institucional, restando a ele a culpabilização do outro como melhor mecanismo de defesa e de proteção diante da solidão: "Os alunos têm apelidos entre eles por isso são preconceituosos", "O preconceito vem dos pais", "É difícil conscientizar as crianças de que elas são negras, pois elas se ofendem quando são identificadas como negras" e enfim, "Os negros são os mais racistas". Somado as outras questões como as condições de trabalho, as cobranças institucionais e uma formação profissional, que não contempla a questão das diversidades na prática de ensino, parece que essas falas também revelam um mal-estar em relação à própria profissão. Nestas situações de reflexões raciais nas práticas de ensino, por outro lado, surge o sentimento de negatividade em relação ao outro, ao diferente, ao estranho ou em oposição a uma proposta educacional voltada para a edificação de uma harmonia, ou seja, o aluno negro "não pode", "não tem" ou "não consegue". Ao final, para se evitar um conflito, crianças, jovens e docentes, vão se socializando no embotamento, na submissão e no silêncio. Enfim, a dinâmica dos debates nestes eventos, nos revela um círculo vicioso, entre predisposição em debater o tema e a incapacidade subjetiva de solucionar conflitos, que parece não se resolver. Entretanto, não é somente a questão do conflito que surge nestes debates, mas também uma questão mais complexa, a tensão entre educar para igualdade e/ou educar para/na diferença." (2007 – Trabalho 2, p. 9)
	"Mas, este exercício dialógico requer a superação de algumas premissas teóricas como: a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural, pois todas as culturas são relativas e todas aspiram valores universais, porém, relativismo e universalismo, são filosoficamente incorretos por não permitem diálogos interculturais sobre questões isomórficas; todas as culturas possuem concepções diferentes de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem em termos de direitos humanos; todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Esta incompletude provém da própria existência da pluralidade, pois, se cada cultura fosse completa, existiria apenas uma cultura e, por fim; todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos entre dois princípios de pertença hierárquica: o principio da igualdade e o principio da diferença. O reconhecimento das incompletudes mútuas, é condição para o diálogo intercultural, é também um processo de construção de conhecimento, um processo coletivo e que pode evitar e combater o imperialismo cultural, sem falar no seu caráter emancipatório." (2007 – Trabalho 2, p. 15)

Fonte – Elaborado pela autora

De maneira geral, foi possível identificar o posicionamento teórico de todos os nove artigos selecionados como recorte para análise da tese. Entendemos que os trabalhos mantiveram as mesmas perspectivas que encontramos anteriormente nos tópicos já analisados, seguindo uma tendência que ora está voltada para a perspectiva marxista, ora está voltada para a perspectiva pós-moderna. Analisaremos nesse tópico, a perspectiva teórica e histórica dos trabalhos, já que no tópico a seguir teremos como enfoque central a perspectiva epistemológica.

Do ponto de vista histórico, a maioria dos trabalhos construíu a historicidade de algum dos temas que os artigos se dedicaram a estudar. Porém, a construção da historicidade foi percebida mais fortemente nos trabalhos que se valeram do marxismo ou do Materialismo Histórico-Dialético enquanto método de pesquisa.

A perspectiva histórica foi ressaltada principalmente no recorte específico dos trabalhos, como, por exemplo, no que tange à história da educação, do ensino de língua estrangeira, da discriminação racial em contexto escolar. Mas, do ponto de vista teórico em relação à construção da historicidade dos conceitos didática e hegemonia, não foi percebido um aprofundamento dos conceitos separadamente nem em sua relação.

Do ponto de vista teórico, podemos ressaltar que houve dois grandes movimentos teóricos: o primeiro de entendimento teórico e epistemológico da educação como uma grande área; e um segundo movimento teórico epistemológico, que trouxe as questões das diferenças e grupos minoritários em suas discussões sobre educação por uma via pós-moderna.

O primeiro movimento teórico está associado ao marxismo, sendo por vezes explicitado o Materialismo Histórico-Dialético enquanto método. De maneira geral, os trabalhos que tiveram essa base teórica escolhida trouxeram temas relacionados: à sociedade capitalista, seus processos de dominação e função hegemônica (estando a educação e didática inseridas nesse contexto social, político, econômico e cultural), como podemos notar nos trabalhos 2021 – Trabalho 1 e 2012 – Trabalho 4; ao capitalismo com sua crise estrutural, pensando em como escolas e museus podem construir uma relação com potencial educativo (2009 – Trabalho 3); e, por fim, ao Materialismo Histórico-Dialético, à didática crítica e sua relação com o movimento da pós-modernidade (2008 – Trabalho 3). Sendo que os conceitos de emancipação, libertação, contradição, reflexão crítica, trabalho, foram algumas das concepções que estiveram presentes teoricamente nesses trabalhos.

Já o segundo movimento teórico associado ao movimento da pós-modernidade que por vezes foi identificado como teorias pós-críticas de educação, trouxe enquanto discussão teórica questões como: as diferenças culturais, diferenças em relação aos grupos minoritários, valorização dos saberes subalternizados, construção de um modelo de educação física e corpo dominante advindo da sociedade capitalista, superação dos processos de exclusão, presentes nos trabalhos 2021 – Trabalho 4, 2019 – Trabalho 2; a reflexão sobre o ensino de língua estrangeira, no caso o inglês, pelo ponto de vista da educação intercultural (2009 – Trabalho 1); a discussão sobre espaços que não consideram a linguagem arquitetônica como propiciadora de projetos educativos emancipatórios (2007 – Trabalho 1); e por fim, as relações étnico-raciais e expressões do racismo dentro do contexto da educação escolar, pensando na educação

intercultural como forma de romper com essa condição (2007 - Trabalho 2). Nos trabalhos que se dedicaram a esse movimento teórico, também foram usados conceitos como emancipação, libertação, valorização dos grupos subalternos.

O que percebemos foi que o grupo de trabalhos com base marxista teve como enfoque principal as questões que tangem ao capitalismo, colocado em relação com a educação e com os temas específicos de cada artigo. Já os trabalhos com base teórica pós-moderna se dedicaram mais fortemente às questões das minorias, e tiveram menos adensamento em relação às questões impostas pela sociedade capitalista. Portanto, acreditamos ser uma lacuna teórica os trabalhos marxistas não se dedicarem às questões das minorias; bem como, uma outra lacuna teórica os trabalhos da pós-modernidade não se aprofundarem nos porquês de existirem diferenças e um sem-número de grupos minoritários.

Do ponto de vista da hegemonia, nenhum trabalho realizou uma discussão teórica sobre a hegemonia, nem sobre a contra-hegemonia. O que aconteceu, a partir da nossa análise, foi que a questão da hegemonia apareceu tangencialmente nos trabalhos, principalmente com o intuito de explicar e demonstrar aspectos da dominação de algum tema e/ou grupo social sobre outro tema e/ou grupo. A hegemonia colocada em relação com a didática não está posta teoricamente nos trabalhos selecionados. Já a questão da contra-hegemonia também apareceu tangencialmente nos trabalhos, tendo menos força teórica do que a questão da hegemonia quando discutida.

4.6 ANÁLISE DO POSICIONAMENTO POLÍTICO OU EPISTEMOLÓGICO

O objetivo do item “2.6. Posicionamento político ou epistemológico do(a) autor(a) sobre a concepção de didática e hegemonia” é compreender qual é o posicionamento político e/ou epistemológico posto na produção acadêmica da ANPED, assim como entender se os artigos se posicionam em relação à hegemonia e/ou contra-hegemonia.

Quadro 13 - Análise do item Posicionamento Político ou Epistemológico

ANÁLISE DO ITEM 2.6 POSICIONAMENTO POLÍTICO OU EPISTEMOLÓGICO DO(A) AUTOR(A) SOBRE A CONCEPÇÃO DE DIDÁTICA E HEGEMONIA	
Identificação e Reunião da ANPED	**Posicionamento político e/ou epistemológico**

2021 – Trabalho 1 40ª Reunião	"O estudo aqui apresentado se propôs a analisar a finalidade da escola em uma perspectiva não harmônica ao sistema de produção vigente, naquilo que se refere à forma como esse sistema de produção tem tratado a escola pública de educação básica." (2021 – Trabalho 1, p. 1)
	"O Objeto da pesquisa foi o papel da escola pública de educação básica na visão de pais e professores numa perspectiva contra-hegemônica, sendo o objetivo geral do estudo analisar, através de uma concepção contra hegemônica, as finalidades educativas da escola de educação básica na perspectiva de pais e professores." (2021 – Trabalho 1, p. 1)
2021 – Trabalho 4 40ª Reunião	"a perspectiva da didática intercultural no campo da Educação Física escolar, apontando desafios e possibilidades para a construção de práticas pedagógicas democráticas, justas, igualitárias e atentas aos desafios da atualidade." (2021 – Trabalho 4**,** p. 1)
	"Nesse sentido, amparada em uma interculturalidade crítica (CANDAU 2012, 2018; WALSH 2009; FLEURI, 2000) defendo uma didática da Educação Física que valorize as diversas formas de expressão do movimento, promova a relação entre diferentes grupos culturais, considere os conhecimentos e saberes dos grupos subalternizados historicamente, supere processos de exclusão e hierarquização, fortaleça a construção de identidades abertas às diferenças, combata preconceitos e discriminações com base nas questões de gênero, raça, classe, orientação sexual, religião, local de moradia, habilidade motora entre outras." (2021 – Trabalho 4**,** p. 4)
2019 – Trabalho 2 39ª Reunião	"Neste sentido, admitindo a importância pedagógica e política do compromisso de formar identidades culturais abertas e sensíveis à diferença (CANEN, 2008), defendemos que é fundamental construir práticas pedagógicas no campo da Educação Física que rompam com princípios tradicionais da área caracterizados por serem elitistas, excludentes, classificatórios e monoculturais." (2019 – Trabalho 2, p. 2)
	"Neste sentido, os processos educativos presentes nas aulas de Educação Física devem reconhecer as diferenças presentes na escola, o que exige romper com processos homogeneizantes e padronizados que invisibilizam e silenciam grupos culturais historicamente subalternizados e excluídos, reforçando a dimensão monocultural das práticas escolares." (2019 – Trabalho 2**,** p. 3)
	"Neira (2011) destaca que o currículo cultural da Educação Física enfatiza a construção de práticas pedagógicas atentas à pluralidade de identidade dos/as alunos/as posicionando-os como sujeitos ativos no processo de transformação da sociedade. Nesse contexto, acreditamos que as práticas devem estar em consonância com as realidades dos/as estudantes, articuladas com a proposta pedagógica da escola e levar em conta os temas da cultura corporal: as ginásticas, os jogos, os esportes, as danças, as lutas, entre outros. Sobre este último aspecto, é importante que a Educação Física possibilite condições para que as práticas corporais sejam vivenciadas e interpretadas à luz da perspectiva das diferenças culturais, onde as culturas dos diversos grupos possam ser valorizadas e entendidas dentro um processo de fortes relações de poder." (2019 – Trabalho 2, p. 3)
	"Por meio do estudo das práticas corporais, o currículo cultural pretende dar voz aos grupos excluídos historicamente, além de problematizar as relações de poder implícitas e explícitas nas relações educacionais." (2019 – Trabalho 2, p. 4)

2012 – Trabalho 4 35ª Reunião	"Percebe a exigência de, nos estudos sobre a educação e o ensino, buscarmoscompreender as condições de produção do conhecimento científico e as bases materiais da existência humana que marcam nossa contemporaneidade, de modo a não se ter uma visão ingênua das possibilidades da ciência na alteração da realidade. Em especial, é preciso atenção no tratamento das lutas pela escola pública de qualidade emancipadora, ao conceito de democracia com o qual se está trabalhando, uma vez que se trata de um conceito polissêmico, adquirindo sentidos opostos no interior de projetos histórico sociais distintos." (2012 – Trabalho 4, p. 4)
	"No enfrentamento do debate instalado pelo ideário pós-moderno sobre o colapso das grandes narrativas, do fim da história, da crise da razão, da impossibilidade do conhecimento objetivo e da verdade, esta pesquisa aponta não só para o caráter ideológico, tomado como falsa consciência, dessas posturas, como também para a validade científica e a necessidade do materialismo histórico-dialético, pois esta teoria vai à raiz do problema, compreendendo de modo radical e alargado as metamorfoses do sistema capitalista em seu processo de reprodução e perpetuação e, desse modo, explicando a complexa condição humana resultante desses processos." (2012 – Trabalho 4, p. 6)
	"Este estudo tem o propósito de contribuir para que os profissionais da educação, a partir de uma atitude de vigilância crítica, busquem construir coletivamente as condições imprescindíveis de sua autonomia intelectual, pois assim terão condições mais propícias para livrar-se das expressões ideológicas do capitalismo e, pela autonomia intelectual, fazer opções por teorias mais potentes e coerentes com as finalidades do ato educativo, como também de assumir compromissos ético-políticos de colocar a ciência pedagógica a serviço dos processos emancipadores da atual condição humana." (2012 – Trabalho 4, p. 16)
2009 – Trabalho 1 32ª Reunião	"O roteiro da entrevista foi elaborado com base na revisão de literatura que embasou o trabalho. Consideramos a re-significação dos conceitos de língua materna, língua estrangeira e bilingüismo no contexto de um mundo multilíngüe e multicultural (Coracini, 2003; Revuz, 2002; Uyeno, 2003; Baetens Beardsmore, 2003); investigamos o conceito de identidade cultural (Hall, 2004; Marin et al., 2000) e a conexão entre linguagem e identidade, em especial no contexto da aprendizagem de uma segunda língua (Bertoldo, 2003; Grigoletto, 2003). Investigamos os questionamentos à expansão hegemônica do inglês realizados por Phillipson (1992) e Pennycook (1994). De modo particular, conferimos o(s) significado(s) atribuídos ao conceito de uma educação intercultural tanto na literatura educacional mais ampla (Candau, 2002; 2006) como na que focaliza a educação em língua estrangeira (Byram, 1997; Guilherme, 2002)." (2009 – Trabalho, p.10)
	"Retomamos aqui nossas questões iniciais. Buscamos entender o sentido da aprendizagem de língua estrangeira na educação brasileira e verificamos como Byram (1997) seu potencial para uma aprendizagem intercultural na medida em que a disciplina tem "a experiência da alteridade no centro de suas preocupações" (op.cit.:3). Constatamos, junto com os professores entrevistados a importância de se preservar e valorizar a língua e cultura materna do aluno, usando-a como ponto de partida para a aprendizagem do novo código lingü.stico e cultural e retornando a ela pela reflexão sobre semelhanças e diferenças, ajudando os alunos a encontrar uma "voz" (Pennycook, 1994) no novo idioma com a qual expressar seus interesses e significados." (2009 – Trabalho, p. 12)

2009 – Trabalho 3 32ª Reunião	"O capitalismo caracteriza-se por ser um modo de produção que sustenta e é sustentado por relações sociais que se constituem a partir de mecanismos de dominação do capital sobre o trabalho, fundados determinantemente pela expropriação do trabalhador e pela apropriação privada da natureza." (2009 – Trabalho 3**,** p. 1)
	"educação exerça o papel de integrar os indivíduos ao mercado e ao processo que intensifica cada vez mais a mercantilização da vida. Mas como esse mercado absorve apenas uma pequena parte desse "exército", é preciso que a educação transmita uma ideologia que seja capaz de manter sob controle a grande massa de excluídos. Uma das ilusões propagadas por essa ideologia é a da "empregabilidade" (FRIGOTTO, 2002) No discurso dominante, a "empregabilidade" é defendida como um valor construído pelo indivíduo a partir de esforço pessoal que não garante a sua inclusão no mercado de trabalho. E, nesse sistema, as condições de sobrevivência são da responsabilidade do indivíduo, e não da sociedade. Para manter funcionando sem maiores questionamentos, o capitalismo tardio que produz a fragmentação e a exclusão das maiorias, ele próprio cria também noções que pretendem "[...] convencer os excluídos de que eles são os culpados por sua exclusão". (FRIGOTTO, 2002, p.72) Essa conjuntura intensifica o processo de alienação que reduz as pessoas a coisas, ou seja, essa dinâmica produz desumanização, pois o trabalho alienado produz mercadorias, e ao mesmo tempo transforma o trabalhador em mercadoria" (2009 – Trabalho 3**,** p. 3)
	"Por esse motivo, nos dedicamos ao desenvolvimento de metodologias educacionais que visam contribuir de forma mais efetiva com o processo de humanização da sociedade." (2009 – Trabalho 3**,** p. 4)
	"Concluímos esperando ter contribuído para a reflexão sobre a importância de focar o trabalho numa metodologia que contribua com a realização de um trabalho útil para o processo de construção da realidade mais humana, idealizada por Marx. Ou seja, uma realidade na qual TODOS os membros da sociedade tenham concretamente a possibilidade de se apropriar do que foi produzido historicamente pela humanidade (ciência, tecnologia, política, filosofia, entre outros). Para cumprir o seu papel na conquista dessa humanização, a educação deve trabalhar intensa e profundamente em prol da emancipação." (2009 – Trabalho 3**,** p. 11)
2008 – Trabalho 2 31ª Reunião	"Minhas inquietações em torno dessa problemática têm suas raízes quando da realização de algumas leituras e estudos nos cursos para a elaboração de minha dissertação, especialmente da teoria do Ser social de Marx; dos estudos de Sergio Paulo Rouanet sobre o Mal-Estar na Modernidade; de Carlos Nelson Coutinho discutindo o Problema da Razão na Filosofia Burguesa; e ainda de pensadores que estudam o pensamento pedagógico e didático a partir do método dialético como Manacorda, Saviani, Libâneo e Pimenta." (2008 – Trabalho 2**,** p. 2)
2007 – Trabalho 1 30ª Reunião	"O alargamento do conceito aula é inadiável se almejarmos novo paradigma da formação universitária. Parece inevitável enfrentarmos os limites que nos afastam do mundo que dizemos querer transformar mas que insistimos em apresentar aos estudantes protegidos pelos muros que delimitam o que se convencionou como espaço adequado e seguro para aprender." (2007 – Trabalho 1, p. 1)

	"Na ambiência universitária, a luta pela sustentação de PPP norteados pelo compromisso com a produção do "Bem Comum" depende do concurso dos múltiplos agentes sociais envolvidos com um projeto de formação que possibilite uma aplicação edificante da ciência conforme sinaliza Boaventura Santos (2006). Para isso, estes atores devem encontrar-se em espaços que favoreçam a livre expressão propiciando-lhes condições para um diálogo plural onde a linguagem crie formas de inteligibilidade entre os homens, alimentando o pacto de qualidade que negociam à luz das necessidades sociais que pretendem atender (BONDIOLI, 2004). Tal pacto é favorecido pela existência de uma democracia institucional forte onde as diversas formas de pronunciar o mundo não sejam silenciadas ou censuradas. Os espaços podem, da forma como são concebidos, promover a orquestração das forças envolvidas nesse pacto e assim, constituem-se em estratégias potentes, postas em movimento pela ação do profissional responsável pelo projeto e planejamento dos mesmos." (2007 – Trabalho 1, p. 2)
	"Temos observado uma alteração nas formas de produção e utilização dos espaços existentes nas Instituições de Ensino Superior (IES) e isso interfere no engajamento de professores e estudantes na vida institucional. Se o espaço influencia as relações de intersubjetividade dos sujeitos protagônicos do PPP, convém indagar se a forma de planejamento espacial que temos observado é mero acidente ou revelação de um projeto educativo assentado no individualismo, na competitividade, na atomização das pessoas com repercussões sociais previsíveis. Desvelam-se aqui os imbricamentos entre espaço arquitetônico e espaço político." (2007 – Trabalho 1, p. 3)
	"Os estudantes, vitimados pela visão presenteísta imprimida e naturalizada pelo viés neoliberal da sociedade globalizada, tendem a aceitar como inexorável este estado de coisas nos cursos que freqüentam e do qual parecem desejar apenas a certificação. Não demandam a completude da formação universitária a que tem direito e que envolve concepção plural de competências de ordem técnica, ética, política e estética. (RIOS, 2002). Esquecem-se de ser sujeitos históricos nos espaços formais reservados pelas IES, forma típica para que aprendam a dominar conceitos e a fazer coisas. Vivenciam "espaços neutros" - que se lhes sonegam os valores subjacentes que regem a vida e que desorientam formas novas de conviver com outros homens, dificultando a construção de redes solidárias e atuantes na transformação da base material da sociedade." (2007 – Trabalho 1, p. 7)
	"Santos e Souza (1986) lembram-nos de que devemos considerar duas epistemologias: a dos que fabricam os espaços e a dos que praticam o espaço sem o poder de produzi-los. Ao que acrescentaríamos, estes últimos, quase sempre incapazes de compreender a complexidade das questões que estão em jogo quando se produzem os espaços e por meio deles se reproduzem relações sociais. Nesse estudo percebemos nos estudantes das duas áreas a assunção de seu duplo papel no espaço educativo. Como usuários percebem-se como produtores e como planejadores de espaços, recuperam suas memórias como usuários de modo a qualificar os espaços educativos para que possam educar numa perspectiva emancipatória." (2007 – Trabalho 1, p. 14)
2007 – Trabalho 2 30ª Reunião	"As reflexões trazidas aqui, sobre conflitos étnico-raciais e as tensões entre igualdade e diferença nas subjetividades e concepções de ensino de docentes, partirão das contribuições teóricas de Boaventura de Souza Santos (1996 e 2006) e Vera Candau (2001). Com base nesses referenciais, analisar-se-ão algumas concepções sobre relações raciais na educação e o estudo de história da África, expressas por docentes que debateram e refletiram sobre a Lei 10.639, em diversos eventos ocorridos em escolas da rede pública do Rio de Janeiro." (2007 – Trabalho 2, p. 1-2)

	"Nestas falas, a concepção da democracia racial no Brasil é fundamentada, se constituindo como um substrato ideológico de posturas subjetivas dos docentes diante de situações de conflito surgidas no espaço escolar. Na forma de constrangimentos, incapacidade de intervenção pedagógica imediata, no momento de manifestações de discriminação racial, os docentes expressam o receio de estabelecer um conflito:"Alguns pais não aceitam o senso escolar racial e nós não temos argumentos para nos contrapor", "As crianças são chamadas de favelada e o professor não intervém". "Chamaram uma criança de princesa negra e a mãe não gostou. E a professora pediu para procurar o psicólogo", e continua, "A professora encaminhou à psicóloga, pois não se sentia preparada e também porque é mais uma preocupação, diante de tantas que temos". Em outros espaços escolares presenciamos mais falas e relatos de situações conflituais: "É difícil ir contra as tradições" (professores se referindo ao fato de questionar as datas comemorativas de origem eurocêntrica como Páscoa, dia do índio, do folclore ou natal), "Os professores não conseguem dialogar com os pais sobre a questão do preconceito na escola", "Como educar no conflito?", "Nós buscamos o culpado e continuamos a não fazer nada", "Conhecer e estudar é fácil, difícil é transformar", "Como o professor vai rebolar?" (referência ao fato da Lei 10.639 ser de difícil aplicação, pois pode gerar conflitos religiosos e raciais). Uma outra professora relatou: "uma vez um aluno disse uma frase em sala de aula: 'seu pai, aquele preto!', e a professora calou-se". Outra ouviu de uma criança: "Minha mãe não quer que eu brinque com ela" (outra menina negra) - e a professora se omitiu. Em outra situação: "Quando dei aula, tinha uma única aluna negra na sala e ela se desenhou loira dizendo: 'quero que meu cabelo voe'", e em seguida relatou: "não sabia o que fazer". Estas falas e relatos, que expressam o medo de estabelecer uma situação de conflito, geralmente, vêm acompanhados de um instrumento de defesa subjetiva por parte de alguns docentes, ou seja, se não há referenciais ou modelos de enfrentamento dessas situações, ou se o modelo que há é aquele de que os conflitos raciais no Brasil são localizados ou individualizados, não resta outro mecanismo senão aquele da culpabilização do outro, no caso, ora o próprio estudante, ora a família do estudante ou ora os próprios negros" (2007 – Trabalho 2, p. 6)
	"As falas docentes parecem confirmar uma simplificação que toda a matriz da modernidade enfatizou na questão da igualdade, ou seja, os professores têm como concepção a igualdade de todos, independentemente das origens étnico-raciais, enfim, a igualdade como chave para entender as relações sociais e a luta por direitos." (2007 – Trabalho 2, p. 12)

Fonte – Elaborado pela autora

De maneira geral, do ponto de vista político e epistemológico, todos os trabalhos apresentaram algum nível de posicionamento, variando entre posicionamentos sutis ou acentuados sobre o que defendem em relação à educação particularmente - já que o tema da didática e da hegemonia foi pouco discutido e aprofundado nos trabalhos.

De maneira específica, conseguimos identificar a seguinte configuração epistemológica dos trabalhos selecionados:

- 2021 – Trabalho 1: base marxista, evidenciando o Materialismo Histórico-Dialético como método e a Pedagogia Histórico-Crítica como base teórica;

- 2021 – Trabalho 4: base pós-moderna, evidenciando a Educação e Didática Intercultural como base teórica;
- 2019 – Trabalho 2: base pós-moderna, evidenciando a Educação e Didática Intercultural como base teórica;
- 2012 – Trabalho 4: base marxista, evidenciando o Materialismo Histórico-Dialético como método e a Pedagogia Histórico-Crítica como base teórica;
- 2009 – Trabalho 1: base pós-moderna, evidenciando a Educação Intercultural como base teórica; mas não fez referência à Didática Intercultural;
- 2009 – Trabalho 3: base marxista;
- 2008 – Trabalho 2: base marxista, evidenciando o Materialismo Histórico-Dialético como método e a Pedagogia Histórico-Crítica como base teórica;
- 2007 – Trabalho 1: base pós-moderna, evidenciando Boaventura de Sousa Santos como principal autor que compõe a base teórica;
- 2007 – Trabalho 2: base pós-moderna, evidenciando o conceito de educação de Boaventura de Sousa Santos e Vera Candau na construção da discussão sobre diferenças, multiculturalismo, interculturalidade, como base teórica; mas não citou a Educação e a Didática Intercultural.

Acreditamos ser um ponto positivo conseguir identificar em todos os trabalhos sua base teórica e epistemológica, o que nos permite ter uma melhor possibilidade de análise e de compreensão dos posicionamentos postos nos artigos. Bem como, demonstra um cuidado epistemológico do ponto de vista dos trabalhos. Sendo que em quatro trabalhos foi identificada a base marxista e em cinco trabalhos a base pós-moderna.

Todos os trabalhos defenderam, desde suas próprias perspectivas teórico-epistemológicas, uma educação de qualidade e a maioria gerou proposições sobre como acreditam que a educação escolar deve ser e se guiar. Além disso, foi comum nos trabalhos uma postura crítica em relação à sociedade capitalista e à forma de educação derivada dessa sociedade. A questão da transformação dos sujeitos e da sociedade também esteve presente no posicionamento político e epistemológico dos trabalhos, enaltecendo a educação como um dos caminhos para conseguir essa transformação.

Outra apropriação teórica comum à maioria dos trabalhos, para além da questão da transformação de sujeitos e da sociedade, foi a questão da emancipação. O conceito de emancipação esteve presente, mas não foi aprofundado por nenhum trabalho. Portanto, é difícil entender o que perceberam por emancipação, o que se compreende por uma educação emancipadora, práticas escolares emancipadoras, projetos educativos emancipatórios e assim

por diante. Acreditamos que o conceito de emancipação já faça parte de um "senso comum" dentro da pesquisa educacional, sendo um termo muito utilizado quando se fala em educação. Por isso, do nosso ponto de vista, é necessário que as autoras e autores expliquem, evidenciem e aprofundem o que seja a emancipação para deixar evidente o posicionamento político-epistemológico, já que esse conceito pode ser apropriado pelo ponto de vista hegemônico, não-hegemônico e contra-hegemônico.

Em relação ao conceito de hegemonia e contra-hegemonia, chegamos ao mesmo resultado dos tópicos anteriores: nenhum trabalho aprofundou a questão da hegemonia ou contra-hegemonia, embora tenham sido citados ao longo dos textos. Apenas um trabalho afirmou ter uma postura política-epistemológica contra-hegemônica, conforme podemos ver abaixo:

> (...) O Objeto da pesquisa foi o papel da escola pública de educação básica na visão de pais e professores numa **perspectiva contra-hegemônica,** sendo o objetivo geral do estudo analisar, através de uma **concepção contra hegemônica**, as finalidades educativas da escola de educação básica na perspectiva de pais e professores." (2021 – Trabalho 1, p. 1).

A contra-hegemonia no trabalho acima é apenas anunciada, mas não é aprofundada, conceituada e desenvolvida ao longo do texto. O que não nos permite compreender o que significa a contra-hegemonia nos termos postos nos trabalhos. Já nos outros trabalhos, a questão da contra-hegemonia também foi citada brevemente, mas não foi aprofundada.

Considerando que todos os trabalhos defenderam uma educação de qualidade, com uma postura crítica em relação à educação atual e por vezes em relação à sociedade capitalista, e que os mesmos trabalhos partem de uma postura política e epistemológica distinta, acreditamos ser necessário criar critérios que nos ajudem a escolher a posição política e epistemológica que esteja de acordo com os nossos próprios posicionamentos. Para nós, um possível critério é entender qual educação de qualidade é a defendida, no sentido de entender como é essa educação, qual o ideário pedagógico que compõe essa educação, como a didática é entendida por ela, como as contradições da sociedade estão postas dentro da concepção. E, por fim, entender como a educação de qualidade defendida se relaciona com a questão da hegemonia.

4.7 ANÁLISE DOS SENTIDOS DISCURSIVOS: SÍNTESE

O objetivo do item "2.7. Sentidos discursivos presentes nos artigos/produções acadêmicas da ANPED" é compreender a partir do texto quais são os sentidos discursivos

postos, que implicam entender quais são as posições políticas, ideológicas, epistemológicas assumidas pelo artigo e se estão em coerência com os outros elementos do artigo, como posicionamento teórico, ideário pedagógico, concepção de educação e assim por diante, conforme trajeto metodológico realizado até o momento.

Quadro 14 - Análise do item Sentidos discursivos

ANÁLISE DO ITEM 2.7. SENTIDOS DISCURSIVOS PRESENTES NOS ARTIGOS/PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA ANPED	
Identificação e Reunião da ANPED	**Trechos dos sentidos discursivos encontrados nas produções de acadêmicas**
2021 – Trabalho 1 40ª Reunião	"Ao buscar um caminho para o **desenvolvimento de um trabalho pedagógico emancipador, encontra-se que "o desafio a ser enfrentado por qualquer concepção crítica de educação que se pretenda constituir numa pedagogia reside justamente em manter-se crítica e, ao mesmo tempo, desenvolver uma proposta afirmativa sobre a formação dos seres humanos hoje."** (DUARTE,2012, p. 49)." (2021 – Trabalho, p. 2, *grifos nossos*)
	"Os achados da pesquisa deram pistas de que os **professores possuem consciência de que o papel da escola é proporcionar os conhecimentos dos conteúdos das disciplinas**." (2021 – Trabalho, p. 3, *grifos nossos*)
	"Como podemos perceber, é necessário a construção de uma **escola que, de fato, democratize o saber**. O estudo aqui abordado demonstra que a **escola precisa se articular melhor com a família, que o projeto político pedagógico precisa ser construído de maneira coletiva, intencional e crítica, de maneira que a participação da comunidade seja estimulada**. As reuniões escolares também são excelentes oportunidades para se fortalecer a Instituição escolar, uma vez que elas podem estreitar o vínculo entre docentes e pais, trazendo a família para uma participação mais ativa na vida escolar dos discentes." (2021 – Trabalho, p. 5, *grifos nossos*)
2021 – Trabalho 4 40ª Reunião	"Neste sentido, é frequente no campo que professores e professoras expressem dificuldades em lidar com **as diferenças culturais de gênero, raça, orientação sexual, classe, religião, local de moradia, habilidade motora entre outras.**" (2021 – Trabalho 4**,** p. 1, *grifos nossos*)
	Assim**, a ginástica e o esporte foram se tornando conteúdos valorizados nas aulas, pois representavam o ideal hegemônico de disciplina e saúde em voga na época**. Tal perspectiva sobreviveu ao tempo e continuou a pautar o currículo e as práticas da Educação Física na escola, impossibilitando o diálogo com as diferenças, o que considero bastante nocivo para a **construção de práticas que levem em conta a democracia e a pluralidade de conhecimentos e saberes**." (2021 – Trabalho 4**,** p. 3, *grifos nossos*)

	"Nesse contexto, defendo que as práticas devem estar em consonância com as realidades dos/as estudantes, articuladas com a proposta pedagógica da escola e levar em conta os temas da cultura corporal: as ginásticas, os jogos, os esportes, as danças, as lutas, entre outros. Sobre este último aspecto, é importante que a **Educação Física possibilite condições para que as práticas corporais sejam vivenciadas e interpretadas à luz da perspectiva das diferenças culturais, onde as culturas dos diversos grupos possam ser valorizadas e entendidas dentro um processo de fortes relações de poder**." (2021 – Trabalho 4, p. 3, *grifos nossos*)
2019 – Trabalho 2 39ª Reunião	Desta forma, como salienta Neira (2016**), com aulas focadas nas habilidades motoras, na aprendizagem do gesto esportivo ou nas visões monoculturais de saúde e cuidados com o corpo, dificilmente se possibilitará a construção de subjetividades abertas à diversidade cultural.**" (2019 – Trabalho 2, p. 2, *grifos nossos*)
	"Nessa direção, esta perspectiva abre espaço para o estudo das práticas sociais e corporais pertencentes aos grupos desfavorecidos, **reconhece que todos os alunos e alunas possuem conhecimentos construídos socialmente que devem ser ampliados e transformados em função da construção de novas identidades abertas às diferenças e aos desafios impostos pela sociedade excludente e desigual na qual estamos inseridos/as."** (2019 – Trabalho 2, p. 6, *grifos nossos*)
	"Reconhecemos que as **diferenças culturais estão presentes nas salas de aula, pátios, corredores, quadra, porém é grande a dificuldade em lidar positivamente com elas. Na maioria das vezes são vistas na perspectiva do preconceito, discriminação e da necessidade do reconhecimento ao outro, normalmente considerado como "o diferente**" (2019 – Trabalho 2, p. 6, *grifos nossos*)
2012 – Trabalho 4 35ª Reunião	"A realidade está num perpétuo vir a ser. Não é, assim, pela existência de novos problemas e desafios didático-pedagógicos que devamos assumir o entendimento de que a didática crítica não dá conta de contribuir com a superação deles. Descolar, na análise, os problemas pelos quais passa a escola, o ensino, a democratização real da educação escolar, de sua base de constituição histórico-político-social, e responsabilizar uma teoria, por mais potente que seja, pela existência ou superação destes, é assumir uma postura idealista da materialidade social, como também assumir uma postura de perplexidade e incertezas permanentes, e desconsiderar as possibilidades de se apreender a objetividade dos fenômenos, é se aproximar de um relativismo cético e imobilizador. **A postura crítica diante do caráter histórico-social do conhecimento e da ciência não deve ser confundida com a negação da possibilidade de apreensão da cientificidade dos processos**." (2012 – Trabalho 4, p. 9, *grifos nossos*)
	"**Assim entendemos que a crítica à didática crítica não é crítica, isto é, a crítica oriunda do modo pós-moderno de pensar não é crítica.** A conclusão a que chegamos se respalda pela compreensão, segundo a qual uma crítica é crítica quando apreende os fenômenos na sua radicalidade em suas raízes. Mas onde estão e quais são essas raízes? Compartilhamos do entendimento de que a raiz do homem é o próprio homem; pensar assim é entender o homem como um ser histórico que se produz e se modifica em relação com os demais seres humanos como complexo das relações sociais." (2012 – Trabalho 4, p. 10, *grifos nossos*)

	"Nesse sentido, entendemos que o papel da didática não é menor, pois, na medida em que é teoria, é ciência do ensino, exercerá a mediação entre as finalidades da formação humana e a organização das condições de ensino potencializadoras e mobilizadoras da aprendizagem crítica. Essa é tarefa que exige o emprego das mais complexas e refinadas capacidades humanas, como a análise, a reflexão, a crítica e a síntese. Por meio dessas exigências, a didática se liberta do viés aplicacionista do ensino **e se erige como pensamento científico, propiciador das condições didático-pedagógicas, coerentes e eficazes com a elevação do pensamento sincrético do aluno à visão de síntese dos fenômenos estudados.**" (2012 – Trabalho 4, p. 15, *grifos nossos*)
2009 – Trabalho 1 32ª Reunião	"Por outro lado, para uma parcela significativa da população brasileira, **o aprendizado de uma língua estrangeira, particularmente do inglês, é percebido como componente essencial da educação dos jovens, visando o acesso ao mercado de trabalho e aos bens materiais e simbólicos do mundo globalizado.** Atesta este fato o crescimento vertiginoso das redes de escolas de idioma bem como a introdução de programas de ensino bilíngüe em muitas escolas da rede particular, sobretudo na educação infantil." (2009 – Trabalho 1, p. 2, *grifos nossos*)
	"Assim, constatamos na fala dos entrevistados indícios de uma relação bastante complexa e cheia de nuances **com a língua materna e com a língua estrangeira que inclui um forte processo de identificação com a língua inglesa, acompanhado do reconhecimento da necessidade de afirmar a própria identidade brasileira, bem como a de seus alunos; frequentemente, uma aceitação da hegemonia do inglês como inevitável ou até desejável, combinada a um desejo genuíno de contribuir para o desenvolvimento de uma reflexão crítica em seus alunos"** (2009 – Trabalho 1, p. 8, *grifos nossos*)
	"Assim, nos parece que, ainda que de forma incipiente, **o potencial da educação em língua estrangeira para o desenvolvimento de uma consciência intercultural nos educandos** começa a despertar a atenção dos profissionais atuando nesta área, mesmo considerando que esse tipo de discussão não integra sua formação como bem disse uma de nossas entrevistadas: "Eu nunca vi esse assunto ser abordado em nenhum curso de Letras" (Sílvia)" (2009 – Trabalho 1, p. 12, *grifos nossos*)
	"Retomamos aqui nossas questões iniciais. Buscamos entender o sentido da aprendizagem de língua estrangeira na educação brasileira e verificamos como Byram (1997) seu potencial para uma aprendizagem intercultural na medida em que **a disciplina tem "a experiência da alteridade no centro de suas preocupações" (op.cit.:3). Constatamos, junto com os professores entrevistados a importância de se preservar e valorizar a língua e cultura materna do aluno, usando-a como ponto de partida para a aprendizagem do novo código linguístico e cultural e retornando a ela pela reflexão sobre semelhanças e diferenças, ajudando os alunos a encontrar uma "voz"** (Pennycook, 1994) no novo idioma com a qual expressar seus interesses e significados." (2009 – Trabalho 1, p. 12, *grifos nossos*)

2009 – Trabalho 3 32ª Reunião	"A complexa realidade da sociedade atual impõe grandes desafios para a educação e em especial para o campo da Didática. Dentro desse cenário, o nosso foco é um tema que contribui para a discussão de questões indicadas no relatório do GT de Didática como particularmente significativas nos debates realizados pelo grupo na 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. As questões às quais nos referimos são as seguintes: "Como articular teoria e prática na Didática? Existe uma epistemologia da prática ou apenas o conhecimento de um conteúdo na prática? Qual o conhecimento da Didática?" (SILVA, 2002)1. O presente texto, ao apresentar resultados de uma pesquisa que ajuda **a ampliar as possibilidades de aproximação entre a teoria e a prática na realização de projetos político-pedagógicos emancipatórios, pretende contribuir para a discussão dessas questões**." (2009 – Trabalho 3, p. 1, *grifos nossos*)
	"Por esse motivo, nos **dedicamos ao desenvolvimento de metodologias educacionais que visam contribuir de forma mais efetiva com o processo de humanização da sociedade**." (2009 – Trabalho 3, p. 4, *grifos nossos*)
	"Isso significa que devemos estabelecer relações entre **os objetivos educacionais que pretendemos alcançar em relação aos indivíduos com aqueles que almejamos para a sociedade. Por esse motivo não utilizamos em nosso trabalho educativo atividades de competição mas sim as que ajudam a construir a cultura da co-laboração, capaz de contribuir com o processo de organização política de atores sociais em ações transformadoras da estrutura da sociedade**" (2009 – Trabalho 3, p. 11, *grifos nossos*)
2008 – Trabalho 2 31ª Reunião	"A complexidade e riqueza da produção e reprodução da realidade humano-social, expressa no pensar e agir do homem ao fazer sua história, impõem ao pesquisador **– na busca da ontogênese – desafios heurísticos que apontam para a insuficiência dos métodos positivistas lógicos, herdeiros da lógica formal que teve sua validade e continua tendo, mas que não consegue explicar a realidade histórico-social dos homens, cabendo à lógica dialética, com suas categorias, ajudar na superação desses desafios.**" (2008 – Trabalho 2, p. 10, *grifos nossos*)
	"Em sintonia com os autores aqui citados, notadamente por terem como pressuposto investigativo as teses do materialismo histórico-dialético e com a autonomia intelectual devida a cada investigador, entendo que o diálogo entre Pedagogia e **Didática, na contemporâneidade, impõe o estudo sistemático e crítico dos desafios da escola e da didática, porém seu vigor epistemológico e praxiológico vincula- se no meu modo de entender, no estudo simultâneo da Teoria Histórico-cultural, com toda a diversidade e unidade própria desse pensamento."** (2008 – Trabalho 2, p. 12, *grifos nossos*)
	"O trabalho de busca do entendimento das relações entre Pedagogia e Didática impôs-nos, inicialmente, mapear o ideário pedagógico que, na década de 1980, fez soar os primeiros ensaios de proposições pedagógicas contra-hegemônicas e suas articulações com o movimento da didática fundamental, os seminários de didática e a constituição do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). Num segundo momento, procuro destacar aquelas produções sobre Didática que se colocam no ângulo da dialética marxiana. Em terceiro, apresento panoramicamente a emergência do movimento pós-moderno e seus rebatimentos no ideário pedagógico-didático mais recente. Por fim, destaco a contribuição da Teoria Histórico-cultural no enfrentamento dos desafios da didática atual." (2008 – Trabalho 2, p. 5)

2007 – Trabalho 1 30ª Reunião	"Tanto mais falamos **em cidadania e participação como atributos necessários para um projeto político-pedagógico (PPP) de cunho emancipatório e comprometido com a transformação da realidade social, mais questionamos as decisões que tomamos na forma de organização do trabalho pedagógico que presenciamos em nossas instituições de ensino superior (IES)**. Estas nos aproximam de tempos e espaços pedagógicos utilitariamente produzidos em nome de uma concepção de qualidade com feição nitidamente mercadológica que contrasta com os pressupostos de um PPP que busca atender às diretrizes curriculares nacionais (DCN). **Também nos causa perplexidade observarmos que ao mesmo tempo em que se naturalizou o discurso de PPP coletivo, parece que o trabalho pedagógico se tornou mais solitário e egocentrado. Se concentrarmos nossa atenção nas escolas, podemos ver alunos e professores circulando, sem espaços que possibilitem o tempo de parar, discutir, pensar. Vida comum que não existe e empobrece os processos de desenvolvimento humano e profissional.** Sem destinação de espaços e tempos adequados para pensar o PPP dos cursos, professores e estudantes podem tender inercialmente a reproduzir práticas pedagógicas centradas em um paradigma da formação cujas conseqüências são visíveis." (2007 – Trabalho 1, p. 1, *grifos nossos*)
	"Aceita como válida esta premissa na produção dos espaços, subtrair esta responsabilidade no planejamento de espaços pretensamente formativos, nos coloca **na embaraçosa posição de optar por um projeto de manutenção das assimetrias sociais que tanto flagelo tem imposto às pessoas em situação de carência e opressão.** A **configuração dos espaços, se não pode resolver contradições sistêmicas deve, pelo menos, não obstaculizar a ação dos homens sobre suas circunstâncias históricas, favorecidas pela vizinhança induzida pelos espaços que freqüentam."** (2007 – Trabalho 1, p. 5, *grifos nossos*)
	"**Pode-se dizer que ler o espaço, construção social e histórica da ação humana, é ler o mundo. Ler o mundo é estudar a sociedade, é problematizar o processo de humanização do ser humano a partir do território usado.** Os efeitos subliminares dos espaços educativos necessitam ganhar visibilidade, sair do subjacente para serem contestados e reorientados em favor de uma pedagogia crítica e emancipatória." (2007 – Trabalho 1, p. 6, *grifos nossos*)
	"Revolucionar as categorias tempo/espaço existentes tornando-as aliadas da concepção de qualidade social anunciada nos discursos dos projetos pedagógicos dos cursos, avaliando sua presença nas dinâmicas curriculares implementadas é essencial para que possamos **reconsiderar nossa visão de tempos vivos e tempos mortos no processo ensino-aprendizagem. Serve também para que defendamos a ampliação dos espaços da formação, elegendo outros cenários que coloquem os estudantes em contato com a realidade da vida e seus processos de trabalho, desenvolvendo neles, precocemente, o sentido de compromisso social com o uso de seus certificados."** (2007 – Trabalho 1, p. 15, *grifos nossos*)

2007 – Trabalho 2 30ª Reunião	"Desde a publicação da Lei 10.639/03 pelo poder executivo federal e sua regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação, que garantiram a inclusão do artigo 26 – A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **a educação brasileira, as escolas e os professores, vêm sendo desafiados a incluir nos currículos, uma nova leitura sobre o lugar da África na história da humanidade e o papel dos afrodescendentes no Brasil, não mais estigmatizados e nem postos à margem da história oficial**. As novas diretrizes não estão mobilizando os professores somente na discussão de como incluir nos currículos o novo artigo da LDBEN, mas vão além, apresentam a**spectos mais profundos do ponto de vista da formação docente e das subjetividades dos professores que exigem pensar uma perspectiva não mais tradicional de práticas de ensino, a partir de contextos multiculturais, onde se encontram questões referentes às identidades étnicas**." (2007 – Trabalho 2, p. 1, *grifos nossos*)
	"Em primeiro lugar, a grande maioria dos docentes, ao longo de suas carreiras e formação inicial, já acumulara saberes pedagógicos, práticos e étnico-raciais que, em grande parte, são marcados pela ausência de reflexões sistematizadas e pelos estereótipos consubstanciados pelo mito da democracia racial**. A partir de algumas falas como "Na África a escravidão existe até hoje" (para justificar a inferioridade dos povos negros), percebe-se que há uma série de reflexões conceituais a serem realizadas, que mobilizam conflitos teóricos, concepções eurocêntricas, e que também, mesmo tratando-se de concepções epistemológicas, históricas e didáticas amplamente consolidadas, estão sendo insistentemente postas à prova diante da nova realidade educacional brasileira**." (2007 – Trabalho 2, p. 3, *grifos nossos*)
	"Em terceiro lugar, nas falas docentes, outro fator surge nas questões étnico-raciais na educação: as péssimas condições de trabalho, ou seja, a falta de recursos e de tempo (tomados por uma carga altíssima de trabalhos) intimamente relacionadas às condições acadêmicas objetivas, isto é, o não hábito de pesquisa e de leituras **permanentes. Aqui se revela uma dimensão pedagógica pouco discutida pelos especialistas da questão racial em educação, ou seja, as condições objetivas da docência, aparentemente não relacionadas com a questão racial, mas que interferem na predisposição da grande maioria dos professores, de enfrentarem a discussão.** Ora, se não há incentivo à pesquisa por parte dos sistemas de ensino, pouco investimento em material didático, pouca valorização da leitura docente e, o que é o pior, uma precariedade de condições de trabalho, como exigir desses profissionais a pesquisa, a leitura ou o investimento com dedicação na formação intercultural e anti-racista de seus alunos? Ou como diz uma professora: "os professores, atualmente, têm que entender as várias culturas. Não temos tempo para isso"." (2007 – Trabalho 2, p. 4, *grifos nossos*)
	"**Neste sentido, consubstanciado pelo mito da democracia racial, parece ser esclarecedor o entendimento de falas e concepções docentes que evitam a manifestação da conflitualidade que surge ou possa surgir quando da discussão em sala de aula sobre relações étnico-raciais no Brasil. Evita-se falar com os alunos sobre racismo no Brasil quando se afirma em várias escolas que: "Todo mundo é uma mistura", "Quem é branco e quem é negro no Brasil?", "Tem gente que procura o preconceito", "Falar do ser negro é forçar a barra, nós somos brasileiros" e "Não vejo mais o preconceito no Brasil (...)".** Nessas afirmações ou perguntas (carregadas de gestos e posturas corporais que expressam certezas) que apareceram nos eventos sempre na parte inicial dos debates, procura-se de antemão afirmar que os conflitos raciais no Brasil não existem, e quando se manifestam, são localizados, individualizados ou fazem parte do repertório de outras pessoas que "procuram o preconceito"." (2007 – Trabalho 2, p. 8, *grifos nossos*)

	“**Para fundamentar esta posição, ela cita Boaventura: "temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.". (SANTOS, 2006:462) Entretanto, nas falas e relatos de professores, existe uma tensão entre educar para a igualdade e educar para/na diferença, pois, o que se expressam nessas falas são profundas dicotomias como: “Alguns professores dizem que não há necessidade de tratamento especial para negros, mas é preciso tratar todos de forma igualitária”,** “Se a escola é para todos não se pode rejeitar o aluno envolvido com o tráfico”, “Querendo ou não nós vamos ter que lidar com a diferença na sala de aula”. Ou seja, a certeza que existe é a concepção de uma educação igualitária, entretanto, a diferença, que se torna cada vez mais presente na sala de aula, incomoda, instiga e questiona profundamente a concepção igualitária dominante.” (2007 – Trabalho 2, p. 11-12, *grifos nossos*)

Fonte – Elaborado pela autora

Ao longo de todos os tópicos que compõem a análise das produções acadêmicas foi possível identificar os sentidos discursivos postos nos trabalhos, o que implica a compreensão da percepção dos trabalhos sobre a educação, didática e sobre os temas específicos que cada um se dedicou a discutir. Porém, de maneira específica, vamos analisar os sentidos discursivos que mais chamaram a atenção sobre a percepção da educação, didática e hegemonia.

Do ponto de vista histórico, os trabalhos se valeram da retomada da história para tratar de alguns pontos específicos relacionados aos temas discutidos. Porém, não conseguimos perceber um aprofundamento nos trabalhos sobre a construção de uma perspectiva histórica para confirmação e legitimação da defesa dos aspectos que tangem aos respectivos sentidos discursivos, mesmo que alguns trabalhos tenham sutilmente se apoiado na historicidade para dar conta de alcançar a compreensão dos seus objetos de estudo.

Do ponto de vista epistemológico e teórico, o tratamento ideológico dado pelos trabalhos para a educação perpassou necessariamente a defesa da educação brasileira, bem como apontou caminhos a partir das perspectivas teóricas e epistemológicas próprias de cada trabalho para melhoria da educação. Sendo que a defesa por determinada educação perpassou a realização de uma crítica à educação atual. Os trabalhos apresentaram críticas à educação de diferentes formas, por vezes sendo sutilmente construídas, e por outras vezes sendo fortemente construídas.

Essa crítica à educação foi realizada de diversas maneiras, às vezes se configurando mais como uma crítica ingênua, aparecendo quase como uma forma de reclamação sobre o estado atual das coisas, do que como uma crítica com consciência sobre a realidade concreta e teórica no que tange à educação brasileira. Nos parece uma lacuna que a crítica sobre a educação não tenha sido feita por uma perspectiva epistemológica, porque por meio de uma crítica

epistemológica seria possível entender as origens dos problemas da educação, que a nosso ver perpassam a forma de construção de conhecimento hegemônico sobre educação e da tentativa de "colocar em prática" esses ideais teóricos e epistemológicos, que visam a perpetuação do *status quo* da sociedade e da manutenção do aparelho hegemônico do Estado capitalista. Sendo que, por vezes, a crítica realizada pelos trabalhos mais corrobora para a visão hegemônica, do que constrói uma perspectiva contra-hegemônica da educação.

Outro aspecto que também advém de uma perspectiva teórica – tendo chamado nossa atenção ao longo das análises, mas que deságua aqui nos sentidos discursivos, já que perpassa também uma visão ideológica da educação –, é a questão da relação entre teoria e prática. Nos excertos que trouxemos acima, para auxiliar na análise, foi possível identificar uma valorização da prática em passagens como: "as práticas devem estar em consonância com as realidades dos/as estudantes" (2021 – Trabalho 4, p. 3), ou "reproduzir práticas pedagógicas centradas em um paradigma de formação cujas consequências são visíveis" (2007 – Trabalho 1, p. 1). Essa valorização da prática, a nosso ver, tem duas consequências mais imediatas: a primeira é a percepção da educação e da didática por uma via única, da prática, deixando de lado a práxis, que é a indissociabilidade entre teoria e prática – sendo que olhar para a educação apenas pela via da prática é se alinhar a uma educação hegemônica, já que está de acordo com os ideais de uma educação neoliberal, conforme vimos nos capítulos anteriores; já a segunda é uma falta de transparência do que significa a didática, podendo ser gerada uma confusão em que a didática é tomada como sinônimo de prática pedagógica – o que é um equívoco e reducionismo teórico, já que a prática é uma face da didática e não é ela em sua completude.

Do ponto de vista da hegemonia, nos trechos retirados dos trabalhos que demonstram os sentidos discursivos, estiveram presentes os conceitos de hegemonia e contra-hegemonia nos trabalhos 2021 – Trabalho 4, 2009 – Trabalho 1 e 2008 – Trabalho 2. Sendo que não houve um aprofundamento dos trabalhos sobre o que é a hegemonia e/ou contra-hegemonia, bem como não foi apresentada a hegemonia em relação à didática ou à educação.

4.8 A RELAÇÃO ENTRE DIDÁTICA E HEGEMONIA E OS FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA CONTRA-HEGEMÔNICA

O presente tópico tem o objetivo de fazer uma retomada dos principais aspectos discutidos na tese até o presente momento, no sentido de compreender como esteve presente a relação entre didática e hegemonia ao longo do percurso teórico e epistemológico realizado: começando com o **fechamento das análises realizadas na produção acadêmica da ANPED**;

partindo para a retomada da forma como a **hegemonia e a relação entre hegemonia e didática** esteve presente tanto na historicidade da educação e da didática, quanto nas abordagens contemporâneas da didática; para, por fim, estabelecer o que chamamos de **princípios teóricos, políticos, metodológicos e epistemológicos de uma didática contra-hegemônica**.

O **primeiro aspecto** diz respeito ao movimento de **fechamento das análises** realizadas na produção acadêmica da ANPED dentro do GT 04 – Didática, tendo como recorte final nove trabalhos que realizaram a discussão em torno dos termos indutores sobre hegemonia e contra-hegemonia. Apesar da análise ter sido realizada em cada tópico, ressaltamos o levantamento de alguns dos pontos que mais chamaram a atenção nos trabalhos, com o intuito de gerar um encerramento sobre as análises.

Apesar de termos analisado especificamente o GT da ANPED sobre didática, apenas quatro trabalhos indicaram as concepções de didática que se filiaram, sendo que três trabalhos explicitaram suas abordagens da didática. O que significa que cinco trabalhos dentro do GT de didática não realizaram a discussão sobre didática. O que, para nós, revela uma lacuna, que pode ter a ver tanto com a seleção dos trabalhos para publicação no evento, quanto pode estar relacionada com o esvaziamento epistemológico do campo da didática, conforme alertado por Libâneo (2014). Sobre esse ponto, indicamos que seja necessário – e bem-vindo – a realização de pesquisas dentro do GT 04 – Didática da ANPED, para entender como a didática está presente ao longo das edições e dos trabalhos acadêmicos.

Sobre as abordagens da didática, foram analisados três artigos que explicitaram seus posicionamentos: dois deles vinculados à didática intercultural, de Candau; e um deles que citou a didática crítica, mas não deixou explícito se era uma abordagem da didática ou uma referência ao movimento da didática crítica dos anos de 1980. Porém, o que nos chamou a atenção é que no entrecruzamento dos dados obtidos – sobre os conceitos de didática e do ideário pedagógico – tiveram outros dois trabalhos que não fizeram referência à **didática intercultural**, mas usaram outros conceitos dessa perspectiva para embasar teoricamente os artigos. Portanto, os trabalhos não discutiram sobre Didática Intercultural, mas citaram Candau: o primeiro para tratar do conceito de educação intercultural e o segundo para embasar os conceitos de diferença, diversidade, e interculturalidade, assumindo o conceito de educação de Boaventura Santos. Ou seja, os trabalhos tiveram acesso à literatura específica do campo da didática, mas não a usaram para discutir a didática propriamente dita dentro de um GT que se propõe a investigar a didática.

Outro fator que nos chamou a atenção foi em relação à perspectiva histórica dos elementos analisados nas produções acadêmicas. Notamos a ausência da historicidade enquanto categoria e enquanto possibilidade de análise das formas hegemônicas de dominação da

sociedade capitalista. A retomada da história esteve ligada, na maioria dos casos, à necessidade de fazer alguma contextualização sobre determinado aspecto dos temas específicos de cada trabalho, e não como categoria de análise que ajuda na compreensão das origens e mudanças dos objetos de pesquisa ao longo do tempo.

Do ponto de vista teórico, analisamos que, principalmente no ideário pedagógico, grande parte dos conceitos não vinham acompanhados das autoras e dos autores que embasavam teoricamente esses conceitos. Portanto, conceitos como escola, educação, professor, entre outros, foram citados mas não a partir de uma contextualização da teoria ou da autoria que dava embasamento para o conceito. Isso implica que os conceitos podem ter sido criados pelas autoras e autores dos artigos; ou que as concepções trabalhadas versavam muito sobre lugares comuns, sobre entendimentos gerais, sobre o que se compreende dentro da educação e didática de uma maneira genérica e pouco elaborada teoricamente.

Do ponto de vista teórico e epistemológico, nos surpreendemos ao verificar que nas análises houve uma constante coerência entre os conceitos utilizados nos trabalhos com a base epistemológicas dos mesmos. O que significa que os textos que tinham como base epistemológica o marxismo, as autoras e autores, os conceitos, as metodologias, entre outros elementos, estavam coerentes com a base teórica. O mesmo aconteceu com os trabalhos que estavam alinhados às bases epistemológicas da pós-modernidade.

Sobre a questão dos temas, analisamos que os trabalhos que se guiavam pelo marxismo não trouxeram questões relativas às minorias como parte das discussões realizadas. Portanto, questões que perpassam a vivência de mulheres, negros, indígenas, população LGBTQIA+, PCD, entre outros, envolvendo raça, gênero e sexualidade, entre outros marcadores sociais. Sendo que essa é uma das críticas da pós-modernidade em relação ao marxismo, afirmando que essa perspectiva não dá conta de realizar essas discussões. Posição da qual discordamos, ao acreditar que é possível discutir essas questões por meio da utilização das categorias marxistas.

Inclusive, podemos travar uma discussão sobre o próprio conceito de minorias a partir da hegemonia, já que ao nosso ver, chamar esses grupos subalternizados de minorias é ignorar o fato de que não necessariamente são minorias em termos quantitativos (por exemplo, a quantidade de sujeitos que fazem parte da população negra no Brasil, formada por pretos e pardos, é numericamente superior a quantidade de brancos). Mas, sim, são minorias em termos hegemônicos, já que fazem parte do grupo que é dominado hegemonicamente e por isso ideologicamente são tidos como minoria, inclusive para que haja o enfraquecimento da sua ação coletiva.

O que implica, do nosso ponto de vista, na urgência da necessidade do marxismo e método MHD olharem para essas minorias hegemônicas, por falta de termo melhor. Já que é possível olhar e refletir sobre as questões das minorias, com a mesma visão que faz a crítica da sociedade capitalista. Isso se valendo do método do MHD, como forma de entender que todas as diferenças que são conclamadas como geradas pela humanidade, são também criadas e acentuadas pelo capitalismo para a manutenção da ordem dominante por meio da subalternização de grupos sociais.

Isso porque se o MHD toma por objeto a realidade concreta – e a realidade concreta está explicitando a necessidade de que essas questões sejam entendidas teoricamente; haja vista, por exemplo, os relatos impressionantes sobre a questão de racismo em sala de aula por parte de docentes e discentes evidenciados em um dos artigos que analisamos –, nós temos o compromisso ético, político, teórico e epistemológico de criar condições para analisar e discutir essas questões sob o ponto de vista do marxismo.

Também propomos a retomada da categoria trabalho, em sentido ontológico, colocada em relação com a hegemonia. Isso para levantar temas para debate e discussão dentro do contexto de sala de aula, para além das questões dos grupos subalternizados. Levando em consideração temas como a forma em que o capitalismo impacta diretamente no meio ambiente em larga escala; bem como, cuidados pessoais, consumo, padrões de beleza, em âmbito mais específico. Discutindo os aspectos específicos de cada tema, para entender como são transformados de acordo com os interesses do capitalismo para acumulação de capital.

Entrementes, vale ressaltar que o marxismo não precisa ser visto como um método duro e enrijecido, que não inclui aspectos criativos, poéticos, estéticos, sensíveis, artísticos. Acreditamos ter ao longo da tese mostrado que é possível lidar com MHD combinando ortodoxia e rigor epistemológico, ao mesmo tempo em que trouxemos elementos da literatura, com Guimarães Rosa, e da música, com Milton Nascimento, para discutir o nosso objeto de estudos, a relação entre didática e hegemonia.

Para finalizar o aspecto que toca à análise das produções da ANPED, destacamos alguns aspectos que foram analisados em relação ao conceito de hegemonia. O primeiro deles é que por mais que Antônio Gramsci seja uma referência da construção do conceito de hegemonia dentro do marxismo, ele não foi citado por nenhum trabalho. Sendo o autor mais citado para discussão de hegemonia, um autor da pós-modernidade, Boaventura Santos – o que indica que a discussão da hegemonia está presente nos trabalhos que tem como base teórica a pós-modernidade.

Porém, vale ressaltar que é desejável que seja realizado um aprofundamento sobre como a pós-modernidade compreende a hegemonia. Já que, nos trabalhos analisados a hegemonia assumiu contornos de domínio e a contra-hegemonia apareceu como um aspecto de subversão da ordem dominante, sendo que isso não necessariamente significa a ruptura com a ordem dominante. Por esse motivo, acreditamos ser importante analisar a hegemonia e a contra-hegemonia dentro da pós-modernidade, levando em consideração quem são as autoras e autores que tratam sobre o tema, quais são as bases teóricas que sustentam essa concepção; bem como, de que forma essas bases teóricas se posicionam em relação à manutenção ou à ruptura com a sociedade capitalista. Já que, a pós-modernidade abriga uma diversidade grande de perspectivas teóricas e formas de entender o modo de produção capitalista. Isso tudo, para que o conceito não seja usado de maneira equivocada ou de maneira que esteja sendo ideologicamente utilizado para mascarar a divisão de classes da sociedade capitalista.

Além disso, dos sete trabalhos que discutiram o conceito de hegemonia, apenas em dois textos esse conceito foi associado à sociedade capitalista: um se referindo ao capitalismo e outro à dominação de classe pela burguesia. Sendo que o conceito de hegemonia foi utilizado no sentido de domínio, ora como supremacia, ora como preeminência; sem que houvesse, na maioria dos trabalhos, a utilização de autoras e autores para embasar o uso do conceito. O que na nossa leitura revela uma utilização arbitrária e genérica do conceito de hegemonia, implicando em uma não compreensão aprofundada do conceito e gerando o não reconhecimento da importância da hegemonia na luta de classes, e suas consequências nas vidas dos sujeitos e nos impactos gerados na realidade concreta.

Por fim, a pesquisa realizada na ANPED revelou que o conceito de hegemonia foi trabalhado de maneira superficial, não sendo possível entender por meio dele a importância da luta hegemônica dentro dos contextos educacionais. Esse é um aspecto que precisa ser repensado, dada a importância da hegemonia para a consciência filosófica e para a luta de classes. Além disso, a questão da hegemonia foi apresentada nos trabalhos de forma tangencial, superficial, genérica e classificatória. Classificatória no sentido de explicitar a dominação de algo ou de alguém, mas não no sentido de identificar a hegemonia dentro do aparelho hegemônico capitalista, das dimensões e expressões da hegemonia na realidade concreta. Reduzindo, desta forma, o significado da hegemonia a domínio, deixando de lado a multiplicidade de elementos que envolvem a compreensão da hegemonia, conforme foi a apontado por Gramsci (1999) ao afirmar que a hegemonia perpassa diversas esferas da sociedade e conforme salientamos a partir da explicitação das dimensões e das expressões da hegemonia.

Portanto, a nossa análise revelou que o nosso objeto de estudo, a relação entre a didática e a hegemonia, não esteve presente em nenhum dos artigos analisados. A hegemonia não foi colocada em relação com a didática ou com a educação nos temas e nas discussões teórico-epistemológicas realizadas pelas produções acadêmicas, embora enfatizassem aspectos pertinentes a essa discussão. Sendo assim, a discussão direta sobre relação entre hegemonia e didática não está posta nas últimas dez edições do GT 04 – Didática da ANPED: apenas se faz presente em aspectos associados a essa relação, mostrando que essa discussão não é o foco central e que a compreensão do conceito de hegemonia está subentendido ou é um pressuposto dado nos textos. No entanto, entendemos que esses estudos e publicações perdem sua potência formativa ao se distanciarem da explicitação teórica e epistemológica, tanto do conceito de hegemonia quanto da relação entre hegemonia e didática, e hegemonia e educação.

Outro exemplo é o fato das análises realizadas nos artigos não apresentaram o uso consistente do conceito de contra-hegemonia, conceito que não foi aprofundado e que foi utilizado mais como breve citação do que como um posicionamento político, epistemológico e teórico. O que revela que a contra-hegemonia não fez parte do horizonte teórico e epistemológico para discussão da relação entre didática e hegemonia, educação e hegemonia.

Concluímos, portanto, que a produção de conhecimento dentro do GT 04 – Didática em suas últimas dez edições, que aconteceram entre os anos de 2007 a 2021 – a partir do recorte de nove trabalhos que fizeram uso dos termos indutores e ao mesmo tempo realizaram discussões sobre os conceitos que giram em torno da hegemonia e da contra-hegemonia –, não explicita em suas perspectivas teóricas, históricas, políticas, epistemológicas, e nos sentidos discursivos, a relação entre didática e hegemonia, e/ou educação e hegemonia. O que implica que o objeto de estudos da presente tese, relação entre didática e hegemonia, se fez presente de forma superficial nas discussões realizadas na produção de conhecimento da ANPED.

Voltamos agora nossa atenção para o **segundo aspecto** que o presente tópico se propõe a refletir que é a retomada da forma como a **hegemonia e a relação entre hegemonia e didática** se mostrou evidente tanto na historicidade da educação e da didática, quanto nas abordagens contemporâneas da didática.

Ao longo da construção da historicidade da educação, da didática, da sociedade capitalista e da universidade, realizadas no primeiro, segundo, terceiro e quarto capítulos da tese, ficou evidente a tênue relação entre educação e hegemonia; bem como, didática e hegemonia.

Isso porque a historicidade revelou que a origem da educação coincide com a origem do ser humano, de acordo com Saviani (2013a), mas que essa relação entre ser humano e

educação foi modificada pela sociedade capitalista ao remodelar o trabalho, enquanto categoria humanizadora, para categoria alienante de acordo com seu projeto de conquista hegemônica. Tal projeto da burguesia necessitou da criação de um complexo sistema educacional para capacitar a força de trabalho dos sujeitos dentro do contexto de trabalho nas fábricas. Capacitação que servia para um duplo movimento: inserir a classe trabalhadora no mundo letrado, ao mesmo tempo em que formava ideologicamente essa classe para aceitar de forma submissa as condições de dominação impostas pelo capitalismo.

Assim, para que a mediação ideológica dos princípios hegemônicos acontecesse dentro dos processos educacionais, foi necessária a sistematização do ensino, papel atribuído à didática. A didática assumiu a função de sistematizar os processos de ensino, por meio de níveis, séries, de organização do trabalho pedagógico, dos processos de avaliação. Só que esses processos de ensino estavam a favor da hegemonia, já que estavam sendo pensados de acordo com os interesses da burguesia, classe dominante.

Por isso, defendemos ser nesse momento histórico – na criação da didática com o intuito de sistematizar o processo de ensino de uma educação voltada para os interesses das classes dominantes –, que se deu **a origem da relação entre didática e hegemonia.** Porém, temos a contradição, categoria que nos ajuda a entender, que mesmo tendo a origem da didática situada nos interesses das classes dominantes, foi possível que ao longo do tempo histórico fossem pensadas outras formas de compreensão da didática que não estivessem ligadas a uma educação hegemônica. A dialética nos faz entender que a didática não tem um significado e sentido único e imutável, mas carrega em si duas potências – a de conformação social e a de ruptura com o lugar de opressão. O que nos coloca, enquanto sujeitos, num lugar de escolha ética, política e epistemológica frente à didática, já que podemos escolher entre uma didática que mantem a ordem dominante e uma didática que rompe com essa lógica.

É seguindo por esse sentido que a didática se constitui como um campo científico que abriga diferentes posicionamentos políticos, teóricos, epistemológicos e ideológicos. O que faz com que o campo da didática seja composto por uma diversidade de pontos de vista, de ideários pedagógicos, conforme pudemos perceber ao longo do segundo e terceiro capítulos. A tese teve como intuito perceber como esses diferentes posicionamentos frente à didática entendiam a hegemonia e se abordavam a questão da relação entre didática e hegemonia, ou educação e hegemonia.

A análise realizada por meio das abordagens contemporâneas da didática, ao longo do terceiro capítulo, levou em conta a compreensão dos seus respectivos ideários pedagógicos, bem como os seus princípios teórico-epistemológicos para entender como essas abordagens

compreendiam a hegemonia e a relação entre hegemonia e educação. Foram analisadas as seguintes abordagens contemporâneas da didática: **Didática da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos; Didática da Pedagogia Histórico-Crítica; Didática da Pedagogia Libertadora; Didática Desenvolvimental; Didática Multidimensional; Didática Complexa e Transdisciplinar; Didática Intercultural; e Didática Sensível.**

Chegamos à conclusão de que dentre essas abordagens contemporâneas da didática, a única que explicitou de forma muito evidente seu posicionamento foi a **Pedagogia Histórico-Crítica** e as suas proposições por uma **Didática da Pedagogia Histórico-Crítica,** que evidenciaram o seu posicionamento enquanto contra-hegemônica. Apesar de Saviani ter construído, ao longo de sua obra sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, uma discussão sobre hegemonia e contra-hegemonia, a **relação entre didática e hegemonia** não pode ser percebida no ideário pedagógico da didática da Pedagogia Histórico-Crítica. O que, a nosso ver, indica a necessidade de gerar uma aproximação da Didática Histórico-Crítica com o conceito de hegemonia e, consequentemente, com a relação entre hegemonia e didática.

Além disso, mesmo partindo de posicionamentos epistemológicos distintos – que perpassaram uma base marxista ortodoxa e heterodoxa, de transição paradigmática e com aproximações pós-modernas –, nas abordagens contemporâneas da didática – Didática da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos; Didática da Pedagogia Libertadora; Didática Desenvolvimental; Didática Multidimensional; Didática Complexa e Transdisciplinar; Didática Intercultural; e Didática Sensível – não foi possível identificar como compreendem a questão da hegemonia, porque não esteve presente no ideário pedagógico dessas didáticas na literatura acessada por nós.

Bem como, não foi possível identificar, dentro dessas abordagens, aproximações ou discussões teóricas sobre a **relação entre didática e hegemonia** na literatura que tivemos acesso. Vale considerar que, seriam bem-vindas pesquisas que pudessem estudar cada uma dessas perspectivas em profundidade com o intuito de entender como está posta a questão da hegemonia no estado da arte de cada abordagem, já que isso foi um esforço teórico que não foi possível de ser realizado em profundidade na presente tese, devido a limitações de tempo e de espaço.

Em síntese, a trajetória de pesquisa realizada por meio da historicidade da educação, da didática e da sociedade capitalista, nos fez entender que foi sendo construída ao longo do tempo histórico uma íntima relação entre didática e hegemonia, bem como, entre educação e hegemonia. Sendo que ambas, didática e educação, carregam contraditoriamente e dialeticamente a possibilidade de se posicionarem a favor da manutenção da sociedade

capitalista ou contra a manutenção da sociedade capitalista, conforme foi percebido nas diferentes correntes teóricas do campo da educação e da didática. Dependendo, portanto, do posicionamento dos sujeitos frente a essa escolha política, teórica e epistemológica.

Além disso, a trajetória de análise, tanto da pesquisa das abordagens contemporâneas da didática quanto da produção de conhecimento no GT 04 – Didática da ANPED, revelou que os trabalhos usaram o conceito de hegemonia de forma tangencial, não havendo um aprofundamento teórico e epistemológico do que seja a hegemonia ou a contra-hegemonia. Assim como não houve em nenhum trabalho a presença da didática em relação com a hegemonia, ou a educação em relação com a hegemonia.

Do nosso ponto de vista, a falta da hegemonia, e da relação entre hegemonia e didática, nos trabalhos analisados revela que o campo da didática ainda segue com uma linha muito tênue entre, por um lado, ser uma potência de práxis revolucionária e, por outro, ser uma potência para a manutenção do *status quo* da sociedade.

Por isso, evidenciamos ser necessário e urgente que o campo da didática se volte para a compreensão epistemológica e teórica da hegemonia e da contra-hegemonia, com o intuito de criar critérios e condições para que o posicionamento político e ideológico das suas contribuições teóricas fique explicitado com transparência. Isso para evitar equívocos classificatórios de que tais abordagens possam ser hegemônicas, não-hegemônicas ou contra-hegemônicas, sendo que não o são. Ou evitar o equívoco da neutralidade científica, em que não se faz necessário se posicionar.

Por fim, apontamos o **terceiro aspecto** do presente tópico que se dedica a estabelecer o que chamamos de **princípios teóricos, políticos, metodológicos e epistemológicos de uma didática contra-hegemônica**.

Partimos do MHD enquanto base epistemológica e da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto base teórica, que são sustentação para uma didática contra-hegemônica. Não estamos propondo uma nova abordagem da didática, mas estamos estabelecendo critérios para pensar a relação entre didática e hegemonia dentro da proposta epistemológica a que nos filiamos.

Sendo assim, defendemos um **conceito de didática contra-hegemônica** que entende sua função social revolucionária, dentro da sociedade capitalista, ao pensar seu objeto – a relação dialética entre ensino-aprendizagem – com o olhar voltado para a humanização e a transformação dos sujeitos e da sociedade por meio da emancipação humana. A didática contra-hegemônica se distancia da educação hegemônica propagada, principalmente, por meio da ideologia e projeto político neoliberal. Desse modo, ela assume a educação como perspectiva

humanizadora dos sujeitos, capaz de pelo trabalho e pela compreensão crítica da realidade concreta, possibilitar os processos de emancipação humana e de conscientização filosófica.

Para tanto, defendemos do ponto de vista teórico-epistemológico que a hegemonia seja pensada dentro do campo da didática e de uma **didática contra-hegemônica**, como um **conceito**, mas também como **categoria** e **conteúdo**. Já que a hegemonia através da expressão das contradições postas na história pode ajudar no processo de desvelamento da condição de opressão.

Por isso, acreditamos que enquanto **categoria** a hegemonia pode ajudar a entender o posicionamento das propostas didáticas em relação à organização da sociedade capitalista. Se estão alinhadas ao capitalismo, são hegemônicas. Se estão alinhadas ao capitalismo, mas não possuem preeminência nos processos educativos, são não-hegemônicas. Ou se estão contra a sociedade capitalista, defendendo a ruptura com essa sociedade, são contra-hegemônicas.

Já a hegemonia como **conteúdo** é necessária para que haja a compreensão da hegemonia enquanto domínio e direção, mas que é expandida em suas **dimensões** – histórica, política, filosófica, gnosiológica, epistemológica, ontológica e revolucionária – e **expressões** da hegemonia – cultural, social, econômica, intelectual, moral, política, civil, ética, espiritual, territorial, internacional, nacional e militar. Portanto, defendemos que a hegemonia deve ser estudada teoricamente e epistemologicamente nos diferentes níveis de ensino, de acordo com as possibilidades e os limites dos discentes, para que seja estabelecido o suporte teórico necessário para entender a hegemonia enquanto categoria. Nesse sentido, seria possível entender que a hegemonia não diz respeito, por exemplo, apenas ao aspecto econômico, mas que abrange outras esferas da vida na sociedade, perpassando a forma como o conhecimento, a cultura, a consciência, e assim por diante, é produzida.

A hegemonia enquanto conteúdo também pode se valer de características da sociedade capitalista para gerar reflexão crítica. Um exemplo disso seria o uso da categoria contradição para entender a relação entre igualdade e desigualdade, que é intrínseca ao capitalismo e que pode ajudar a enxergar a verdadeira natureza do capitalismo. Assim como, pode ajudar a entender os mecanismos usados para dominação. Um outro exemplo de conteúdo que também poderia se valer da hegemonia para revelar a dominação seria o tema do trabalho, em sua divisão entre trabalho intelectual, trabalho manual, e do não trabalho pelas classes dominantes.

Além disso, entendemos que a **historicidade** pode ser entendida tanto como categoria, quanto como conteúdo, nos processos de desvelamento do aparelho hegemônico capitalista. Se com Saviani (2013a) entendemos que a historicidade é a consciência da humanidade no tempo histórico, agora entendemos que a hegemonia pode possibilitar a compreensão da consciência

da humanidade em relação aos processos de dominação e de libertação. Por isso, a hegemonia precisa de ser entendida para além de dominação e domínio, mas a partir também das suas dimensões e expressões. Isso porque entendemos que os sujeitos não estão à deriva da própria história. Historicidade não é apenas a reconstrução do passado, mas é a possibilidade de colocar o sujeito como ativo, como potência de transformação da sociedade, como quem pode, pessoal e coletivamente, tomar as rédeas do presente para modificar o futuro.

Apostamos também na investigação epistemológica da relação entre didática e hegemonia, sendo a historicidade o caminho que revela a construção de um aparelho hegemônico educacional. O que implica que a didática contra-hegemônica entende e expressa os conceitos a partir da noção dialética, entendendo os lados que compõem o conhecimento e a realidade concreta. Por meio do aprofundamento epistemológico dos diversos métodos, metodologias e teorias, é possível identificar como e se a hegemonia é levada em conta, o que dá os instrumentos necessários para entender o posicionamento político e epistemológico das diferentes formas de se fazer e se pensar o conhecimento científico na atualidade.

Isso porque, como assinalamos, o campo da didática vive na tensão contraditória entre corroborar como potência transformadora da realidade ou como conformadora social. Com isso, acreditamos ser fundamental a consideração da hegemonia dentro da perspectiva teórica e epistemológica da didática enquanto um marcador dos aspectos que revelam essa relação. Já que falta de consciência filosófica gera vulnerabilidade social, cultural, intelectual e econômica. E, essa vulnerabilidade, corrobora para a manutenção da ordem social capitalista, dificultando a educação como projeto de emancipação humana e práxis revolucionária.

Por fim, destacamos a dimensão revolucionária da hegemonia, que ao mesmo tempo em que desvela os processos de dominação, promove a conscientização e a reflexão sobre a luta de classes. Por isso, a didática contra-hegemônica é tão importante para que os sujeitos possam ter a possibilidade de criar consciência de si, da sociedade e da importância da luta coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> De repente lá vinha um homem a cavalo. Eram dois. Um senhor de fora, o claro da roupa. Miguilim saudou, pedindo a benção. O homem trouxe o cavalo cá bem junto. Ele era de óculos, corado, alto, com um chapéu diferente, mesmo.
> — Deus te abençoe, pequeninho. Como é teu nome?
> — Miguilim. Eu sou irmão do Dito.
> — E seu irmão Dito é o dono daqui?
> — Não, meu senhor. O Ditinho está em glória.
> O homem esbarrava o avanço do cavalo, que era zelado, manteúdo, formoso como nenhum outro. Redizia:
> — Ah, não sabia, não. Deus o tenha em sua guarda... Mas, que é que há, Miguilim?
> Miguilim queria ver se o homem estava mesmo sorrindo para ele, por isso é que o encarava.
> — Por que você aperta os olhos assim? Você não é limpo de vista? Vamos até lá. Quem é que está em tua casa?
> — É Mãe, e os meninos...Estava Mãe, estava Tio Terêz, estavam todos. O senhor alto e claro se apeou. O outro, que vinha com ele, era um camarada. O senhor perguntava à Mãe muitas coisas do Miguilim. Depois perguntava a ele mesmo:
> — Miguilim, espia daí: quantos dedos da minha mão você está enxergando? E agora?
> Miguilim espremia os olhos. Drelina e a Chica riam.
> Tomezinho tinha ido se esconder.
> — Este nosso rapazinho tem a vista curta. Espera aí, Miguilim...
> E o senhor tirava os óculos e punha-os em Miguilim, com todo o jeito.
> — Olha, agora!
> Miguilim olhou. Nem não podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessôas. Via os grãozinhos de areia, a pele da terra, as pedrinhas menores, as formiguinhas passeando no chão de uma distância. E tonteava. Aqui, ali, meu Deus, tanta coisa, tudo... O senhor tinha retirado dele os óculos, e Miguilim ainda apontava, falava, contava tudo como era, como tinha visto. Mãe esteve assim assustada; mas o senhor dizia que aquilo era do modo mesmo, só que Miguilim também carecia de usar óculos, dali por diante. O senhor bebia café com eles. Era o doutor José Lourenço, do Curvêlo. Tudo podia. Coração de Miguilim batia descompasso, ele careceu de ir lá dentro, contar à Rosa, à Maria Pretinha, à Mãitina. A Chica veio correndo atrás, mexeu: — "Miguilim, você é piticégo..." E ele respondeu: — "Donazinha...".
> (GUIMARÃES ROSA, 2016, p. 110-120).

Miguilim já estava crescido, passaram anos no Mutum de Gerais, aprendeu a viver sem Dito no dia a dia, mas não tirava Dito do coração e da cabeça. Ao se apresentar para o moço estranho que vinha de longe, a primeira coisa que falou foi: "Miguilim. Eu sou irmão do Dito.". Dito continuava sendo a força confirmada de Miguilim, mesmo quando sua ausência era inesquecível e mesmo quando ele não tinha consciência que não enxergava o mundo com os mesmos olhos que as outras pessoas enxergavam. Miguilim não enxergava, tinha problema nas

vistas, e por isso passou por tantos apuros na sua criancice. Miguilim não enxergou direito seu irmão Dito, mas o amou, e ficava repetindo para ele mesmo coisas que Dito falava, coisas que falavam sobre o Dito, para que ele gravasse dentro dele a memória do seu melhor amigo e irmão.

Miguilim finalmente pôde ver o mundo. E aí, nesse momento, Miguilim soube que o Mutum era terra bonita. Miguilim soube que o mundo tinha cores que ele antes nunca havia visto. Soube também que era possível viver, mesmo sentindo toda a falta do seu irmão. Miguilim viu e quis ver mais.

Foi por isso que escolhemos esse trecho do livro para início do fim da nossa trajetória de pesquisa sobre a relação entre hegemonia e didática. Nós vimos o mundo, e queremos ver mais. O que quer dizer que a presente tese não esgotou todas as possibilidades de entender e ver o mundo da didática, da hegemonia e da educação. Mas, o nosso mundo mudou de cor, mudou de forma. Hoje, temos condição de olhar e enxergar esse mundo com mais seriedade, força e certeza; de perceber que caminho pode ser trilhado rumo a uma sociedade melhor e que há várias opções de trajetórias.

Usamos como metáfora a miopia de Miguilim, e seu deslumbramento de ver mundo com as suas cores vivas, como uma forma de expressar que a trajetória realizada no processo de doutorado e de concretização da presente pesquisa, perpassou uma grande transformação tanto no nível pessoal quanto no nível profissional e intelectual. Saímos dessa jornada vendo o mundo melhor, vendo suas cores com mais nitidez e acreditando, com ainda mais certeza: que a educação é, sim, potência de transformação; que a didática é, sim, práxis revolucionária capaz de gerar emancipação humana.

Por isso defendemos que o acesso à pós-graduação pública e de qualidade deveria ser um direito garantido para todas e todos; e, não um privilégio, como atualmente está configurada. Porque acreditamos que é na pós-graduação que é possível de se ter um alargamento, uma ampliação, dos horizontes teóricos e epistemológicos que não são possíveis de ser alcançados na formação inicial. E, a partir dessa ampliação de horizontes, o mundo fica maior, mais colorido e, principalmente, percebido com mais consciência.

Voltando agora a nossa atenção para os aspectos formais da nossa pesquisa, que girou em torno da compreensão da relação entre didática e hegemonia, retomamos os objetivos específicos, o objetivo geral e as questões problemas que foram construídos para orientar nosso processo de pesquisa.

O primeiro **objetivo específico** ao qual nos dedicamos foi *"Compreender o conceito de hegemonia desde um ponto de vista gramsciano, com atenção à forma como ao longo do tempo*

histórico foi sendo construída a relação entre educação, didática, hegemonia e sociedade capitalista, a partir de suas origens". Acreditamos ter contemplado esse objetivo ao longo do primeiro e segundo capítulos da tese. No primeiro capítulo retomamos o conceito de hegemonia, entendendo sua acepção ao longo da história, da origem da palavra e principalmente, por meio das contribuições teóricas realizadas por Gramsci sobre a hegemonia.

Nesse capítulo também criamos categorias para entender a hegemonia a partir de Gramsci para além apenas do sentido de domínio e direção. Entendendo que a luta pela hegemonia é composta pelas dimensões – histórica, política, filosófica, gnosiológica e epistemológica, ontológica e revolucionária –, que dizem respeito aos aspectos da teoria que envolvem a compreensão das expressões da hegemonia – cultural, social, econômica, intelectual, moral, política, civil, ética, espiritual, territorial, internacional, nacional e militar –, que dizem respeito à concretização das dimensões na realidade concreta, na prática.

Por isso, entendemos a hegemonia pelo ponto de vista da práxis, ao unir teoria (dimensões) e prática (expressões) em um conjunto de estratégias utilizadas pelas classes dominantes para criação, manutenção e sustentação de um aparelho hegemônico de dominação. Ao construirmos as dimensões e expressões da hegemonia e ao aprofundá-las ao longo do primeiro capítulo, acreditamos ter sido possível construir uma compreensão sobre a hegemonia. Hegemonia, portanto, para nós assume o caráter de domínio e direção em diferentes dimensões que tocam aspectos da construção da história, da difusão de princípios morais e éticos, da homogeneização da cultura, da cooptação de intelectuais, da construção de um modelo de sujeito adequado aos interesses das classes dominantes, entre outros aspectos.

Acreditamos também ter encontrado respostas no primeiro e segundo capítulos para uma das questões problemas que foram orientadoras do processo metodológico da tese, a saber *"Qual a origem da relação entre didática e hegemonia?".* Por meio do resgate da historicidade da educação e da sociedade capitalista, entendemos que a origem da educação sistematizada e da necessidade de organização dos processos de ensino aconteceu devido à necessidade da burguesia de formar trabalhadores para dar conta do serviço das fábricas, e para difundir seus princípios e valores de classe em ascensão.

A didática surge nesse contexto da modernidade, para ajudar a organizar as formas de ensino mais eficientes para uma parcela da população que deveria se tornar letrada até o ponto de que desempenhassem bem suas funções, mas não o suficiente para revelar sua condição de opressão. Acreditamos que é nesse momento que se deu a origem da relação entre didática e hegemonia. Na medida em que a didática foi criada para atender as demandas da classe dominante. Mas, ao longo do tempo histórico também ficou evidente que outros caminhos

foram surgindo para se pensar a didática que não estivesse ligadas aos interesses hegemônicos. Sendo possível, portanto, romper com uma didática hegemônica e criar caminhos para uma didática contra-hegemônica – caminhos que estão em constante mudança e crescimento. Por isso, defendemos ser necessárias mais pesquisas que se dediquem à educação, à didática e à hegemonia, para que cada vez mais seja reafirmado o papel social de transformação e de emancipação da didática.

Pesquisas que incluam, por exemplo, a compreensão das formas de ensino-aprendizagem de outros povos que foram subalternizados ao longo do tempo histórico, como os povos indígenas, os povos negros, os povos originários da América Latina, entre outros que escapam à noção de povo hegemônico, branco e europeu. Estudo que não foi possível de ser realizado na presente tese, mas que se conforma como um projeto (quase como um sonho), que possa ser realizado por outras pesquisadoras e pesquisadores, ou até mesmo por nós em outras pesquisas.

Já o segundo objetivo específico incidiu sobre a necessidade de *"Compreender teoricamente a educação e a didática enquanto potências de transformação ou de conformação social, a partir das relações estabelecidas com a hegemonia, por meio do resgate da historicidade da didática".* Acreditamos que, ao longo do segundo e terceiro capítulos, realizamos o movimento necessário para buscar caminhos de compreensão da didática enquanto potências de transformação ou de conformação social. Na medida em que fomos construindo a historicidade da didática e da educação, e apontando quando suas características estavam de acordo com a manutenção da sociedade ou com a transformação dela. Com isso, mostrando uma profunda relação entre o movimento que acontece na sociedade e as mudanças na educação advindas desse movimento. O modo de produção capitalista foi mudando ao longo do tempo e a educação acabou seguindo essas mudanças, conforme pudemos verificar com a educação neoliberal; e a inclusão, por exemplo, de aspectos do toyotismo, como flexibilidade, individualização, competitividade, na educação.

Além disso, o resgate da historicidade oportunizou que tentássemos responder outra questão problema que perpassou nossa metodologia, apresentada como "*De que maneira a relação entre didática e hegemonia foi construída ao longo da história da educação e da didática?".* Entendendo que as transformações que aconteciam na sociedade iam paulatinamente mudando os processos educacionais e didáticos. Então, a educação e a didática foram sendo usadas como estratégias para manutenção da hegemonia capitalista por meio: das políticas públicas; dos organismos internacionais; de todo o controle sobre como a educação deveria ser, por meio de parâmetros e avaliações internas e externas; do controle sobre até onde

os processos de ensino e aprendizagem deveriam alcançar a formação das crianças, jovens e adultos, conforme foi apresentado pela educação com cunho neoliberal. Bem como, foram apontados elementos para o entendimento do movimento de resistência que lutou contra a educação hegemônica, ao defender a emancipação humana e os processos de libertação dos sujeitos. Portanto, cabe afirmarmos que a relação entre didática e hegemonia é contraditória e dialética, o que sempre nos inspirará a seguir investigando, entendendo e apontando a necessidade da compreensão da relação entre didática e hegemonia a partir das mudanças na sociedade.

No terceiro capítulo nos dedicamos a buscar caminhos para entender o terceiro objetivo específico *"Apresentar e analisar os principais elementos que compõem o ideário pedagógico das abordagens contemporâneas da didática para compreender como entendem e como está posta a relação entre didática e hegemonia nas seguintes abordagens: Didática da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos; Didática da Pedagogia Histórico-Crítica; Didática da Pedagogia Libertadora; Didática Desenvolvimental; Didática Multidimensional; Didática Complexa e Transdisciplinar; Didática Intercultural; e Didática Sensível"*. Nesse capítulo construímos os principais elementos que deram condições para que nos anos de 1980 surgisse o movimento da didática crítica, responsável por lutar contra a didática tecnicista imposta pelo regime militar e pela necessidade capitalista.

O movimento da didática crítica gerou uma efervescência teórica e crítica que buscou encontrar caminhos para uma outra forma de fazer e pensar a didática. As abordagens contemporâneas da didática, em sua maioria, surgiram por meio das provocações e questionamentos do movimento da didática crítica. Nesse capítulo foi realizada a apresentação das abordagens, das suas bases teóricas e epistemológicas e os principais pontos que compõem seu ideário pedagógico, com o intuito de entender como a hegemonia e a relação entre hegemonia e didática estavam presentes nas discussões. Constamos que a relação entre didática e hegemonia não esteve presente nas discussões propostas pela bibliográfica básica dessas abordagens. Sendo que apenas a Pedagogia Histórico-Crítica demonstrou e explicitou o seu posicionamento enquanto contra-hegemônico.

Portanto, acreditamos ter respondido à questão problema "*Como as abordagens contemporâneas da didática compreendem a relação entre didática e hegemonia?"* quando as análises foram realizadas e revelaram que a hegemonia não foi um conceito central dentro dessas abordagens; não sendo aprofundado teoricamente e sendo utilizado de forma apenas tangencial. Bem como, que a relação entre didática e hegemonia não estava posta nas abordagens contemporâneas da didática, embora subentendidas a partir de vários princípios

críticos destacados, mas cada uma expressando aspectos da nossa realidade e necessidade social, como vimos durante a construção histórica e teórica.

O último objetivo específico e a última questão problema versam sobre, respectivamente *"Analisar como as atuais produções científicas publicadas nas últimas dez edições do Grupo de Trabalho de Didática (GT 04 – Didática) da ANPED trazem e compreendem a hegemonia, a didática e a relação entre hegemonia e didática; bem como, refletir sobre a didática enquanto campo do conhecimento para além da hegemonia"* e entender *"De que modo essa relação está posta na produção de conhecimento atual do campo da didática presente nas últimas dez edições do GT 04 – Didática da ANPED?".* Ao longo do quarto capítulo analisamos um recorte de nove artigos que tratavam da discussão da hegemonia, dentro do GT 04 – Didática da ANPED. Chegamos na mesma conclusão da análise das abordagens contemporâneas da didática ao entender que os trabalhos analisados se valeram do conceito de hegemonia de forma tangencial, não havendo um aprofundamento teórico e epistemológico do que entediam por hegemonia ou contra-hegemonia, e que não houve em nenhum trabalho a presença da didática em relação com a hegemonia, ou a educação em relação com a hegemonia. Nesse sentido, pensamos ser importante que o campo da didática volte sua atenção para novas pesquisas que orientem a importância de se entender a relação entre didática e hegemonia.

Precisamos superar o fato que a relação entre didática e hegemonia não tem sido alvo, pelo menos não direto ou presente no nosso recorte de estudo, de reflexão teórica por parte das abordagens contemporâneas da didática. O que implica que uma importante dimensão da educação e da didática pode estar sendo desconsiderada do ponto de vista teórico, político e epistemológico. Lembremos que a dimensão da hegemonia é importante para a compreensão da educação e da didática, conforme demonstrado pela categoria da historicidade que revelou que a origem de uma educação sistematizada, da escola e da didática esteve diretamente ligada aos interesses hegemônicos da burguesia e da criação de um aparelho hegemônico capaz de criar, manter e reinventar as formas de dominação da sociedade capitalista.

Por fim, ao retomarmos o nosso objetivo geral, que é "*compreender como a relação didática e hegemonia pode contribuir enquanto práxis revolucionária na emancipação humana e na transformação da sociedade",* entendemos que ao longo da construção teórica, metodológica e epistemológica da tese fomos entrando em contato com diferentes formas de defesa da educação e da didática. Formas que compõem a educação e a didática enquanto campo científico carregado de diversidade de pensamentos e de formas de compreensão da importância do conhecimento científico, bem como do papel social da educação e da didática. Defendemos a hegemonia como um caminho para entender os posicionamentos éticos, políticos e

epistemológicos que compõem o campo da educação, com o intuito de identificar se esses posicionamentos estão a favor ou contra a manutenção da forma de organização da sociedade capitalista.

Isso não quer dizer que outros tipos de conhecimento, de método, de base epistemológica, não sejam válidos. Porém, do ponto de vista da presente tese, temos a certeza de que o Materialismo Histórico-Dialético é o nosso Dito, é a nossa força confirmada: que nos dá segurança para enfrentar o mundo, como fez Miguilim, e para enxergar o mundo com suas cores vibrantes. Porque a partir desse método, tivemos condições de no decorrer da tese, recorrer a categorias como historicidade, contradição, totalidade e dialética, capazes de auxiliar no processo de investigação do nosso objeto de estudos – a didática em relação com a hegemonia. Assim, a partir de uma postura ortodoxa em relação a esse método, chegamos ao fim do processo para fazer a defesa: de uma didática contra-hegemônica que considere a hegemonia enquanto conceito, categoria e conteúdo, dentro do ideário pedagógico para a luta contra a sociedade dividida por classes; que entenda que o papel social da educação e da didática é a transformação social, a emancipação humana – é ser práxis revolucionária.

Entendemos que os desafios para alcançar a concretização da educação e da didática que tem como objetivo esse papel social são inúmeros e perpassam, inclusive, a luta contra todo um aparelho hegemônico construído pelas classes dominantes. Aparelho hegemônico que engloba todas as dimensões e as expressões da hegemonia, bem como engloba toda a luta ideológica, que recai sempre sobre as classes subalternas com mais peso, mas que não escapa também às classes dominantes.

Por isso, entendemos que os nossos desafios estão presentes no chão da escola, no chão das universidades, nas políticas públicas, no reconhecimento da profissão docente, nas melhorias da condição de trabalho docente, em melhores salários para todos os profissionais da educação, na luta pela escola pública de qualidade social, dentre muitos outros desafios. Mas, acreditamos, sim, que é possível mudar, que é possível criar ecos inesperados. E, assim, retomamos pela última vez na tese, um trecho da história de Miguilim, que carrega ao mesmo tempo beleza e dor, tristeza e esperança:

> " –'chora não, Miguilim, de quem eu gosto mais, junto com a Mãe, é de você...' E o Dito também não conseguia mais falar mas mesmo assim ele forcejou e disse tudo: – 'Miguilim, Miguilim, vou ensinar o que agorinha eu sei, demais: é que a gente pode ficar sempre alegre, alegre, mesmo com toda coisa ruim que acontece acontecendo. A gente deve de poder ficar então mais alegre, mais alegre, por dentro!..." E o Dito quis rir para Miguilim. Mas Miguilim chorava aos gritos, sufocava, os outros vieram, puxaram Miguilim de lá." (GUIMARÃES ROSA, 2016, p. 96).

Dito, em seu leito de morte, tentou mostrar para seu irmão o que mais ele sabia, o que mais queria do mundo, mas também o que desejava para Miguilim: “é que a gente pode ficar sempre alegre, alegre, mesmo com toda coisa ruim que acontece acontecendo”. Então, mesmo tendo consciência do estado atual da educação – e das tentativas de tornar a didática em hegemônica; mesmo tendo passado por inúmeros problemas, desafios, processos de subalternização e opressão, pelo (des)governo Temer e pelo (des)governo Bolsonaro; mesmo havendo passado por uma pandemia com mais de 700 mil mortes, e por todas as tentativas de tornar a educação um instrumento de manutenção das desigualdades sociais, econômicas e culturais –, não podemos deixar de olhar o mundo com suas cores e perceber que somos resistência e potência de transformação. Bem como, de perceber que estamos juntos na luta por uma educação de qualidade social; por uma didática contra-hegemônica, que tenha o papel social de transformação de sujeitos, de ser práxis revolucionária e de emancipação humana. Nem nos esquecer do fato de que temos a arte, o Miguilim e o Dito, o Milton Nascimento, o Guimarães Rosa, dentre muitas e muitos, para nos ajudar a ver a beleza do mundo. Por fim, não podemos negligenciar o fato de que somos professoras e professores, e escolher essa profissão vem acompanhado de um comprometimento ético, político, teórico, prático e epistemológico, que nos faz um coletivo de sujeitos que estão cotidianamente na luta por uma sociedade melhor; e, que seja também, a luta para ruptura com o lugar de opressão.

Tenho consciência dos limites tanto da pesquisa quanto da pesquisadora, e de que muito poderia ser diferente, poderia ser melhor. Termino a tese com a certeza de que esse foi o melhor trabalhou que pude fazer, dentro dos meus próprios limites. Termino também o trabalho, orgulhosa do caminho percorrido e de tudo que foi aprendido, refletido e discutido nessas páginas. Espero que essa pesquisa possa ser lida, debatida e ampliada para que o conhecimento sempre se ponha em movimento. Que venham outras pesquisas sobre hegemonia, didática e educação!

Por fim, comecei a tese de Doutorado do mesmo jeito que comecei minha dissertação de Mestrado, com a música “Maria Maria”, de Milton Nascimento. E termino a tese do mesmo jeito que terminei a minha dissertação, resgatando a esperança como horizonte possível para nos dar forças para enfrentar os desafios da educação e da didática. Entre o início da dissertação e o fim da tese, ao longo do processo, me transformei, entendi melhor o que significava uma educação hegemônica e o que significava uma educação contra-hegemônica; bem como, o papel social da educação e de ser professora e professor.

Seguirei lembrando sempre de Miguilim e Dito, que ressaltam a esperança por dias melhores. Uma esperança que não está alicerçada na utopia; mas na luta, na busca por estar

alegre e ver o mundo com outros olhos. A esperança na luta é possível, assim como uma educação e didática contra-hegemônicas são possíveis. Por isso, seguimos na luta. Por isso, seguimos criando pesquisas, metodologias, teorias; seguimos agindo, buscando concretizar a educação como projeto de humanização e emancipação dos sujeitos, e a didática enquanto práxis revolucionária. Por isso, seguimos lutando contra a opressão, contra a subalternização. Por acreditar, seguimos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de Almeida; SILVA, Sidney Reinaldo da. A perspectiva epistemológica de Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de Almeida (orgs). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna.** Campinas, SP: Autores Associados, 2017. Edição do Kindle.

ANDERSON, Perry**. Las antinomias de Antonio Gramsci.** España: Ediciones Akal, 2017. (E-book, kindle)

ANES, Rodrigo Roncato Marques. **Trabalho docente na educação superior:** formação, profissionalização e emancipação do professor. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

ASSMANN, Hugo. Pós-modernidade e agir pedagógico: como reencantar a educação. In: VIII ENDIPE – formação e profissionalização do educador. **Anais** VIII ENDIPE. Florianópolis: CED; UFSC, 1996. v. II, p. 173-206.

BAGIO, V. A., ALTHAUS, M. T. M., PEREIRA, A. L.,; TIGRE, M. das G. do E. S. (2022). Bases epistemológicas da didática fundamentadas em Comênio, Rousseau e Herbart. **Faculdade Sant'Ana Em Revista**, 6(1), p. 126 – 148, 2022.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1995.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar**. Da universidade à comoditycidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da Universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo, Brasiliense, 1988.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: editora da Unesp, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. A didática hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 329-348, 2015. https://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-46058.pdf

CANDAU, Vera Maria. **A didática hoje**: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V. M. et al. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: busca da relevância. In: CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CASTANHO, Maria Eugênia LM; CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. **Reunião anual da ANPED**, v. 31, 2008.

CASTANHO, Maria Eugênia. Os métodos ativos e a educação contemporânea. **Revista HISTEDBR** on-line, v. 8, n. 29, 2008.

CATANI, Afrânio Mendes. Alguns apontamentos sobre a universidade em tempos de crise: o que fazer? PREVITALI, Fabiane Santana et al. (Orgs**.). Desafios do trabalho e educação no século XXI: os 100 anos da revolução russa.** Volume 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

CHARLE, Christophe; VERGE, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: ed. Da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência**: Escritos de Marilena Chaui, vol. 3. Autêntica, 2014.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, v. 24, p. 5-15, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Contra a Universidade operacional:** A greve de 2014 (8 de agosto de 2014). Aula Magna USP. São Paulo, 2014.

COMENIUS. **Didática Magna.** São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Volume 1**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999.

D'ÁVILA, Cristina. Educação como processo de iniciação: por uma didática raciovitalista no contexto da pós-modernidade—entrevista com o sociólogo Michel Maffesoli. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, p. 1401-1417, 2017.

D'ÁVILA, Cristina; ZEN, Giovana; GUERRA, Denise Moura. Formação espectral: do pensamento complexo ao raciovitalismo na formação de professores universitários. **Revista Polyphonía,** v. 31, n. 1, p. 245-263, 2020.

DUARTE, Newton. Informação verbal. **Palestra conferida no dia 01 de abril de 2021** via canal no youtube. Acesso em 07 de maio 2021. Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=jq9RPYvZzO0>

ECO, Umberto. **Por que as universidades.** 2019. Disponível em: http://marcoanogueira.blogspot.com.br\2014\06\umberto-eco-por-que-as-universidades.html. Acesso em: 2020.

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de. A validade científica da didática crítica. In: ANPED, **35ª Reunião Anual da Anped**, 2012, Porto de Galinhas.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17-36, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 539-553, 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; ROSA, Sandra Valéria Limonta. Ensino Desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 613-627, 2015.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Autores Associados, 2019.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, p. 595-608, 2005.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos,** v. 3, n. 3, p. 393-405, 2003.

GENTILI, Pablo. A Universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias**.** In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Rio de Janeiro.: Vozes, p. 228-252, 2013.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão da educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação &Amp**; Realidade, 20(1), 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Volume 1**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Volume 2**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Volume 3**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Volume 4.** Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Volume 5**. Edição e Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Coedição de Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Volume 6.** Tradução, organização e edição de Carlos Nelson Coutinho, de Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002b.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

GUIMARÃES ROSA, João. **Manuelzão e Miguilim**: corpo de baile. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HASKINGS, Charles Homer. **A Ascensão das Universidades**. Balneário Camboriú, SC: Livraria Danúbio Editora, 2015.

HOUTART, François. Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. In.: **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. BORON, Atílio; AMADEO, Javier e GONZÁLEZ, Sabrina. São Paulo: Editora da CLASCO e Expressão popular. 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 297-318, 2006.

LASKI, Harold J. **O liberalismo europeu**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1973

LE GOFF, Jacques. **A história deve ser dividida em pedaços**? São Paulo: ed. Unesp, 2015.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis,** v. 10, p. 37-45, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C. e SANTOS, A. (orgs). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas-SP: Atomoealinea, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. In: BRABO, Tânia S. A. Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone G. Costa (Orgs**.).** **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostose perspectivas**. Marília-SP: Oficina Universitária; São Paulo:Cultura Acadêmica, 2012. p. 11-35.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. (orgs). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: edições Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Implicações epistemológicas no campo teórico, investigativo e profissional da Didática e desafios políticos e pedagógicos-didáticos em face do desmonte da educação pública. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia. (orgs) **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2020.

LOMBARDI, José Claudinei. Questões teóricas e históricas sobre o trabalho didático. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de [et al.] (orgs). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MAGRÃO, Sérgio; SÁ, Luiz Carlos. Caçador de mim. In: NASCIMENTO, Milton. **Caçador de mim**. São Paulo: Ariola, 1981.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; MOURA, Mariana do Vale. Docência universitária na universidade pública brasileira**. RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 637-656, 2020.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). **Revista Linhas**, v. 20, n. 43, p. 184-204, 2019.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. **Revista de Educação Pública**, v. 27, n. 64, p. 17-40, 2018.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. **Pesquisa sobre professores(as)**: métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais. Goiânia: PUC Goiás, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: Da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O Capital**. Volume 1. (Coleção Os Economistas). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MERQUIOR, José Guilherme. **O liberalismo:** antigo e moderno. 2 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1991.

MOURIAUX, René. O movimento social europeu entre sucessos parciais e impotência. In.: **Critica Marxista (UNICAMP)**, n. 26. 2008. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/sumario.php?id_revista=26&numero_revista=26

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. Maria Maria. In: NASCIMENTO, Milton. **Clube da Esquina 2**. Rio de Janeiro: Estúdios EMI-ODEON, 1978.

NASCIMENTO, Milton. Canção do Sal. In: NASCIMENTO, Milton. **Courage**. Nova York: A&M/CTI, 1969.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. Caxangá. In: NASCIMENTO, Milton. **Milton Ao Vivo**. São Paulo: Barcley, 1983.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs). **A nova Pedagogia da Hegemonia**: estragégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Sandra Garcia; GASPARIN, João Luiz. Os princípios fundamentais de Ratke e de Comênio para a universalização do ensino escolar. **Revista HISTEDBR** On-Line, v. 10, n. 37e, p. 215-226, 2010.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. Cortez Editora, 2006.

NETTO, José. Posfácio. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **A reconstrução da didática**: elementos teóricos-metodológicos. Campinas, SP: Papirus, 1993.

OLIVEIRA, Maria Rita. Didática, Currículo e Formação de Professores: relações históricas e emancipadoras. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES,

Claudia. **Didática e saberes-fazeres pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

PAULANI, Leda. Uma ponte para o abismo. In: JINKIGINS, Ivana; Doria, Kim**. Por que gritamos golpe?** São Paulo, Boitempo, p.69-75, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural**. Educação em revista**, v. 29, p. 247-271, 2013.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade**. Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, p. 187-224, 2017.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Uma introdução à Didática Desenvolvimental soviética e suas diferentes interpretações no âmbito Latino-americano (Brasil, Cuba e México). **Linhas Críticas**, v. 24, 2018.

RASLAN FILHO, Gilson Soares; BARROS, Janaina Visibeli. Criatividade na Escola: emancipação ou instrumentalização?. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1499-1514, 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins fontes, 2014.
SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça.** Coimbra: Almedina, 2014.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 1-14, 2017.

SAVIANI, Dermeval et al. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, p. 145-155, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Apresentação à 3° edição. In: NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico pedagógico. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de [et al.] (orgs). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010a.

SAVIANI, Dermeval. O dilema produtividade-qualidade na pós-graduação. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, 2010b.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013c.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da "teoria da curvatura da vara". **Germinal:** Marxismo e Educação em debate, v. 5, n. 2, p. 227-239, 2013d.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. Germinal**: marxismo e educação em debate, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, n. 1, p. 1-6, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 653-662, 2017b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice:** social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SCHLESENER, A. H. **Marxismo(s) & educação./**, Schlesener; Masson; Subtil (Orgs.). Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016. p. 40

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético**. Revista ibero-americana de estudos em educação**, p. 900-916, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez editora, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. **A mística da profissionalização docente.** Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, no. 2, 2003, pp. 7-24. http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1amisticadaprofissionalizacaodocente.pdf

SOUZA, Rodrigo Matos de. Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.** Número 18: maio-out/2012, p.234-259.

SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. Análise da produção do conhecimento sobre a prática docente. **Revista Educação E Emancipação**, 13(1), 2020, p.56–81. https://doi.org/10.18764/2358-4319.v13n1p56-81

SPATTI, Ana Carolina; SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Universidade e pertinência social: alguns apontamentos para reflexão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 341-360, jul. 2016.

STEWART, Donald Jr. **O que é liberalismo**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; MORAES, Maria Cândida. Breve apontamento sobre ensino e pesquisa em didática no Brasil. In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas e LUTERMAN, Luana Alves (Orgs.). **Interdisciplinaridade na educação: redimensionando práticas pedagógicas.** Anápolis: Editora UEG, 2017. (55-84p).

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Fogo prometeico, reforma do pensamento e o redimensionar das práticas educativas: emergem perspectivas didáticas a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Terceiro Incluído**, v. 5, n. 1, p. 41-64, 2015a.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade. 493 p. 2015. Tese de Doutorado. **Tese de Doutorado em Educação,** pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, pela Universidade Católica de Brasília–UCB, Brasília-DF, 2015b.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Educação e formação de um pensamento de comprometimento com o bem comum: abordagens didáticas emergentes. **Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 9-20, 2022.

TRINDADE, Hélgio. As metáforas da crise: da" Universidade em ruínas" às" universidades na penumbra" na América Latina. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

TRINDADE, Hélgio. Universidade, ciência e Estado In: TRINDADE, Hélgio (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 1999.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: LOPES, Antonia Osima [et al.]. **Repensando a didática.** Campinas, SP: 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática da Educação Superior: construindo caminhos para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia. **Didática e saberes-fazeres pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANATTA, B. A. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 105-122, jan./abr. 2012.

APÊNDICE A – fichas de análise de dados preenchidas

1. INSTRUMENTO DE COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE DIDÁTICA		
1. IDENTIFICAÇÃO		
1.1. Numeração do instrumento:	2021 – Trabalho 1	
1.2. Reunião da ANPED:	40ª Reunião Nacional da ANPED	
1.3. Ano:	2021	
1.4. Título do artigo:	O papel da escola pública na perspectiva de pais e professores: por uma concepção contra-hegemônica	
1.5. Autores:	Larissa de Azevedo dos Santos Guilarducci Lenilda Rego Albuquerque de Faria	
1.6. Resumo:	Não consta	
1.7. Palavras-Chave:	Papel da Escola; Pais; Professores; Educação; Básica.	
2. COLETA DE INFORMAÇÕES PARA A COMPOSIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE		
2.1. Concepção de didática:	Não consta	
2.1.1. Abordagem da didática:	Não consta	
2.2. Concepção de hegemonia:	Não consta	
2.3. Concepções assumidas no ideário pedagógico	Educação	“perspectiva omnilateral: "Educação omnilateral significa (..) a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico." (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265) Desta forma, defende-se uma escola na qual os estudantes se desenvolvam, simultaneamente, nas suas diversas dimensões, quais sejam: cognitiva, física, afetiva, moral, política, ética e estética.” (p. 5) “Saviani (2005) propõe ainda que a especificidade da **educação** é, ao mesmo tempo “a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados” e a “descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (p. 13).” (p. 2)
	Escola	“a **escola** se tornou uma Instituição predominante na oferta de educação. Descreveu também a trajetória do desenvolvimento da escola no contexto mundial, nacional e local, destacando o fato de que, nos tempos modernos, onde o sistema capitalista mantém-se como modo de produção vigente, há uma dualização do papel da instituição escolar” (p. 2)

		“escola que seja concebida dentro de uma perspectiva omnilateral: "Educação omnilateral significa (..) a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico." (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265) Desta forma, defende-se uma escola na qual os estudantes se desenvolvam, simultaneamente, nas suas diversas dimensões, quais sejam: cognitiva, física, afetiva, moral, política, ética e estética.” (p. 5)
	Professor(a)	Não consta
	Aluno(a)	Não consta
	Ensino e aprendizagem	Não consta
	Outros	Não consta
2.4. Principais referências bibliográficas:	Saviani (2005); Frigotto (1995);	
2.5. Posicionamento teórico assumido no artigo:	“A pesquisa tomou como base o **método materialista- históric**o” (p. 1)	
	“A dissertação aqui abordada segue apontando que essa escola de modelo dualista é uma ameaça à aquisição dos saberes clássicos, desta forma, defende-se que a **pedagogia histórico-crítica** deve ser efetivada na instituição escolar, a fim de proporcionar aos indivíduos este conjuntos de saberes socialmente construídos, que são de suma importância para o desenvolvimento humano.” (p. 2)	
2.6. Posicionamento político ou epistemológico do(a) autor(a) sobre a concepção de didática e hegemonia:	“O estudo aqui apresentado se propôs a analisar a finalidade da escola em uma **perspectiva não harmônica ao sistema de produção vigente**, naquilo que se refere à forma como esse sistema de produção tem tratado a escola pública de educação básica.” (p. 1)	
	“O Objeto da pesquisa foi o papel da escola pública de educação básica na visão de pais e professores numa **perspectiva contra-hegemônica,** sendo o objetivo geral do estudo analisar, através de uma concepção contra hegemônica, as finalidades educativas da escola de educação básica na perspectiva de pais e professores.” (p. 1)	
2.7. Sentidos discursivos presente no artigo/produção acadêmica da ANPED:	“Ao buscar um caminho para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico emancipador, encontra-se que "o desafio a ser enfrentado por qualquer concepção crítica de educação que se pretenda constituir numa pedagogia reside justamente em manter-se crítica e, ao mesmo tempo, desenvolver uma proposta afirmativa sobre a formação dos seres humanos hoje." (DUARTE,2012, p. 49).” (p. 2)	
	“Os achados da pesquisa deram pistas de que os professores possuem consciência de que o papel da escola é proporcionar os conhecimentos dos conteúdos das disciplinas.” (p. 3)	

	“Como podemos perceber, é necessário a construção de uma escola que, de fato, democratize o saber. O estudo aqui abordado demonstra que a escola precisa se articular melhor com a família, que o projeto político pedagógico precisa ser construído de maneira coletiva, intencional e crítica, de maneira que a participação da comunidade seja estimulada. as reuniões escolares também são excelentes oportunidades para se fortalecer a Instituição escolar, uma vez que elas podem estreitar o vínculo entre docentes e pais, trazendo a família para uma participação mais ativa na vida escolar dos discentes.” (p. 5)

1. INSTRUMENTO DE COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE DIDÁTICA	
1. IDENTIFICAÇÃO	
1.1. Numeração do instrumento:	2021 – Trabalho 4
1.2. Reunião da ANPED:	40ª Reunião Nacional da ANPED
1.3. Ano:	2021
1.4. Título do artigo:	A educação física na perspectiva da didática intercultural: Desafios e possibilidades na escola
1.5. Autores:	Ana Paula da Silva Santos
1.6. Resumo:	O presente ensaio tem por objetivo problematizar a perspectiva da didática intercultural no campo da Educação Física escolar, apontando desafios e possibilidades para a construção de práticas pedagógicas democráticas, justas, igualitárias e atentas aos desafios da atualidade. Parto da perspectiva que é frequente que professores e professoras expressem dificuldades em lidar com as diferenças culturais de gênero, raça, orientação sexual, classe, religião, local de moradia, habilidade motora entre outras, assim como, romper com aulas focalizadas em uma dimensão biológica do corpo representadas pelo aprimoramento de técnicas esportivas e desenvolvimento de habilidades motoras. Neste contexto, defendo a Educação Física em uma perspectiva da didática intercultural que valorize as diversas formas de expressão do movimento, promova a relação entre diferentes grupos culturais, considere os conhecimentos e saberes dos grupos subalternizados historicamente, supere processos de exclusão e hierarquização, fortaleça a construção de identidades abertas às diferenças, combata preconceitos e discriminações.
1.7. Palavras-Chave:	Educação Física; Escola; Didática intercultural.
2. COLETA DE INFORMAÇÕES PARA A COMPOSIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	

2.1. Concepção de didática:	“Neste movimento de crítica à escola tradicional nos anos de 1980, citado anteriormente, a didática teve um amplo desenvolvimento no que se refere a superação de uma visão tecnicista da educação, representada por uma didática instrumental (CANDAU, 2011), ocupada, exclusivamente, na construção de objetivos, métodos e instrumentos de avaliação e, além disso, baseada em uma suposta “neutralidade” política. Levando em conta a necessidade da escola de ser “reinventada” para enfrentar as demandas atuais de um mundo desigual, diverso e plural, “(...) a perspectiva fundamental da didática assume a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática” (CANDAU, 2011, p. 23). Concordo com a autora citada quando ressalta que as três dimensões da didática devem se interrelacionar, pois se exigem de modo recíproco no processo ensino aprendizagem buscando, assim, práticas pedagógicas contextualizadas, plurais e democráticas.” (p. 4)
	“Em suma, a Educação Física na perspectiva da didática intercultural pode ser traduzida em práticas cotidianas, na medida em que possibilite que, tanto professores/as, alunos/as e toda comunidade escolar sejam reconhecidos/as e respeitados/as, dentro de suas subjetividades e, também, a partir de experiências que valorizem a troca e o diálogo entre os diferentes grupos, sem a constante padronização/ hierarquização de conhecimentos e práticas que tanto presenciamos nas aulas.”(p. 5)
2.1.1. Abordagem da didática que se relaciona:	“Considerando as ideias expostas, assumo a perspectiva da didática intercultural (CANDAU, 2012) como fundamentação para o presente estudo, no intuito de adotar uma dimensão que parte da necessidade de diferentes grupos culturais que sofreram (e sofrem) um histórico processo de submissão e subalternização.” (p.2)
2.2. Concepção de hegemonia:	“A Educação Física como componente curricular obrigatório na escola básica, apesar de possibilitar aos indivíduos interagir entre si, relacionando-se através da expressão do movimento, também pode ser responsável por reproduzir práticas pedagógicas descontextualizadas, visões hegemônicas de conteúdos que privilegiam modelos homogeneizados de corpos, atitudes e comportamentos que colaboram para silenciar as vozes, principalmente, de grupos discriminados e subalternizados historicamente.” (p. 1)
	“no Brasil, a Educação Física apareceu associada aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça. Tal concepção foi sendo difundida em congressos médicos, propostas pedagógicas e em discursos políticos, tornando-se, assim, um poderoso instrumento nas mãos da burguesia para justificar seu domínio de classe em busca do progresso.” (p. 2)
	“As diferenças culturais vistas de modo positivo podem ser compreendidas a partir de experiências que subvertam o conhecimento hegemônico como único pensamento possível e utilizem os conhecimentos dos grupos considerados marginalizados em uma perspectiva de reconhecimento, valorização e enriquecimento cultural.” (p. 5)

	“Assim, a ginástica e o esporte foram se tornando conteúdos valorizados nas aulas, pois representavam o ideal hegemônico de disciplina e saúde em voga na época. Tal perspectiva sobreviveu ao tempo e continuou a pautar o currículo e as práticas da Educação Física na escola, impossibilitando o diálogo com as diferenças, o que considero bastante nocivo para a construção de práticas que levem em conta a democracia e a pluralidade de conhecimentos e saberes.” (p. 3)	
	“Nesse universo, a capoeira, o jongo, o maculelê, as brincadeiras e jogos indígenas, por exemplo, precisam ser reconhecidos e valorizados, assim como os esportes hegemônicos, como o futebol, o voleibol, o basquete e o handebol. Não se trata de desconsiderar o esporte como uma manifestação da cultura corporal, mas ressaltar que outras manifestações também devem ser respeitadas e garantidas no processo ensino-aprendizagem, assim como os sentidos e significados culturais que são produzidos por seus/suas representantes.” (p. 5)	
2.3. Concepções assumidas no ideário pedagógico	Educação	Não consta
	Escola	“parto da ideia de que a Educação Física, sustentada numa perspectiva da didática intercultural, possibilita o entendimento da **escola** enquanto espaço de crítica cultural, colocando em xeque tudo o que se passa como natural e inevitável. As práticas pedagógicas da Educação Física precisam questionar e desafiar a supremacia dos esportes coletivos enquanto conteúdo hegemônico, assim como o conceito de saúde e sua implicação para a prática de atividade física. Nesse contexto, defendo que as práticas devem estar em consonância com as realidades dos/as estudantes, articuladas com a proposta pedagógica da escola e levar em conta os temas da cultura corporal: as ginásticas, os jogos, os esportes, as danças, as lutas, entre outros. Sobre este último aspecto, é importante que a Educação Física possibilite condições para que as práticas corporais sejam vivenciadas e interpretadas à luz da perspectiva das diferenças culturais, onde as culturas dos diversos grupos possam ser valorizadas e entendidas dentro um processo de fortes relações de poder.” (p. 4)
	Professor(a)	Não consta
	Aluno(a)	Não consta
	Ensino e aprendizagem	Não consta
	Outros	Não consta
2.4. Principais referências bibliográficas:	Candau (2012);	
2.5. Posicionamento teórico assumido no artigo:	“defendo a Educação Física em uma perspectiva da didática intercultural que valorize as diversas formas de expressão do movimento, promova a relação entre diferentes grupos culturais, considere os conhecimentos e saberes dos grupos subalternizados historicamente, supere processos de exclusão e hierarquização, fortaleça a construção de identidades abertas às diferenças, combata preconceitos e discriminações.” (p. 1)	

	“Bracht (1999) afirma que a Educação Física absorveu todas as discussões propostas pela Pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as formas de sua contribuição para uma transformação completa da sociedade capitalista. Nesse sentido, impulsionada pelas teorias críticas e pós-críticas da educação, a Educação Física inicia um importante deslocamento epistemológico onde, o corpo visto a partir de um viés biológico, passa a ser analisado a partir de um viés sociocultural o que implica em uma potente relação com as ciências humanas. Deste modo, alguns estudos do campo da Educação Física passam a dialogar com as questões relacionadas à perspectiva intercultural (NEIRA, 2016; Neira; Nunes, 2009; OLIVEIRA; Daolio, 2011).” (p. 3)
2.6. Posicionamento político ou epistemológico do(a) autor(a) sobre a concepção de didática e hegemonia:	“a perspectiva da didática intercultural no campo da Educação Física escolar, apontando desafios e possibilidades para a construção de práticas pedagógicas democráticas, justas, igualitárias e atentas aos desafios da atualidade.” (p. 1)
	“Nesse sentido, amparada em uma interculturalidade crítica (CANDAU 2012, 2018; WALSH 2009; FLEURI, 2000) defendo uma didática da Educação Física que valorize as diversas formas de expressão do movimento, promova a relação entre diferentes grupos culturais, considere os conhecimentos e saberes dos grupos subalternizados historicamente, supere processos de exclusão e hierarquização, fortaleça a construção de identidades abertas às diferenças, combata preconceitos e discriminações com base nas questões de gênero, raça, classe, orientação sexual, religião, local de moradia, habilidade motora entre outras.” (p. 4)
2.7. Sentidos discursivos presente no artigo/produção acadêmica da ANPED:	“Neste sentido, é frequente no campo que professores e professoras expressem dificuldades em lidar com as diferenças culturais de gênero, raça, orientação sexual, classe, religião, local de moradia, habilidade motora entre outras.” (p. 1)
	Assim, a ginástica e o esporte foram se tornando conteúdos valorizados nas aulas, pois representavam o ideal hegemônico de disciplina e saúde em voga na época. Tal perspectiva sobreviveu ao tempo e continuou a pautar o currículo e as práticas da Educação Física na escola, impossibilitando o diálogo com as diferenças, o que considero bastante nocivo para a construção de práticas que levem em conta a democracia e a pluralidade de conhecimentos e saberes.” (p. 3)
	“Nesse contexto, defendo que as práticas devem estar em consonância com as realidades dos/as estudantes, articuladas com a proposta pedagógica da escola e levar em conta os temas da cultura corporal: as ginásticas, os jogos, os esportes, as danças, as lutas, entre outros. Sobre este último aspecto, é importante que a Educação Física possibilite condições para que as práticas corporais sejam vivenciadas e interpretadas à luz da perspectiva das diferenças culturais, onde as culturas dos diversos grupos possam ser valorizadas e entendidas dentro um processo de fortes relações de poder.

1. INSTRUMENTO DE COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE DIDÁTICA	
1. IDENTIFICAÇÃO	
1.1. Numeração do instrumento:	2019 – Trabalho 2
1.2. Reunião da ANPED:	39ª Reunião Nacional da ANPED
1.3. Ano:	2019
1.4. Título do artigo:	A educação física no ensino médio de uma escola pública do rio de janeiro: as diferenças culturais em questão
1.5. Autores:	Ana Paula da Silva Santos
1.6. Resumo:	A questão das diferenças vem apresentando cada vez mais visibilidade e se manifesta de diversas formas, desde questões étnicas, de gênero, de raça, orientação sexual, classe social, religiosas, entre outras. Neste contexto, a Educação Física pode ser responsável por reproduzir visões hegemônicas que privilegiam modelos homogeneizados de corpos, atitudes e comportamentos. Esta pesquisa buscou compreender como as questões relacionadas às diferenças culturais são tratadas por professores/as de Educação Física e alunos/as do ensino médio de uma escola pública do Rio de Janeiro. Para tanto, foram realizadas entrevistas e observações das aulas ao longo de um semestre. Compreendemos que, embora as diferenças culturais estejam presentes na escola investigada, é grande a dificuldade por parte dos/as professores/as em lidar positivamente com elas. Defendemos que a Educação Física em uma perspectiva intercultural pode favorecer a construção de relações democráticas e justas no espaço escolar, o que implica na ressignificação de seus processos educativos
1.7. Palavras-Chave:	Educação física. Diferenças culturais. Educação intercultural. Ensino médio
2. COLETA DE INFORMAÇÕES PARA A COMPOSIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	
2.1. Concepção de didática:	“A reflexão sobre o papel da didática nas aulas de Educação Física não pode estar indiferente a essa problemática. Concordamos com Candau (2012b, p. 134) quando ela afirma que: “A partir da perspectiva crítica, na qual estou enraizada, considero que a perspectiva intercultural é central para se avançar na produção de conhecimentos e práticas, assim como processos de ensino-aprendizagem e na promoção de uma educação escolar orientados a colaborar na afirmação de uma sociedade verdadeiramente democrática em que justiça social e justiça cultural se entrelacem.” Neste sentido, os processos educativos presentes nas aulas de Educação Física devem reconhecer as diferenças presentes na escola, o que exige romper com processos homogeneizantes e padronizados que invisibilizam e silenciam grupos culturais historicamente subalternizados e excluídos, reforçando a dimensão monocultural das práticas escolares.” (p. 3)
2.1.1. Abordagem da didática que se relaciona:	“Tal concepção sustenta uma didática crítica e intercultural que pressupõe o reconhecimento dos diferentes contextos onde se situam as práticas educativas e o constante diálogo crítico e intencional entre os grupos voltado a fortalecer processos democráticos e articuladores da igualdade e diferença, em todos os níveis, desde a sala de aula, passando pelas quadras e pátios (CANDAU, 2012b).” (p. 3)

2.2. Concepção de hegemonia:	“Tais visões resultam de modelos pautados em uma hegemonia eurocêntrica propagados a partir do século XIX onde a burguesia, para manter sua primazia, necessitava investir na construção de um ser humano que pudesse suportar uma nova ordem política, econômica e social através do cuidado com os aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos (SOARES, 2012). Nesse sentido, a Educação Física se legitimava como a disciplina responsável por viabilizar em diversas instâncias (fábricas, família e escola) a construção de um homem novo dotado de gestos automatizados, disciplinados e possuidor de um corpo “saudável”. Dentro de uma perspectiva biológica e naturalizada, ela incorporava e veiculava a ideia da hierarquia, da ordem, da disciplina e da saúde como responsabilidade individual.” (p. 2)
	“Romper com a lógica biológica e naturalizada se constitui como o grande desafio da Educação Física a partir da década de 80, época em que os primeiros sinais de resistência e subversão a esse modelo hegemônico começam a surgir, impulsionados principalmente pelos movimentos sociais e as teorias críticas.” (p. 2)
	“Deste modo, o discurso da cultura dominante ao eleger padrões de corpo e movimento, também produziu a diferença: Foram os grupos dominantes que, ao discursar sobre o melhor movimento, corpo e estilo de vida, conferiram aos motoramente inábeis, sedentários ou praticantes de outras atividades corporais, a pecha de diferentes. O discurso corporal dominante, ao conferir a identidade, marcou a diferença (NEIRA; NUNES, 2009, p. 184). Assim, quando a Educação Física por meio de seus princípios pretende formar uma identidade única e universal acaba por produzir e reproduzir visões limitadas, excludentes e classificatórias de práticas corporais que privilegiam grupos culturais dominantes em detrimento de grupos culturais historicamente discriminados marcados como diferentes.Desta forma, manifestações como a capoeira, o maculelê, alguns estilos de dança como o samba e o funk, as brincadeiras populares como as cantigas de roda, entre outras, acabam assumindo uma posição de inferioridade ou até mesmo são omitidas do currículo em função de outras práticas hegemônicas, como por exemplo, os esportes oficialmente reconhecidos.” (p. 3)
	“Ao possibilitar a ampliação dos conhecimentos sobre as práticas corporais articulada com as questões relacionadas à diferença, o currículo cultural procura desconstruir a hierarquia presente em muitos currículos, onde conteúdos considerados hegemônicos como o esporte de alto nível tenham o mesmo espaço que os conteúdos presentes nas culturas consideradas inferiorizadas, como por exemplo, a capoeira e as danças de origem afro-brasileiras” (p. 4)

	“Defendemos neste estudo, que os processos educativos da Educação Física na perspectiva da educação intercultural possam ser traduzidos em práticas cotidianas, na medida em que possibilite que, tanto docentes, discentes e outros atores escolares sejam reconhecidos e respeitados, dentro de suas subjetividades e, também, a partir de experiências que valorizem a troca e o diálogo entre os diferentes grupos, sem a constante hierarquização de conhecimentos e práticas que tanto presenciamos nas escolas. As diferenças culturais vistas de modo positivo podem ser compreendidas a partir de atividades que subvertam o conhecimento hegemônico como único pensamento possível e utilizem o conhecimento dos grupos considerados marginalizados em uma perspectiva de reconhecimento, valorização e enriquecimento cultural.” (p. 4)	
2.3. Concepções assumidas no ideário pedagógico	Educação	“Defendemos neste estudo a perspectiva da educação intercultural que, segundo Candau (2016), caminha na direção de uma educação voltada para a negociação cultural, que enfrenta desafios marcados pelas relações desiguais de poder entre os diversos grupos culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de construção e reconstrução, reconhecendo-as historicamente e não fixando os sujeitos em determinados padrões.” (p. 3)
	Escola	“Oliveira e Daolio (2011) concebem a **escola** como um espaço sociocultural que, além de valorizar e respeitar as diferenças deve possibilitar o diálogo entre os diferentes atores que compõem o cenário escolar. Diante das críticas feitas à escola tradicional, é que o debate educacional incorporou a questão da valorização das diferenças, contrapondo as ideias homogeneizantes impostas pelos processos educativos. E a Educação Física, na visão do autor, acompanha todo esse sistema ao ser justificada pelo discurso biológico, ou seja, se todos possuem os mesmos órgãos e as mesmas funções nos mesmos contextos, as práticas corporais abordadas pela Educação Física deveriam ser iguais para todos/as.” (p. 3)
	Professor(a)	Não consta
	Aluno(a)	Não consta
	Ensino e aprendizagem	“Diante do exposto, pensar o processo **ensino-aprendizagem** no campo da Educação Física na perspectiva da educação intercultural exige reconhecer que não há como conceber a sua construção sem levar em consideração as questões culturais, ou seja, é fundamental perceber as diferenças culturais presentes na escola e na sociedade e as maneiras pelas quais nós, educadores e educadoras, podemos intervir no sentido de valorizar estas diferenças no currículo e, consequentemente, nos conteúdos propostos nas aulas e nas práticas pedagógicas. Nessa direção, esta perspectiva abre espaço para o estudo das práticas sociais e corporais pertencentes aos grupos desfavorecidos, reconhece que todos os alunos e alunas possuem conhecimentos construídos socialmente que devem ser ampliados e transformados em função da construção de novas identidades abertas às diferenças e aos desafios impostos pela sociedade excludente e desigual na qual estamos inseridos/as.” (p. 6)

	Outros	“Reconhecendo o **currículo** como um instrumento fundamental para a construção de identidades e diferenças culturais (MOREIRA; CANDAU, 2008) e, ainda, o local onde não apenas se reproduz a lógica dominante, mas também se potencializa caminhos para a transformação, enfatizamos a necessidade de uma reflexão mais profunda acerca de questões históricas, sociais e culturais que envolvem o currículo da Educação Física.” (p. 2)
2.4. Principais referências bibliográficas:	Candau (2016; 2012)	
2.5. Posicionamento teórico assumido no artigo:	“Para Neira e Nunes (2006), a partir do olhar das teorias críticas e pós-críticas, os diversos currículos presentes no campo da Educação Física, como por exemplo, o desenvolvimentista, o psicomotor, o esportivista e da educação para a saúde, se constituem a partir de conhecimentos que carregam marcas de relações sociais de poder que são inerentes ao modelo eurocêntrico e norte-americano.” (p. 2)	
	“Como “diferenças culturais” tratadas no presente estudo, incluímos as diferenças de raça, classe social, orientação sexual, gênero, etnia, linguagem, religião e deficiência[1]. Andrade e Câmara (2015) destacam que vivemos um momento marcado pela ebulição das questões trazidas pela diferença. Desde as diferenças de classe social, passando pelas questões de raça, gênero e sexualidade e, ainda, pelas questões religiosas, todas produtoras de identidades e culturas que vem emergindo nas últimas décadas no campo das ciências sociais e no âmbito educacional” (p. 2)	
2.6. Posicionamento político ou epistemológico do(a) autor(a) sobre a concepção de didática e hegemonia:	“Neste sentido, admitindo a importância pedagógica e política do compromisso de formar identidades culturais abertas e sensíveis à diferença (CANEN, 2008), defendemos que é fundamental construir práticas pedagógicas no campo da Educação Física que rompam com princípios tradicionais da área caracterizados por serem elitistas, excludentes, classificatórios e monoculturais.” (p. 2)	
	“Neste sentido, os processos educativos presentes nas aulas de Educação Física devem reconhecer as diferenças presentes na escola, o que exige romper com processos homogeneizantes e padronizados que invisibilizam e silenciam grupos culturais historicamente subalternizados e excluídos, reforçando a dimensão monocultural das práticas escolares.” (p. 3)	
	“Neira (2011) destaca que o currículo cultural da Educação Física enfatiza a construção de práticas pedagógicas atentas à pluralidade de identidade dos/as alunos/as posicionando-os como sujeitos ativos no processo de transformação da sociedade. Nesse contexto, acreditamos que as práticas devem estar em consonância com as realidades dos/as estudantes, articuladas com a proposta pedagógica da escola e levar em conta os temas da cultura corporal: as ginásticas, os jogos, os esportes, as danças, as lutas, entre outros. Sobre este último aspecto, é importante que a Educação Física possibilite condições para que as práticas corporais sejam vivenciadas e interpretadas à luz da perspectiva das diferenças culturais, onde as culturas dos diversos grupos possam ser valorizadas e entendidas dentro um processo de fortes relações de poder.” (p. 3)	

	“Por meio do estudo das práticas corporais, o currículo cultural pretende dar voz aos grupos excluídos historicamente, além de problematizar as relações de poder implícitas e explícitas nas relações educacionais.” (p. 4)
2.7. Sentidos discursivos presente no artigo/produção acadêmica da ANPED:	“Desta forma, como salienta Neira (2016), com aulas focadas nas habilidades motoras, na aprendizagem do gesto esportivo ou nas visões monoculturais de saúde e cuidados com o corpo, dificilmente se possibilitará a construção de subjetividades abertas à diversidade cultural.” (p. 2)
	“Nessa direção, esta perspectiva abre espaço para o estudo das práticas sociais e corporais pertencentes aos grupos desfavorecidos, reconhece que todos os alunos e alunas possuem conhecimentos construídos socialmente que devem ser ampliados e transformados em função da construção de novas identidades abertas às diferenças e aos desafios impostos pela sociedade excludente e desigual na qual estamos inseridos/as.” (p. 6)
	“Reconhecemos que as diferenças culturais estão presentes nas salas de aula, pátios, corredores, quadra, porém é grande a dificuldade em lidar positivamente com elas. Na maioria das vezes são vistas na perspectiva do preconceito, discriminação e da necessidade do reconhecimento ao outro, normalmente considerado como “o diferente”.” (p. 6)

1. INSTRUMENTO DE COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE DIDÁTICA	
1. IDENTIFICAÇÃO	
1.1. Numeração do instrumento:	2012 – Trabalho 4
1.2. Reunião da ANPED:	35ª Reunião Anual da ANPED
1.3. Ano:	2012
1.4. Título do artigo:	A validade científica da didática crítica
1.5. Autores:	Lenilda Rego Albuquerque de Faria
1.6. Resumo:	Não consta
1.7. Palavras-Chave:	Não consta
2. COLETA DE INFORMAÇÕES PARA A COMPOSIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	
2.1. Concepção de didática:	“A didática como teoria do ensino e como área da pedagogia deverá interrogar-se: os resultados das pesquisas têm propiciado a construção de novos conhecimentos e contribuído com a construção de práticas superadoras das situações das desigualdades sociais, culturais e humanas no âmbito da sala de aula e da escola? Destarte a contribuição da didática estará na elaboração de teorias que orientem a ação escolar e a atividade docente no processo de avaliação, na definição de objetivos, na explicitação dos conteúdos essenciais a serem apropriados pelos estudantes.” (p. 4)

	"Nos anos iniciais do movimento da didática crítica, a presença das pedagogias contra-hegemônicas se traduzia em especial pelos debates entre a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. Suas bases teóricas e teses constitutivas inspiraram um significativo número de educadores e estudiosos que se dirigiram de modo mais específico e sistemático à didática e ao seu objeto, o processo ensino-aprendizagem, e ao trabalho docente." (p. 8)
	"Partimos do entendimento segundo o qual a didática crítica, a partir de suas bases ontológicas e gnosiológicas, nos oferece as possibilidades e os instrumentos heurísticos mais eficazes para a compreensão da educação escolar, da aprendizagem, do ensino, da docência na contemporaneidade, notadamente porque, nas proposições de uma didática de perspectiva teórica marxista, a pedagogia é assumida como a ciência da e para a prática educativa, portanto, parte-se dela, de suas indicações, desafios e problemas concretos e a ela se volta nos termos de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto, assim como proposto por Saviani (1991)." (p. 10)
	"Aqui, ganha sentido e se clarifica a proposta de didática que poderá contribuir com o processo de humanização dos indivíduos: uma didática que valorize a apropriação da cultura historicamente produzida. Por esse entendimento, coloca-se aí a necessidade de se pensar e compreender a dialética presente na relação entre pedagogia e didática como condição para se pensar objetivamente as mediações presentes nessa relação, assim como suas especificidades. Se a finalidade da educação é a formação humana, e se esta se faz pela apropriação crítica da cultura, sua especificidade reside, dessa forma, nos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos e símbolos que deverão ser incorporados pelos indivíduos como necessidade à conquista de sua humanidade." (p. 12)
2.1.1. Abordagem da didática que se relaciona:	"No campo da pesquisa e do conhecimento em didática, todavia, o maior dos desafios é compreender no plano teórico as determinações das mudanças, notadamente, nos de 1990, assim como suas decorrências para a produção do conhecimento em didática. Pelos motivos já expostos, a concepção crítica da didática ganha nova centralidade. É preciso retomar seus pressupostos. Ter atenção aos problemas da relação pedagógica - constituída pela prática docente, pelo aluno, pelo conhecimento e o espaço escolar - e pesquisar nossa contemporaneidade educacional." (p. 9)
2.2. Concepção de hegemonia:	"Nestes termos, entendemos que podemos responder afirmativamente à tese que no decurso desta pesquisa procuramos defender, ou seja, compreendemos que as indicações assinaladas pelo estudo do objeto de investigação no seu conjunto nos permitem afirmar a validade, a pertinência científica das proposições contrahegemônicas, notadamente, quando essas expressaram de modo mais sistemático as teses da concepção materialista histórico-dialética, nos estudos sobre a educação, o ensino, a escola, a sala de aula, o trabalho docente." (p. 10)

	“Tratava-se, enfim, de proposições que evidenciavam uma potente compreensão e um firme compromisso, tanto no que tange a avançar no tratamento científico das questões em educação quanto no tocante a sua dimensão ético-política. A proposta era de colocar a educação a serviço da transformação social. Daí que, nos depoimentos dos entrevistados – guardada a pluralidade do modo de pensar dos educadores alusivo à concepção dialética –, no geral, a maioria recorria em suas análises às contribuições desse referencial, que, conforme salientado, não se contenta em compreender a realidade, mas procura organizar intencionalmente ações direcionadas à transformação das relações dominantes e à construção de uma hegemonia de homens livres e emancipados.” (p. 7)	
	“Nos anos iniciais do movimento da didática crítica, a presença das pedagogias contra-hegemônicas se traduzia em especial pelos debates entre a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. Suas bases teóricas e teses constitutivas inspiraram um significativo número de educadores e estudiosos que se dirigiram de modo mais específico e sistemático à didática e ao seu objeto, o processo ensino-aprendizagem, e ao trabalho docente.” (p. 8)	
	“segunda, imbricada na primeira, é que os professores necessitam conhecer as mais significativas mediações que inter-relacionam as questões da educação escolar, da aprendizagem, do ensino, da docência, com as expressões gerais do Estado brasileiro, por meio das várias políticas sociais – públicas e privadas – e seus rebatimentos nos processos políticos, cultural-educacionais propiciadores de uma nova hegemonia. O conhecimento dessas políticas sociais é imprescindível para que o profissional possa compreender as condições nas quais realiza o seu trabalho, localizando o alcance e os limites da sua própria atividade profissional.” (p. 14)	
2.3. Concepções assumidas no ideário pedagógico	Educação	“educação acontece imbricada ao processo de autocriação do homem. Este se humaniza pelo processo da objetivização e apropriação dos produtos de sua atividade vital. A educação, portanto, acontece coetânea ao processo de formação humana. Formação essa que se dá no imbricamento, na síntese das singularidades, constitutivas da individualidade humana no seu processo de interação com as forças socioculturais reais em movimento; assim, ela se realiza como processo intersubjetivo, pois acontece com o entrelaçamento do homem enquanto ser individual e social. Ela está sempre vinculada, desse modo, a finalidades, aos interesses das classes e grupos em conflito.” (p. 11)
	Escola	“Para o pensamento crítico, a escola, na sua relação com a sociedade, é compreendida como elemento mais determinado que determinante. Com efeito, reconhece-se que essa determinação não é unidirecional e nem absoluta, mas dialética, de autonomia e dependência relativa. Existe, portanto, desse ponto de vista, no âmbito próprio da atividade escolar, da sala de aula e do trabalho do professor, um espaço especificamente escolar e pedagógico, ligado à apropriação da cultura e da formação das qualidades humanas, devendo ser trabalhado sempre em articulação com o contexto histórico no qual se realiza e partir de uma leitura crítica deste e do trabalho pedagógico.” (p. 7)

	Professor(a)	Não consta
	Aluno(a)	Não consta
	Ensino e aprendizagem	"A decorrência desse entendimento para os estudos pedagógicos, para os objetivos da formação e do processo ensino-aprendizagem é que, se o homem é síntese do conjunto das relações sociais, depreende-se que ele se faz homem nas relações que contrai com os outros homens e consigo mesmo na produção de sua vida; isso significa que, para ele se tornar homem, necessita incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento, modos de pensar, sentir e agir e ideias criadas pelas gerações anteriores e reelaboradas por ele e com aqueles com quem se relaciona. Assim, para que se desenvolva na sua plenitude, ele precisa ser formado, precisa ser educado." (p. 12)
		"A especificidade da didática como teoria do ensino consistirá em garantir que a experiência cultural seja transmitida às novas gerações de modo intencional, organizado e sistemático, pela mediação do trabalho do professor de modo que os estudantes se apropriem criticamente e tenham condições de elevar o seu pensamento sobre o objeto estudado ao nível da síntese." (p. 13)
		"A finalidade do ensino é a aprendizagem significativa dos educandos, portanto, é razoável que a didática se atenha ao entendimento de quem é o aluno; que se volte para conhecê-lo na sua constituição histórico-social; para saber como este aprende, como acontece a formação dos conceitos, quais são os seus reais interesses e necessidades; o que pensa, o que sente, como age-reage; o que sabe, o que o mobiliza para a aprendizagem, o que precisa saber; como se relaciona consigo mesmo e com os outros." (p. 13)
	Outros	Não consta
2.4. Principais referências bibliográficas:	Saviani; Libâneo; Pimenta; Candau; Oliveira	
2.5. Posicionamento teórico assumido no artigo:	"O primeiro de natureza teórica, com o recurso à pesquisa bibliográfica de produções que têm como pressuposto teórico-metodológico a teoria do ser social de Marx e seu método dialético; a pedagogia como ciência da e para a práxis educativa e a didática como teoria do ensino enquanto totalidade concreta" (p. 1)	

	“No enfrentamento do debate instalado pelo ideário pós-moderno sobre o colapso das grandes narrativas, do fim da história, da crise da razão, da impossibilidade do conhecimento objetivo e da verdade, esta pesquisa aponta não só para o caráter ideológico, tomado como falsa consciência, dessas posturas, como também para a validade científica e a necessidade do materialismo histórico-dialético, pois esta teoria vai à raiz do problema, compreendendo de modo radical e alargado as metamorfoses do sistema capitalista em seu processo de reprodução e perpetuação e, desse modo, explicando a complexa condição humana resultante desses processos.” (p. 6)
2.6. Posicionamento político ou epistemológico do(a) autor(a) sobre a concepção de didática e hegemonia:	“Percebe a exigência de, nos estudos sobre a educação e o ensino, buscarmos compreender as condições de produção do conhecimento científico e as bases materiais da existência humana que marcam nossa contemporaneidade, de modo a não se ter uma visão ingênua das possibilidades da ciência na alteração da realidade. Em especial, é preciso atenção no tratamento das lutas pela escola pública de qualidade emancipadora, ao conceito de democracia com o qual se está trabalhando, uma vez que se trata de um conceito polissêmico, adquirindo sentidos opostos no interior de projetos histórico sociais distintos.” (p. 4)
	“No enfrentamento do debate instalado pelo ideário pós-moderno sobre o colapso das grandes narrativas, do fim da história, da crise da razão, da impossibilidade do conhecimento objetivo e da verdade, esta pesquisa aponta não só para o caráter ideológico, tomado como falsa consciência, dessas posturas, como também para a validade científica e a necessidade do materialismo histórico-dialético, pois esta teoria vai à raiz do problema, compreendendo de modo radical e alargado as metamorfoses do sistema capitalista em seu processo de reprodução e perpetuação e, desse modo, explicando a complexa condição humana resultante desses processos.” (p. 6)
	“Este estudo tem o propósito de contribuir para que os profissionais da educação, a partir de uma atitude de vigilância crítica, busquem construir coletivamente as condições imprescindíveis de sua autonomia intelectual, pois assim terão condições mais propícias para livrar-se das expressões ideológicas do capitalismo e, pela autonomia intelectual, fazer opções por teorias mais potentes e coerentes com as finalidades do ato educativo, como também de assumir compromissos ético-políticos de colocar a ciência pedagógica a serviço dos processos emancipadores da atual condição humana.” (p. 16)

2.7. Sentidos discursivos presente no artigo/produção acadêmica da ANPED:	"A realidade está num perpétuo vir a ser. Não é, assim, pela existência de novos problemas e desafios didático-pedagógicos que devamos assumir o entendimento de que a didática crítica não dá conta de contribuir com a superação deles. Descolar, na análise, os problemas pelos quais passa a escola, o ensino, a democratização real da educação escolar, de sua base de constituição histórico-político-social, e responsabilizar uma teoria, por mais potente que seja, pela existência ou superação destes, é assumir uma postura idealista da materialidade social, como também assumir uma postura de perplexidade e incertezas permanentes, e desconsiderar as possibilidades de se apreender a objetividade dos fenômenos, é se aproximar de um relativismo cético e imobilizador. A postura crítica diante do caráter histórico-social do conhecimento e da ciência não deve ser confundida com a negação da possibilidade de apreensão da cientificidade dos processos." (p. 9)
	"Assim entendemos que a crítica à didática crítica não é crítica, isto é, a crítica oriunda do modo pós-moderno de pensar não é crítica. A conclusão a que chegamos se respalda pela compreensão, segundo a qual uma crítica é crítica quando apreende os fenômenos na sua radicalidade em suas raízes. Mas onde estão e quais são essas raízes? Compartilhamos do entendimento de que a raiz do homem é o próprio homem; pensar assim é entender o homem como um ser histórico que se produz e se modifica em relação com os demais seres humanos como complexo das relações sociais." (p. 10)
	"Nesse sentido, entendemos que o papel da didática não é menor, pois, na medida em que é teoria, é ciência do ensino, exercerá a mediação entre as finalidades da formação humana e a organização das condições de ensino potencializadoras e mobilizadoras da aprendizagem crítica. Essa é tarefa que exige o emprego das mais complexas e refinadas capacidades humanas, como a análise, a reflexão, a crítica e a síntese. Por meio dessas exigências, a didática se liberta do viés aplicacionista do ensino e se erige como pensamento científico, propiciador das condições didático-pedagógicas, coerentes e eficazes com a elevação do pensamento sincrético do aluno à visão de síntese dos fenômenos estudados." (p. 15)

1. INSTRUMENTO DE COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE DIDÁTICA	
1. IDENTIFICAÇÃO	
1.1. Numeração do instrumento:	2009 – Trabalho 1
1.2. Reunião da ANPED:	32ª Reunião Anual da ANPED
1.3. Ano:	2009
1.4. Título do artigo:	Educação intercultural em língua estrangeira
1.5. Autores:	Maria Cristina Matos Nogueira
1.6. Resumo:	Não consta
1.7. Palavras-Chave:	Não consta
2. COLETA DE INFORMAÇÕES PARA A COMPOSIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	

2.1. Concepção de didática:	Não consta
2.1.1 Abordagem da didática que se relaciona:	Não consta
2.2. Concepção de hegemonia:	“Critérios históricos e locais devem ser adotados para a decisão de que idioma(s) ensinar, por exemplo, a importância do inglês no mundo contemporâneo devido à hegemonia econômica e militar dos Estados Unidos pode influenciar a integração desta língua ao currículo escolar; por outro lado, a forte presença de uma comunidade imigrante pode determinar a inclusão do idioma falado por ela.” (p. 1)
	“Delimitamos nosso campo de trabalho mais especificamente como sendo o ensino de inglês como língua estrangeira pelas seguintes razões: • A forte presença desse idioma nos currículos das escolas brasileiras; • Sua presença hegemônica no mundo contemporâneo, propondo-se como idioma de comunicação internacional; • Nossa experiência no magistério do idioma e na formação de professores de inglês.” (p. 2)
	“Com eles, buscamos desenhar um painel de como esses professores percebem seu papel na educação brasileira, sua relação com sua língua materna e de seus alunos, bem como com uma língua estrangeira hegemônica;” (p. 4)
	“Estas questões assumem caráter fundamental no ensino de inglês como língua estrangeira na medida em que se trata de um idioma hegemônico no mundo contemporâneo e nos currículos escolares brasileiros. As críticas desenvolvidas por teóricos como Phillipson (1992) e Pennycook (1994) entre outros evidenciaram os interesses econômicos subjacentes à indústria de ELT1 que, desde a década de quarenta do século passado, vêm promovendo o inglês como “língua neutra, de comunicação internacional”. O aparato da indústria sustenta a existência de tantos cursos do idioma, a venda de materiais didáticos, de exames de certificação internacional bem como cursos de formação de professores.” (p. 6)
	“Já críticas à hegemonia do inglês como as desenvolvidas por Pennycook (1994) sugerem que o papel do professor de inglês seja o de auxiliar seus alunos a encontrar uma “voz” própria na utilização do idioma estrangeiro, podendo através dele expressar sua subjetividade, interesses e cultura. O que se deseja evitar é, sobretudo, um assujeitamento cultural e lingüístico dos alunos, propondo padrões praticamente inatingíveis como o da aquisição de uma pronúncia nativa ou através da desvalorização de sua(s) língua(s) e cultura(s) materna(s).” (p. 6)
	“Outra idéia que aparece na fala de mais de um entrevistado (Rafael, Marli, Selma) é a de que a melhor forma de atuar de forma contra-hegemônica ou pelo menos de desenvolver uma consciência crítica com relação à hegemonia americana é aprendendo a “língua do inimigo”. No meu caso...aprender inglês foi uma maneira de criticar melhor. Porque quando você sabe a “língua do inimigo”...você não é vítima dessa língua hegemônica (Selma). No entanto, o discurso oficial do inglês como língua indispensável para comunicação internacional também está fortemente presente na fala dos entrevistados, mesmo daqueles que, como Silvia, consideram

	essencial que o professor de língua inglesa valorize a língua e cultura materna dos alunos: “sempre houve no mundo, desde que a humanidade existe, um povo hegemônico...não tem como fugir disso”. Reconhecendo o que Marilena Chauí (2000) denominou como a identidade “incompleta e lacunar” (op.cit.: 27) dos brasileiros quando se comparam a povos e nações considerados mais desenvolvidos, Silvia enfatiza que, mesmo ensinando esse idioma, a seu ver, inevitavelmente hegemônico, os professores de inglês devem cuidar para não s obrevalorizar o estrangeiro em comparação com a própria língua e cultura.” (p. 7)	
2.3. Concepções assumidas no ideário pedagógico	Educação	“Desta última, adotamos o conceito de consciência cultural crítica como constituindo o objetivo mais adequado para uma educação intercultural em língua estrangeira, assim caracterizado pela autora: “...uma atitude filosófica, pedagógica e política com relação à cultura....uma postura reflexiva, exploratória, dialógica e ativa com relação ao conhecimento e à vida cultural que permite a dissonância, a contradição e o conflito, bem como o consenso, concordância e transformação. É uma empreitada cognitiva e emocional que tem por objetivo a emancipação individual e coletiva, a justiça social e o compromisso político (Guilherme, 2002: 219).”” (p. 4)
	Escola	Não consta
	Professor(a)	“Escolhemos como sujeito de nossa pesquisa o professor de língua estrangeira, em particular o professor de inglês, por compartilharmos da visão de Giroux (1997) do professor como intelectual transformador, a quem cabe a tarefa de apontar para seus alunos as implicações políticas e as lutas de poder travadas na escola e na sociedade, incentivando-os a tornarem-se cidadãos mais críticos e mais democráticos.” (p. 3)
	Aluno(a)	“Portanto, apesar da ênfase na dimensão afetiva, os professores entrevistados também identificam como parte importante de sua função o desenvolvimento da reflexão crítica, componente essencial para a aquisição de uma consciência cultural crítica em seus alunos segundo Byram (1997) e Guilherme (2002), autores que propõem, como vimos acima, a necessidade de uma educação intercultural em língua estrangeira. Nesse contexto, aparece também nas falas dos entrevistados uma preocupação com a dimensão cultural do processo ensino/ aprendizagem como veremos a seguir.” (p. 10)
	Ensino e aprendizagem	Não consta
	Outros	Não consta
2.4. Principais referências bibliográficas:	Giroux (1997); Candau (2002)	
2.5. Posicionamento teórico assumido no artigo:	“Partindo dessa argumentação desenvolvemos trabalho de pesquisa visando aprofundar o entendimento do significado e dos objetivos do aprendizado de língua estrangeira na educação brasileira. Com base na proposta elaborada pelos PCNs, colocamos a questão de como esse aprendizado pode contribuir para uma educação intercultural”	

	“Em torno deste segundo eixo, sintetizamos as falas dos entrevistados com relação à maneira como percebem seu papel como professores atuando no contexto da educação brasileira. Focalizamos esta temática porque acreditamos, como Guilherme (2002), que o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica, objetivo a ser atingido mediante uma educação intercultural em língua estrangeira, só é viável na medida em que os professores atuem como intelectuais transformadores, conceito de Giroux (1997) também adotado por esta autora (Guilherme, 2002: 22). Pesquisas anteriores (Pagliarini-Cox e Assis-Peterson, 1999; Guilherme, 2002) evidenciaram a pouca familiaridade dos professores de inglês com esses conceitos por serem estes bastante inovadores e por usualmente não serem discutidos em sua formação. No entanto, consideramos essencial investigar como nossos entrevistados, todos profissionais experientes e com boa formação, percebem sua atuação na formação de jovens brasileiros para uma cidadania consciente em um mundo globalizado.” (p. 8)
2.6. Posicionamento político ou epistemológico do(a) autor(a) sobre a concepção de didática e hegemonia:	“O roteiro da entrevista foi elaborado com base na revisão de literatura que embasou o trabalho. Consideramos a re-significação dos conceitos de língua materna, língua estrangeira e bilingüismo no contexto de um mundo multilíngüe e multicultural (Coracini, 2003; Revuz, 2002; Uyeno, 2003; Baetens Beardsmore, 2003); investigamos o conceito de identidade cultural (Hall, 2004; Marin et al., 2000) e a conexão entre linguagem e identidade, em especial no contexto da aprendizagem de uma segunda língua (Bertoldo, 2003; Grigoletto, 2003). Investigamos os questionamentos à expansão hegemônica do inglês realizados por Phillipson (1992) e Pennycook (1994). De modo particular, conferimos o(s) significado(s) atribuídos ao conceito de uma educação intercultural tanto na literatura educacional mais ampla (Candau, 2002; 2006) como na que focaliza a educação em língua estrangeira (Byram, 1997; Guilherme, 2002).”
	“Retomamos aqui nossas questões iniciais. Buscamos entender o sentido da aprendizagem de língua estrangeira na educação brasileira e verificamos como Byram (1997) seu potencial para uma aprendizagem intercultural na medida em que a disciplina tem “a experiência da alteridade no centro de suas preocupações” (op.cit.:3). Constatamos, junto com os professores entrevistados a importância de se preservar e valorizar a língua e cultura materna do aluno, usando-a como ponto de partida para a aprendizagem do novo código lingü.stico e cultural e retornando a ela pela reflexão sobre semelhanças e diferenças, ajudando os alunos a encontrar uma “voz” (Pennycook, 1994) no novo idioma com a qual expressar seus interesses e significados.” (p. 12)
2.7. Sentidos discursivos presente no artigo/produção acadêmica da ANPED:	“Por outro lado, para uma parcela significativa da população brasileira, o aprendizado de uma língua estrangeira, particularmente do inglês, é percebido como componente essencial da educação dos jovens, visando o acesso ao mercado de trabalho e aos bens materiais e simbólicos do mundo globalizado. Atesta este fato o crescimento vertiginoso das redes de escolas de idioma bem como a introdução de programas de ensino bilíngüe em muitas escolas da rede particular, sobretudo na educação infantil.” (p. 2)

	“Assim, constatamos na fala dos entrevistados indícios de uma relação bastante complexa e cheia de nuances com a língua materna e com a língua estrangeira que inclui um forte processo de identificação com a língua inglesa, acompanhado doreconhecimento da necessidade de afirmar a própria identidade brasileira, bem como a de seus alunos; frequentemente, uma aceitação da hegemonia do inglês como inevitável ou até desejável, combinada a um desejo genuíno de contribuir para o desenvolvimento de uma reflexão crítica em seus alunos” (p. 8)
	“Assim, nos parece que, ainda que de forma incipiente, o potencial da educação em língua estrangeira para o desenvolvimento de uma consciência intercultural nos educandos começa a despertar a atenção dos profissionais atuando nesta área, mesmo considerando que esse tipo de discussão não integra sua formação como bem disse uma de nossas entrevistadas: “Eu nunca vi esse assunto ser abordado em nenhum curso de Letras” (Sílvia)” (p. 12)
	“Retomamos aqui nossas questões iniciais. Buscamos entender o sentido da aprendizagem de língua estrangeira na educação brasileira e verificamos como Byram (1997) seu potencial para uma aprendizagem intercultural na medida em que a disciplina tem “a experiência da alteridade no centro de suas preocupações” (op.cit.:3). Constatamos, junto com os professores entrevistados a importância de se preservar e valorizar a língua e cultura materna do aluno, usando-a como ponto de partida para a aprendizagem do novo código lingü.stico e cultural e retornando a ela pela reflexão sobre semelhanças e diferenças, ajudando os alunos a encontrar uma “voz” (Pennycook, 1994) no novo idioma com a qual expressar seus interesses e significados.” (p. 12)

1. INSTRUMENTO DE COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE DIDÁTICA	
1. IDENTIFICAÇÃO	
1.1. Numeração do instrumento:	2009 – Trabalho 3
1.2. Reunião da ANPED:	32ª Reunião Anual da ANPED
1.3. Ano:	2009
1.4. Título do artigo:	Colaboração entre o museu e a escola: uma estratégia metodológica potencializadora de projetos político pedagógicos emancipatórios
1.5. Autores:	Maria das Mercês Navarro Vasconcellos Carlos Frederico Bernardo Loureiro
1.6. Resumo:	Não consta
1.7. Palavras-Chave:	Não consta
2. COLETA DE INFORMAÇÕES PARA A COMPOSIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	
2.1. Concepção de didática:	Não consta

2.1.1. Abordagem da didática que se relaciona:	Não consta	
2.2. Concepção de hegemonia:	“Mas, apesar desse cenário, a sociedade civil é um espaço de construção de hegemonia, no qual as contradições e disputas se materializam. Portanto, não se trata apenas de um espaço onde se reproduz a dominação, pois a sociedade civil é também um espaço contraditório de luta ideológica que está presente inclusive na discussão sobre a crise socioambiental da atualidade.” (p. 2)	
	“Vimos na primeira parte do texto o quanto essa questão do tempo de trabalho é dominada por um mecanismo definido pela dinâmica do “capitalismo mundializado”. A manutenção desse mecanismo social depende da coexistência de países em estágios diferenciados de “desenvolvimento”, de forma que possam atender mais adequadamente aos interesses da elite econômica mundial. Portanto, os países não podem de forma autônoma escolher o tipo de “desenvolvimento” e seu respectivo ritmo. Eles precisam adotar um tempo mais ou menos longo, a um determinado Tempo que é o Hegemônico (LEHER, 1996). Isso implica que coexistam nações em Tempos desiguais em relação ao seu ritmo de “crescimento” e, não mais, de “desenvolvimento” (LEHER, 1996). Não é só o ritmo do “crescimento” que é definido pelo mercado, mas também a natureza deste. E, para que esse mecanismo funcione, o mercado interfere em todos os campos da sociedade. Um exemplo disso, vemos nas diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial que determina que [...]a Educação deverá levar os indivíduos a adaptarem-se às mudanças e a omarem parte delas, conformando-as ao fluxo hegemônico do Tempo (LEHER, 1996, p.11) (grifo nosso).” (p. 5)	
	“Diante desses argumentos colocados pelos educadores, ficam evidenciados os principais motivos que levam à “falta de tempo para a colaboração” em projetos de trabalhos coletivos que se contraponham ao “fluxo hegemônico do Tempo”, ou seja, ações que na se adequam aos interesses do mercado aos quais a sociedade está submetida. Nesse processo de mercantilização do tempo, este se torna “dotado de qualidades bem estranhas: variável, linearizado, segmentarizado, mensurável e, principalmente, ’manipulável’ mediante uma contabilidade fantástica” (ALLIEZ, apud LEHER, 2001, p.150).” (p. 6)	
	“Constatações como as que fizemos acima nos permitiram pensar que, a partir de pressupostos que se contrapõem ao fluxo do “tempo hegemônico”, a cooperação, pode ser apropriada por projetos político-pedagógicos emancipatórios para criar uma “força produtiva nova” (MARX, 2006) capaz de amplificar os impactos sociais destes.” (p. 7)	
2.3. Concepções assumidas no ideário pedagógico	Educação	“Entendemos que uma educação emancipatória se caracteriza por contribuir para que seja superada a alienação que mantém os indivíduos alheios ao que os torna humanos.” (p. 4)
	Escola	Não consta
	Professor(a)	Não consta
	Aluno(a)	Não consta
	Ensino e aprendizagem	Não consta

	Outros	Não consta
2.4. Principais referências bibliográficas:	Marx (2006); Frigotto (2002); Mészáros (2006); Freire	
2.5. Posicionamento teórico assumido no artigo:	“Menos de 5% da população mundial consome 25% do total de recursos energéticos disponíveis. Diante desses dados, Meszáros (2002) defende a tese de que a atual crise do capitalismo é estrutural, diferentemente das “crises cíclicas” que fazem parte da dinâmica do capitalismo. Esse autor entende que atualmente a sobrevivência do capitalismo depende de um processo de dominação cada vez mais intenso − não só criando nas sociedades a necessidade de consumo, mas também investindo na guerra entre países para lhe garantir de forma mais segura a venda de produtos – que, nesse caso, são basicamente armas. A democracia torna mais difícil para o capital controlar os governos em função de seus interesses e a despeito da desgraça das populações. Portanto, “[...] el dilema neoliberal no es entre estado e mercado, sino entre democracia y mercado. Y sus representantes non vacilan en sacrificar la primera em aras del segundo”. (BORON, 2006, p.148).” (p. 2)	
	“A partir dessa perspectiva defendemos a tese de que a cooperação entre o museu e a escola deve acontecer combinando-se os potenciais educativos específicos dessas instituições sociais para criar algo novo, e não para que uma instituição suprir as deficiências da outra. Mas, para que seja efetivamente esse o sentido do trabalho, é preciso que ele se constitua a partir de um plano de ação construído coletivamente com uma efetiva participação de educadores dos museus e das escolas.” (p. 9)	
2.6. Posicionamento político ou epistemológico do(a) autor(a) sobre a concepção de didática e hegemonia:	“O capitalismo caracteriza-se por ser um modo de produção que sustenta e é sustentado por relações sociais que se constituem a partir de mecanismos de dominação do capital sobre o trabalho, fundados determinantemente pela expropriação do trabalhador e pela apropriação privada da natureza.” (p. 1)	
	“educação exerça o papel de integrar os indivíduos ao mercado e ao processo que intensifica cada vez mais a mercantilização da vida. Mas como esse mercado absorve apenas uma pequena parte desse “exército”, é preciso que a educação transmita uma ideologia que seja capaz de manter sob controle a grande massa de excluídos. Uma das ilusões propagadas por essa ideologia é a da “empregabilidade” (FRIGOTTO, 2002) No discurso dominante, a “empregabilidade” é defendida como um valor construído pelo indivíduo a partir de esforço pessoal que não garante a sua inclusão no mercado de trabalho. E, nesse sistema, as condições de sobrevivência são da responsabilidade do indivíduo, e não da sociedade. Para manter funcionando sem maiores questionamentos, o capitalismo tardio que produz a fragmentação e a exclusão das maiorias, ele próprio cria também noções que pretendem “[...] convencer os excluídos de que eles são os culpados por sua exclusão”. (FRIGOTTO, 2002, p.72) Essa conjuntura intensifica o processo de alienação que reduz as pessoas a coisas, ou seja, essa dinâmica produz desumanização, pois o trabalho alienado produz mercadorias, e ao mesmo tempo transforma o trabalhador em mercadoria” (p. 3)	
	“Por esse motivo, nos dedicamos ao desenvolvimento de metodologias educacionais que visam contribuir de forma mais efetiva com o processo de humanização da sociedade.” (p. 4)	

	"Concluímos esperando ter contribuído para a reflexão sobre a importância de focar o trabalho numa metodologia que contribua com a realização de um trabalho útil para o processo de construção da realidade mais humana, idealizada por Marx. Ou seja, uma realidade na qual TODOS os membros da sociedade tenham concretamente a possibilidade de se apropriar do que foi produzido historicamente pela humanidade (ciência, tecnologia, política, filosofia, entre outros). Para cumprir o seu papel na conquista dessa humanização, a educação deve trabalhar intensa e profundamente em prol da emancipação." (p. 11)
2.7. Sentidos discursivos presente no artigo/produção acadêmica da ANPED:	"A complexa realidade da sociedade atual impõe grandes desafios para a educação e em especial para o campo da Didática. Dentro desse cenário, o nosso foco é um tema que contribui para a discussão de questões indicadas no relatório do GT de Didática como particularmente significativas nos debates realizados pelo grupo na 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. As questões às quais nos referimos são as seguintes: "Como articular teoria e prática na Didática? Existe uma epistemologia da prática ou apenas o conhecimento de um conteúdo na prática? Qual o conhecimento da Didática?" (SILVA, 2002)1. O presente texto, ao apresentar resultados de uma pesquisa que ajuda a ampliar as possibilidades de aproximação entre a teoria e a prática na realização de projetos político-pedagógicos emancipatórios, pretende contribuir para a discussão dessas questões." (p. 1)
	"Por esse motivo, nos dedicamos ao desenvolvimento de metodologias educacionais que visam contribuir de forma mais efetiva com o processo de humanização da sociedade." (p. 4)
	"Isso significa que devemos estabelecer relações entre os objetivos educacionais que pretendemos alcançar em relação aos indivíduos com aqueles que almejamos para a sociedade. Por esse motivo não utilizamos em nosso trabalho educativo atividades de competição mas sim as que ajudam a construir a cultura da co-laboração, capaz de contribuir com o processo de organização política de atores sociais em ações transformadoras da estrutura da sociedade" (p. 11)

1. INSTRUMENTO DE COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE DIDÁTICA	
1. IDENTIFICAÇÃO	
1.1. Numeração do instrumento:	2008 – Trabalho 2
1.2. Reunião da ANPED:	31ª Reunião Anual da ANPED
1.3. Ano:	2008
1.4. Título do artigo:	O diálogo entre a pedagogia e a didática: da busca contra-hegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas
1.5. Autores:	Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria
1.6. Resumo:	Não consta
1.7. Palavras-Chave:	Não consta

2. COLETA DE INFORMAÇÕES PARA A COMPOSIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE		
2.1. Concepção de didática:	“A Pedagogia é campo teórico científico de estudos sistemáticos da problemática concreta da realidade educacional, e a didática é teoria do ensino e tem como objeto o processo de ensino na sua totalidade e, para esta investigadora, suas bases epistemológicas inspiram-se no materialismo histórico-dialético.” (p. 3)	
2.1.1. Abordagem da didática que se relaciona:	Não consta	
2.2. Concepção de hegemonia:	Não consta	
2.3. Concepções assumidas no ideário pedagógico	Educação	“Como uma pedagogia revolucionária, percebe-se condicionada, não entendendo a educação como determinante principal das transformações sociais, mas reconhecendo ser ela elemento secundário e determinado. No entanto, combate radicalmente a idéia de que a Educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social e compreende que, mesmo como elemento determinado, a Educação não deixa de influenciar o elemento determinante, relacionando-se dialeticamente com a sociedade, numa interação marcada por avanços e recuos e, por vezes, até mesmo decisiva na transformação das sociedades.” (p. 7)
	Escola	Não consta
	Professor(a)	Não consta
	Aluno(a)	Não consta
	Ensino e aprendizagem	“Do mesmo modo, notadamente na década de 1990 e nos anos iniciais dos anos 2000, ao pensarmos sobre as questões do ensino e da aprendizagem, cabe destacar que relevantes contribuições estão vindo daqueles trabalhos que têm como fundamento as teses de Vygotsky e de seus seguidores (Davydov, Luria, Leontiev, Rubinstein e outros). Os psicólogos soviéticos consideram o conceito de atividade como fundamental e designam, como elementos essenciais de sua estrutura, as necessidades, os motivos, os objetivos, os problemas, as ações e as operações. Ainda segundo esses psicólogos, o desenvolvimento humano é regido por diversos tipos de atividades comandadas pelo patrimônio genético que são: a comunicação afetiva, o jogo, os estudos e o trabalho. É por meio de uma atividade concreta que o conteúdo do conhecimento é adquirido, como também são estabelecidas as regras que comandam esse processo. No caso da atividade de aprendizagem, o processo de aquisição torna-se o objetivo direto e o problema a ser resolvido por essa atividade.” (p.11)
	Outros	Não consta
2.4. Principais referências bibliográficas:	Marx (1995); Pimenta (2001); Saviani (1983); Libâneo (1984); Candau (2000)	

2.5. Posicionamento teórico assumido no artigo:	"Com aproximações teóricas ao materialismo histórico-dialético e à pedagogia histórico-crítica, sentí-me provocada pelo debate que se instalou, especialmente, no âmbito acadêmico, na segunda metade da década de 1990, que decretava a morte do marxismo, afirmava o fim da história, das Utopias, o exaurimento dos grandes sistemas filosóficos, a impossibilidade do conhecimento objetivo, da Verdade e da Razão de apreender o Real, características do movimento pós-moderno." (p. 1)
	"A Pedagogia é campo teórico científico de estudos sistemáticos da problemática concreta da realidade educacional, e a didática é teoria do ensino e tem como objeto o processo de ensino na sua totalidade e, para esta investigadora, suas bases epistemológicas inspiram-se no materialismo histórico-dialético. Inspiram-se sim, pois, o que se quer destacar é a concepção de mundo e de homem própria dessa teoria e não a busca de uma teoria pedagógica em Marx, uma vez que se sabe que nem esse pensador nem os clássicos do seu pensamento elaboraram uma teoria pedagógica no sentido próprio." (p. 3)
2.6. Posicionamento político ou epistemológico do(a) autor(a) sobre a concepção de didática e hegemonia:	"Minhas inquietações em torno dessa problemática têm suas raízes quando da realização de algumas leituras e estudos nos cursos para a elaboração de minha dissertação, especialmente da teoria do Ser social de Marx; dos estudos de Sergio Paulo Rouanet sobre o Mal-Estar na Modernidade; de Carlos Nelson Coutinho discutindo o Problema da Razão na Filosofia Burguesa; e ainda de pensadores que estudam o pensamento pedagógico e didático a partir do método dialético como Manacorda, Saviani, Libâneo e Pimenta." (p. 2)
2.7. Sentidos discursivos presente no artigo/produção acadêmica da ANPED:	"A complexidade e riqueza da produção e reprodução da realidade humano-social, expressa no pensar e agir do homem ao fazer sua história, impõem ao pesquisador – na busca da ontogênese – desafios heurísticos que apontam para a insuficiência dos métodos positivistas lógicos, herdeiros da lógica formal que teve sua validade e continua tendo, mas que não consegue explicar a realidade histórico-social dos homens, cabendo à lógica dialética, com suas categorias, ajudar na superação desses desafios."
	"O trabalho de busca do entendimento das relações entre Pedagogia e Didática impôs-nos, inicialmente, mapear o ideário pedagógico que, na década de 1980, fez soar os primeiros ensaios de proposições pedagógicas contra-hegemônicas e suas articulações com o movimento da didática fundamental, os seminários de didática e a constituição do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). Num segundo momento, procuro destacar aquelas produções sobre Didática que se colocam no ângulo da dialética marxiana. Em terceiro, apresento panoramicamente a emergência do movimento pós-moderno e seus rebatimentos no ideário pedagógico-didático mais recente. Por fim, destaco a contribuição da Teoria Histórico-cultural no enfrentamento dos desafios da didática atual." (p. 5)

	“Em sintonia com os autores aqui citados, notadamente por terem como pressuposto investigativo as teses do materialismo histórico-dialético e com a autonomia intelectual devida a cada investigador, entendo que o diálogo entre Pedagogia e Didática, na contemporâneidade, impõe o estudo sistemático e crítico dos desafios da escola e da didática, porém seu vigor epistemológico e praxiológico vincula- se no meu modo de entender, no estudo simultâneo da Teoria Histórico-cultural, com toda a diversidade e unidade própria desse pensamento.” (p. 12)

1. INSTRUMENTO DE COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE DIDÁTICA	
1. IDENTIFICAÇÃO	
1.1. Numeração do instrumento:	2007 – Trabalho 1
1.2. Reunião da ANPED:	30ª Reunião Anual da ANPED
1.3. Ano:	2007
1.4. Título do artigo:	A tradução dos sentidos da linguagem espacial no projeto pedagógico dos cursos de graduação
1.5. Autores:	Mara Regina Lemes Sordi José Roberto Merlin
1.6. Resumo:	Não consta
1.7. Palavras-Chave:	Não consta
2. COLETA DE INFORMAÇÕES PARA A COMPOSIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	
2.1. Concepção de didática:	Não consta
2.1.1. Abordagem da didática que se relaciona:	Não consta
2.2. Concepção de hegemonia:	“No entanto, a educação comporta e se nutre das contradições que permeiam a realidade social. Exatamente ai reside a esperança em sua função transformadora. Assim, parte dos estudantes, estimulados por docentes que tentam construir historicamente práticas pedagógicas contra-hegemônicas, podem subverter as regras de uso dos espaços e alargar as fronteiras de seu território (BOAVENTURA SANTOS,2006). Postulam e exercitam formas alternativas de viver experiências educativas fora dos espaços-tempos escolares convencionais, e, que lhes parece mais permeável à riqueza de suas origens sociais e de seus respectivos capitais culturais. Isso lhes possibilita a construção de lugares que comportam visões não monolíticas, nos quais a pluralidade de visões e idéias seja vista como sinal de diversidade e não de inferioridade entre os homens. Estes espaços informais parecem permitir que, no embate entre horizontalidades e verticalidades, o resultado não seja tão previsível fazendo emergir novos sentidos políticos e pedagógicos à vida universitária.” (p. 8)

	“A sala de aula ainda tem sido o espaço hegemônico da formação universitária mesmo quando se admite que esta reclama por outros cenários de aprendizagem. Os alunos evidenciam clareza deste reducionismo e isto os mobiliza a demandar uma outra organização do trabalho pedagógico com especial atenção ao planejamento dos espaços de modo a que este possa cumprir sua finalidade no PPP.” (p.14)	
	“Agregar à formação dos universitários em geral, o compromisso com a aprendizagem dos saberes espaciais e com sua socialização de modo a torná-los inteligíveis à sociedade é inegavelmente uma opção que os projetos pedagógicos podem assumir dando inicio ao trabalho de tradução proposto por Boaventura Santos (2006). Este esforço de tradução da complexidade do espaço vem ampliar as ações contra-hegemônicas instituídas para resgatar as esperanças de elaboração de um outro tempo social, em que os homens, de modo solidário, possam erigir uma sociedade mais fraterna. Um bom PPP não pode desconsiderar este aprendizado como algo a ser agregado aos egressos de nossos cursos de graduação. Criar espaços para refletir sobre os espaços e seus sentidos parece ser algo a ser incluído em nossa pedagogia universitária.”(p. 16)	
2.3. Concepções assumidas no ideário pedagógico	Educação	“No campo da educação, quando se pretende educar e não apenas instruir, o planejamento dos espaços deve escapar às arquiteturas de encomenda que desprezam esta dimensão que, materializado corretamente, faz falar o projeto pedagógico.” (p. 4)
	Escola	Não consta
	Professor(a)	“A proposição e a gestão de um projeto pedagógico que pretenda seriamente promover a formação de profissionais crítico-reflexivos não pode descuidar dos espaços que planeja usar para o alcance de seus objetivos. Sair de espaços dispersivos de cunho consumista e adentrar em concepções espaciais que estimulem o sentido e criem “estranhamentos” que nos levem à reflexão profunda parece ser crucial para a saúde dos PPP de nossos cursos de graduação.” (p. 16)
	Aluno(a)	Não consta
	Ensino e aprendizagem	Não consta
	Outros	Não consta
2.4. Principais referências bibliográficas:	Milton Santos (2003); Bauman (1999); Boaventura S. Santos (2006)	
2.5. Posicionamento teórico assumido no artigo:	“Admitindo que os espaços arquitetônicos precisam ser concebidos ou reinventados nas IES a partir de uma concepção de qualidade socialmente pertinente, propomos, dado o protagonismo que a linguagem arquitetônica tem na sustentação de projetos educativos emancipatórios, que a categoria espaço possa ser valorizada como estratégica para a qualidade do ensino de graduação reconhecendo sua natureza ético epistemológica.” (p. 2)	

	"Pistrak (1981) com a categoria da auto-organização nos possibilita refletir e planejar novas formas de ocupação e reinvenção dos espaços existentes de modo a superar a expropriação produzida pelos interesses economicistas que, ao serem aceitos como naturais no processo de formação, acabam contribuindo para que não enfrentemos, de forma enérgica, as conseqüências humanas da globalização sinalizadas por Bauman (1999). No entanto, o desprezo pela semântica arquitetônica e a escassez de lugares que permitam encontros coletivos que organizam seriamente as ações voltadas para a produção do Bem Comum conspiram, objetiva e subjetivamente, para que os interesses dominantes se perpetuem." (p. 6)
2.6. Posicionamento político ou epistemológico do(a) autor(a) sobre a concepção de didática e hegemonia:	"O alargamento do conceito aula é inadiável se almejarmos novo paradigma da formação universitária. Parece inevitável enfrentarmos os limites que nos afastam do mundo que dizemos querer transformar mas que insistimos em apresentar aos estudantes protegidos pelos muros que delimitam o que se convencionou como espaço adequado e seguro para aprender." (p. 1)
	"Na ambiência universitária, a luta pela sustentação de PPP norteados pelo compromisso com a produção do "Bem Comum" depende do concurso dos múltiplos agentes sociais envolvidos com um projeto de formação que possibilite uma aplicação edificante da ciência conforme sinaliza Boaventura Santos (2006). Para isso, estes atores devem encontrar-se em espaços que favoreçam a livre expressão propiciando-lhes condições para um diálogo plural onde a linguagem crie formas de inteligibilidade entre os homens, alimentando o pacto de qualidade que negociam à luz das necessidades sociais que pretendem atender (BONDIOLI, 2004). Tal pacto é favorecido pela existência de uma democracia institucional forte onde as diversas formas de pronunciar o mundo não sejam silenciadas ou censuradas. Os espaços podem, da forma como são concebidos, promover a orquestração das forças envolvidas nesse pacto e assim, constituem-se em estratégias potentes, postas em movimento pela ação do profissional responsável pelo projeto e planejamento dos mesmos." (p. 2)
	"Temos observado uma alteração nas formas de produção e utilização dos espaços existentes nas Instituições de Ensino Superior (IES) e isso interfere no engajamento de professores e estudantes na vida institucional. Se o espaço influencia as relações de intersubjetividade dos sujeitos protagônicos do PPP, convém indagar se a forma de planejamento espacial que temos observado é mero acidente ou revelação de um projeto educativo assentado no individualismo, na competitividade, na atomização das pessoas com repercussões sociais previsíveis. Desvelam-se aqui os imbricamentos entre espaço arquitetônico e espaço político." (p. 3)

	“Os estudantes, vitimados pela visão presenteísta imprimida e naturalizada pelo viés neoliberal da sociedade globalizada, tendem a aceitar como inexorável este estado de coisas nos cursos que freqüentam e do qual parecem desejar apenas a certificação. Não demandam a completude da formação universitária a que tem direito e que envolve concepção plural de competências de ordem técnica, ética, política e estética. (RIOS, 2002). Esquecem-se de ser sujeitos históricos nos espaços formais reservados pelas IES, forma típica para que aprendam a dominar conceitos e a fazer coisas. Vivenciam “espaços neutros” - que se lhes sonegam os valores subjacentes que regem a vida e que desorientam formas novas de conviver com outros homens, dificultando a construção de redes solidárias e atuantes na transformação da base material da sociedade.” (p. 7)
	“Santos e Souza (1986) lembram-nos de que devemos considerar duas epistemologias: a dos que fabricam os espaços e a dos que praticam o espaço sem o poder de produzi-los. Ao que acrescentaríamos, estes últimos, quase sempre incapazes de compreender a complexidade das questões que estão em jogo quando se produzem os espaços e por meio deles se reproduzem relações sociais. Nesse estudo percebemos nos estudantes das duas áreas a assunção de seu duplo papel no espaço educativo. Como usuários percebem-se como produtores e como planejadores de espaços, recuperam suas memórias como usuários de modo a qualificar os espaços educativos para que possam educar numa perspectiva emancipatória.” (p. 14)
2.7. Sentidos discursivos presente no artigo/produção acadêmica da ANPED:	“Tanto mais falamos em cidadania e participação como atributos necessários para um projeto político-pedagógico (PPP) de cunho emancipatório e comprometido com a transformação da realidade social, mais questionamos as decisões que tomamos na forma de organização do trabalho pedagógico que presenciamos em nossas instituições de ensino superior (IES). Estas nos aproximam de tempos e espaços pedagógicos utilitariamente produzidos em nome de uma concepção de qualidade com feição nitidamente mercadológica que contrasta com os pressupostos de um PPP que busca atender às diretrizes curriculares nacionais (DCN). Também nos causa perplexidade observarmos que ao mesmo tempo em que se naturalizou o discurso de PPP coletivo, parece que o trabalho pedagógico se tornou mais solitário e egocentrado. Se concentrarmos nossa atenção nas escolas, podemos ver alunos e professores circulando, sem espaços que possibilitem o tempo de parar, discutir, pensar. Vida comum que não existe e empobrece os processos de desenvolvimento humano e profissional. Sem destinação de espaços e tempos adequados para pensar o PPP dos cursos, professores e estudantes podem tender inercialmente a reproduzir práticas pedagógicas centradas em um paradigma da formação cujas conseqüências são visíveis .” (p. 1)

	“Aceita como válida esta premissa na produção dos espaços, subtrair esta responsabilidade no planejamento de espaços pretensamente formativos, nos coloca na embaraçosa posição de optar por um projeto de manutenção das assimetrias sociais que tanto flagelo tem imposto às pessoas em situação de carência e opressão. A configuração dos espaços, se não pode resolver contradições sistêmicas deve, pelo menos, não obstaculizar a ação dos homens sobre suas circunstâncias históricas, favorecidas pela vizinhança induzida pelos espaços que freqüentam.” (p. 5)
	“Pode-se dizer que ler o espaço, construção social e histórica da ação humana, é ler o mundo. Ler o mundo é estudar a sociedade, é problematizar o processo de humanização do ser humano a partir do território usado. Os efeitos subliminares dos espaços educativos necessitam ganhar visibilidade, sair do subjacente para serem contestados e reorientados em favor de uma pedagogia critica e emancipatória.” (p. 6)
	“Revolucionar as categorias tempo/espaço existentes tornando-as aliadas da concepção de qualidade social anunciada nos discursos dos projetos pedagógicos dos cursos, avaliando sua presença nas dinâmicas curriculares implementadas é essencial para que possamos reconsiderar nossa visão de tempos vivos e tempos mortos no processo ensino-aprendizagem. Serve também para que defendamos a ampliação dos espaços da formação, elegendo outros cenários que coloquem os estudantes em contato com a realidade da vida e seus processos de trabalho, desenvolvendo neles, precocemente, o sentido de compromisso social com o uso de seus certificados.” (p. 15)

1. INSTRUMENTO DE COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE DIDÁTICA	
1. IDENTIFICAÇÃO	
1.1. Numeração do instrumento:	2007 – Trabalho 2
1.2. Reunião da ANPED:	30ª Reunião Anual da ANPED
1.3. Ano:	2007
1.4. Título do artigo:	Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a lei 10.639
1.5. Autores:	Luiz Fernandes de Oliveira
1.6. Resumo:	Não consta
1.7. Palavras-Chave:	Não consta
2. COLETA DE INFORMAÇÕES PARA A COMPOSIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	
2.1. Concepção de didática:	Não consta
2.1.1. Abordagem da didática que se relaciona:	Não consta

	“Em segundo lugar, a disputa política que se abre com a questão das ações afirmativas e as políticas de reparações em educação, estão mobilizando a produção de pesquisas questionadoras das experiências educacionais dos docentes nas relações étnico-raciais em educação. Nestas pesquisas vêm se destacando os chamados saberes da experiência que, se relacionados às falas dos docentes, confirmam concepções hegemônicas de senso comum, desconhecimentos históricos, a pessoalidade das relações que procura evitar conflitos cognitivos ou constrangimentos de opinião. Nestes aspectos, se inserem as falas de professores que, constrangidos pela evidência do racismo, não sabem lidar com pais de alunos ou não repreendem posturas racistas, seja lá de onde vierem. Ou também, quando não enfrentam os acobertamentos de colegas de profissão, quando estes solicitam “deixar de lado” um possível conflito advindo de uma situação de discriminação contra crianças e jovens negros como: “as crianças negras são chamadas de faveladas e o professor não intervém”. Enfim, há uma distância entre as reflexões” (p. 3)
2.2. Concepção de hegemonia:	“Boaventura nos permite perceber as falas docentes sobre as conflitualidades étnico-raciais dentro das escolas como elementos históricos mais amplos, que devem ser evitados, pois, tratar-se-iam de questões “retrogradas”, já que na concepção do pensamento social hegemônico, o passado, os sofrimentos humanos, as injustiças, as opressões, o racismo, são vistos como elementos que devem ser evitados e que seriam superáveis num futuro próximo e radioso, ou seja, um futuro como sinônimo de progresso. Entretanto, Boaventura nos informa outro aspecto dessa discussão, ou seja, atualmente as energias do futuro parecem desvanecer-se, pelo menos enquanto o futuro continuar “a ser pensado nos termos em que foi pensado pela modernidade ocidental, ou seja, o futuro como progresso” (SANTOS, 1996:16). Ele nos diz, que os vencidos da história “descrêem hoje do progresso porque foi em nome dele que viram degradar-se as suas condições de vida e as suas perspectivas de libertação” (SANTOS, 1996:16).” (p. 8) “Como afirma Vera Candau: “O multiculturalismo é um dado da realidade. (...). Pode haver vária maneiras de se lidar com esse dado, uma das quais é a interculturalidade. Esta acentua a relação entre os diferentes grupos sociais e culturais”. (CANDAU, 2001) Entretanto, o exercício da perspectiva intercultural não é ingênuo. Devemos ter a consciência de que nas relações sociais não existem somente diferenças, mas também desigualdades, assimetrias de poder e conflitos. No entanto, a interculturalidade como proposta pedagógica: “(...) parte do pressuposto de que, para se construir uma sociedade pluralista e democrática, o diálogo com o outro, os confrontos entre os diferentes grupos sociais e culturais são fundamentais e nos enriquecem a todos (...)”. (CANDAU, 2001) Concordando com a autora e percebendo as falas docentes, considero que esta é uma questão difícil, pois, como verificamos, tem-se muita dificuldade em lidar com as diferenças. A sociedade, os professores e a escola estão informados por uma visão cultural hegemônica de caráter monocultural. O diferente nos ameaça, nos confronta, e os professores se situam em relação a ele de modo hierarquizado.” (p. 16)

2.3. Concepções assumidas no ideário pedagógico	Educação	“Por fim, surge a grande questão da concepção de educação para a igualdade e para a diversidade. A maioria das falas docentes é permeada pela concepção de que as novas diretrizes curriculares dão um caráter problemático à educação, pois o que se pretende com a nova legislação, segundo a leitura e interpretação da maioria, é um tratamento especial para negros, contrariando a concepção de educação igualitária. Por outro lado, aparecem nas falas o reconhecimento da diversidade como um problema a ser enfrentado na sala de aula. O que se percebe, portanto, é uma tensão nas relações entre igualdade e diferença, às vezes contrapostas, às vezes ambiguamente formuladas. Como na pergunta de uma professora onde se expressava uma tensão: “Como falar das diferenças na sala de aula se a educação é para todos?”.” (p. 4)
		“Boaventura de Souza Santos no texto, Para uma pedagogia do conflito (1996), defende a idéia de uma educação que parta da conflitualidade dos conhecimentos, ou seja, um projeto educativo conflitual e emancipatório, onde o conflito sirva, antes de tudo, para vulnerabilizar os “modelos epistemológicos dominantes”. Boaventura fundamenta esta posição política e epistemológica, argumentando que em tempos de globalização, da sociedade do consumo e da informação, a burguesia internacional tem na tese do fim da história, seu referencial epistemológico de celebração do presente e da idéia da repetição, que permite ao presente se alastrar ao passado e ao futuro, canibalizando-os. Com a derrota do “socialismo” e a consolidação da vitória da burguesia, para o autor, o espaço do presente como repetição foi se ampliando e, “Hoje a burguesia sente que sua vitória histórica está consumada e ao vencedor consumado não interessa senão a repetição do presente. Daí a teoria do fim da história” (SANTOS, 1996:16).” (p. 7)
		“autor nos convida a reflexão sobre a necessidade de uma pedagogia que promova a conflitualidade dos conhecimentos, ou seja, questionando a idéia do fim da história, afirma a possibilidade de uma outra teoria da história, que devolva ao passado “sua capacidade de revelação”, isto é, um passado reanimador que, através de “imagens desestabilizadoras” e da conflitualidade, nos faça potencializar e recuperar nossa capacidade de espanto e indignação perante o “apartheid global” e os sofrimentos humanos. Este é o projeto educativo emancipatório enunciado pelo autor. Ou seja, produzir imagens desestabilizadoras a partir de um passado concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana. Para o autor, a sala de aula teria que se transformar em campo de possibilidades de conhecimentos dentro do qual há que optar.” (p. 13)
	Escola	Não consta
	Professor(a)	Não consta

	Aluno(a)	Não consta
	Ensino e aprendizagem	Não consta
	Outros	"Mas, conforme Candau: "A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Não elude os conflitos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de 'fronteira', 'híbridas', plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social". (CANDAU, 2001) As questões étnico-raciais que a Lei 10.639/03 suscita na educação, geram desafios e tensões na dimensão cognitiva e subjetiva dos docentes e nos espaços escolares. Por outro lado, a Lei não é de fácil aplicação, pois trata de questões curriculares que são conflituais, desconsiderados como relevantes ou questionam e desconstroem saberes históricos considerados como verdades inabaláveis. A questão curricular se desdobra também na necessidade de uma nova política educacional de formação inicial e continuada, para reverter positivamente às novas gerações, uma nova interpretação da história e uma nova abordagem da construção de saberes. Por fim, a aprendizagem que podemos tirar dessas visitas em escolas de Ensino Básico, é a necessidade de mobilizar constante e cotidianamente essas discussões, desconstruir paradigmas e enfrentar inevitáveis conflitos na sala de aula para articular e promover uma perspectiva intercultural, baseada em negociações culturais, favorecendo um projeto comum, onde as diferenças sejam patrimônios comuns da humanidade." (p.17)
2.4. Principais referências bibliográficas:	Boaventura S. Santos (1996); Candau (2001)	
2.5. Posicionamento teórico assumido no artigo:	"A partir de enfoques teóricos que repensam os contextos educacionais com base numa leitura intercultural dos processos educativos, veremos que as implicações para a educação das relações étnico-raciais são muito mais complexas e tensas do que se possa imaginar. Ou seja, exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes que incluem nos currículos, histórias da África e das relações étnico-raciais em educação, significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares." (p. 1)	
	"As reflexões trazidas aqui, sobre conflitos étnico-raciais e as tensões entre igualdade e diferença nas subjetividades e concepções de ensino de docentes, partirão das contribuições teóricas de Boaventura de Souza Santos (1996 e 2006) e Vera Candau (2001). Com base nesses referenciais, analisar-se-ão algumas concepções sobre relações raciais na educação e o estudo de história da África, expressas por docentes que debateram e refletiram sobre a Lei 10.639, em diversos eventos ocorridos em escolas da rede pública do Rio de Janeiro." (p. 1-2)	

	“Em seguida, no calor dos debates e falas apaixonadas, buscam-se culpados, pois não se encontram respostas satisfatórias para diminuir ou evitar o conflito. Mas, o que parece ocorrer com esses docentes, no momento que conflitos se revelam, é um sentimento de solidão dentro da sala de aula, pois, a conflitualidade nas discussões raciais aparece no momento em que o docente se encontra solitário, despido de uma base teórica e experiência prática de combate ao racismo, sem apoio institucional, restando a ele a culpabilização do outro como melhor mecanismo de defesa e de proteção diante da solidão: “Os alunos têm apelidos entre eles por isso são preconceituosos”, “O preconceito vem dos pais”, “É difícil conscientizar as crianças de que elas são negras, pois elas se ofendem quando são identificadas como negras” e enfim, “Os negros são os mais racistas”. Somado as outras questões como as condições de trabalho, as cobranças institucionais e uma formação profissional, que não contempla a questão das diversidades na prática de ensino, parece que essas falas também revelam um mal-estar em relação à própria profissão. Nestas situações de reflexões raciais nas práticas de ensino, por outro lado, surge o sentimento de negatividade em relação ao outro, ao diferente, ao estranho ou em oposição a uma proposta educacional voltada para a edificação de uma harmonia, ou seja, o aluno negro “não pode”, “não tem” ou “não consegue”. Ao final, para se evitar um conflito, crianças, jovens e docentes, vão se socializando no embotamento, na submissão e no silêncio. Enfim, a dinâmica dos debates nestes eventos, nos revela um círculo vicioso, entre predisposição em debater o tema e a incapacidade subjetiva de solucionar conflitos, que parece não se resolver. Entretanto, não é somente a questão do conflito que surge nestes debates, mas também uma questão mais complexa, a tensão entre educar para igualdade e/ou educar para/na diferença.” (p. 9)
	“Mas, este exercício dialógico requer a superação de algumas premissas teóricas como: a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural, pois todas as culturas são relativas e todas aspiram valores universais, porém, relativismo e universalismo, são filosoficamente incorretos por não permitem diálogos interculturais sobre questões isomórficas; todas as culturas possuem concepções diferentes de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem em termos de direitos humanos; todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Esta incompletude provém da própria existência da pluralidade, pois, se cada cultura fosse completa, existiria apenas uma cultura e, por fim; todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos entre dois princípios de pertença hierárquica: o principio da igualdade e o principio da diferença. O reconhecimento das incompletudes mútuas, é condição para o diálogo intercultural, é também um processo de construção de conhecimento, um processo coletivo e que pode evitar e combater o imperialismo cultural, sem falar no seu caráter emancipatório.” (p. 15)
2.6. Posicionamento político ou epistemológico do(a) autor(a) sobre a concepção de didática e hegemonia:	“As reflexões trazidas aqui, sobre conflitos étnico-raciais e as tensões entre igualdade e diferença nas subjetividades e concepções de ensino de docentes, partirão das contribuições teóricas de Boaventura de Souza Santos (1996 e 2006) e Vera Candau (2001). Com base nesses referenciais, analisar-se-ão algumas concepções sobre relações raciais na educação e o estudo de história da África, expressas por docentes que debateram e refletiram sobre a Lei 10.639, em diversos eventos ocorridos em escolas da rede pública do Rio de Janeiro.” (p. 1-2)

	“Nestas falas, a concepção da democracia racial no Brasil é fundamentada, se constituindo como um substrato ideológico de posturas subjetivas dos docentes diante de situações de conflito surgidas no espaço escolar. Na forma de constrangimentos, incapacidade de intervenção pedagógica imediata, no momento de manifestações de discriminação racial, os docentes expressam o receio de estabelecer um conflito:“Alguns pais não aceitam o senso escolar racial e nós não temos argumentos para nos contrapor”, “As crianças são chamadas de favelada e o professor não intervém”. “Chamaram uma criança de princesa negra e a mãe não gostou. E a professora pediu para procurar o psicólogo”, e continua, “A professora encaminhou à psicóloga, pois não se sentia preparada e também porque é mais uma preocupação, diante de tantas que temos”. Em outros espaços escolares presenciamos mais falas e relatos de situações conflituais: “É difícil ir contra as tradições” (professores se referindo ao fato de questionar as datas comemorativas de origem eurocêntrica como Páscoa, dia do índio, do folclore ou natal), “Os professores não conseguem dialogar com os pais sobre a questão do preconceito na escola”, “Como educar no conflito?”, “Nós buscamos o culpado e continuamos a não fazer nada”, “Conhecer e estudar é fácil, difícil é transformar”, “Como o professor vai rebolar?” (referência ao fato da Lei 10.639 ser de difícil aplicação, pois pode gerar conflitos religiosos e raciais). Uma outra professora relatou: “uma vez um aluno disse uma frase em sala de aula: ‘seu pai, aquele preto!’, e a professora calou-se”. Outra ouviu de uma criança: “Minha mãe não quer que eu brinque com ela” (outra menina negra) - e a professora se omitiu. Em outra situação: “Quando dei aula, tinha uma única aluna negra na sala e ela se desenhou loira dizendo: ‘quero que meu cabelo voe’”, e em seguida relatou: “não sabia o que fazer”. Estas falas e relatos, que expressam o medo de estabelecer uma situação de conflito, geralmente, vêm acompanhados de um instrumento de defesa subjetiva por parte de alguns docentes, ou seja, se não há referenciais ou modelos de enfrentamento dessas situações, ou se o modelo que há é aquele de que os conflitos raciais no Brasil são localizados ou individualizados, não resta outro mecanismo senão aquele da culpabilização do outro, no caso, ora o próprio estudante, ora a família do estudante ou ora os próprios negros” (p. 6)
	“As falas docentes parecem confirmar uma simplificação que toda a matriz da modernidade enfatizou na questão da igualdade, ou seja, os professores têm como concepção a igualdade de todos, independentemente das origens étnico-raciais, enfim, a igualdade como chave para entender as relações sociais e a luta por direitos.” (p. 12)

2.7. Sentidos discursivos presente no artigo/produção acadêmica da ANPED:	"Desde a publicação da Lei 10.639/03 pelo poder executivo federal e sua regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação, que garantiram a inclusão do artigo 26 – A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação brasileira, as escolas e os professores, vêm sendo desafiados a incluir nos currículos, uma nova leitura sobre o lugar da África na história da humanidade e o papel dos afrodescendentes no Brasil, não mais estigmatizados e nem postos à margem da história oficial. As novas diretrizes não estão mobilizando os professores somente na discussão de como incluir nos currículos o novo artigo da LDBEN, mas vão além, apresentam aspectos mais profundos do ponto de vista da formação docente e das subjetividades dos professores que exigem pensar uma perspectiva não mais tradicional de práticas de ensino, a partir de contextos multiculturais, onde se encontram questões referentes às identidades étnicas." (p. 1)
	"Em primeiro lugar, a grande maioria dos docentes, ao longo de suas carreiras e formação inicial, já acumulara saberes pedagógicos, práticos e étnico-raciais que, em grande parte, são marcados pela ausência de reflexões sistematizadas e pelos estereótipos consubstanciados pelo mito da democracia racial. A partir de algumas falas como "Na África a escravidão existe até hoje" (para justificar a inferioridade dos povos negros), percebe-se que há uma série de reflexões conceituais a serem realizadas, que mobilizam conflitos teóricos, concepções eurocêntricas, e que também, mesmo tratando-se de concepções epistemológicas, históricas e didáticas amplamente consolidadas, estão sendo insistentemente postas à prova diante da nova realidade educacional brasileira." (p.3)
	"Em terceiro lugar, nas falas docentes, outro fator surge nas questões étnico-raciais na educação: as péssimas condições de trabalho, ou seja, a falta de recursos e de tempo (tomados por uma carga altíssima de trabalhos) intimamente relacionadas às condições acadêmicas objetivas, isto é, o não hábito de pesquisa e de leituras permanentes. Aqui se revela uma dimensão pedagógica pouco discutida pelos especialistas da questão racial em educação, ou seja, as condições objetivas da docência, aparentemente não relacionadas com a questão racial, mas que interferem na predisposição da grande maioria dos professores, de enfrentarem a discussão. Ora, se não há incentivo à pesquisa por parte dos sistemas de ensino, pouco investimento em material didático, pouca valorização da leitura docente e, o que é o pior, uma precariedade de condições de trabalho, como exigir desses profissionais a pesquisa, a leitura ou o investimento com dedicação na formação intercultural e anti-racista de seus alunos? Ou como diz uma professora: "os professores, atualmente, têm que entender as várias culturas. Não temos tempo para isso"." (p. 4)

	“Neste sentido, consubstanciado pelo mito da democracia racial, parece ser esclarecedor o entendimento de falas e concepções docentes que evitam a manifestação da conflitualidade que surge ou possa surgir quando da discussão em sala de aula sobre relações étnico-raciais no Brasil. Evita-se falar com os alunos sobre racismo no Brasil quando se afirma em várias escolas que: “Todo mundo é uma mistura”, “Quem é branco e quem é negro no Brasil?”, “Tem gente que procura o preconceito”, “Falar do ser negro é forçar a barra, nós somos brasileiros” e “Não vejo mais o preconceito no Brasil (...)”. Nessas afirmações ou perguntas (carregadas de gestos e posturas corporais que expressam certezas) que apareceram nos eventos sempre na parte inicial dos debates, procura-se de antemão afirmar que os conflitos raciais no Brasil não existem, e quando se manifestam, são localizados, individualizados ou fazem parte do repertório de outras pessoas que “procuram o preconceito”.” (p. 8)
	“Para fundamentar esta posição, ela cita Boaventura: "temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.". (SANTOS, 2006:462) Entretanto, nas falas e relatos de professores, existe uma tensão entre educar para a igualdade e educar para/na diferença, pois, o que se expressam nessas falas são profundas dicotomias como: “Alguns professores dizem que não há necessidade de tratamento especial para negros, mas é preciso tratar todos de forma igualitária”, “Se a escola é para todos não se pode rejeitar o aluno envolvido com o tráfico”, “Querendo ou não nós vamos ter que lidar com a diferença na sala de aula”. Ou seja, a certeza que existe é a concepção de uma educação igualitária, entretanto, a diferença, que se torna cada vez mais presente na sala de aula, incomoda, instiga e questiona profundamente a concepção igualitária dominante.” (p. 11-12)