



## A FACE DA MODERNIDADE NA EDUCAÇÃO POPULAR

Graciela Pavelacki Oliveira<sup>1</sup>  
Sidinei Pithan da Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo trata de um estudo voltado criticamente à ciência moderna e à sua teoria, por tentar reduzir a realidade ao que existe, não tendo cumprido algumas de suas principais promessas, sendo a pós-modernidade uma outra tentativa ou alternativa de buscar a realização humana. Objetivamos então, apresentar algumas reflexões sobre o tema, partindo do pensamento de Mario Osorio Marques, David Harvey, Jürgen Habermas, Pierre Bourdieu, chegando à contribuição de Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire e na perspectiva da educação popular temos Oscar Jara, Danilo Streck e Elza Falkembach, para com isso podermos discutir questões pertinentes da educação como um todo, que, segundo nosso ponto de vista, estão aí para cumprir a antiga promessa da modernidade.

**Palavras-chave:** Modernidade, pós-modernidade, educação popular.

### INTRODUÇÃO

O ponto de partida para o desenvolvimento do presente artigo é uma tentativa de relacionar temáticas como racionalidade, complexidade, modernidade e pós-modernidade com a educação popular. Assim, buscamos focar a modernidade e suas promessas e a pós-modernidade na luta pela concretização da modernidade e seus reflexos na educação.

### METODOLOGIA

O enfoque metodológico orienta-se por um enfoque hermenêutico e crítico-dialético, tendo como perspectiva uma análise algumas obras sobre a modernidade, pós-modernidade destacando a educação popular como uma educação necessária e importante para a sociedade atual. O fundo teórico-metodológico, ampara-se em pesquisa bibliográfica, de cunho

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação nas Ciências - UNUJUÍ. Professora da Educação Básica dos Estado do Rio Grande do Sul. Unistalda - RS. Contato: [graciela.oliveira@sou.unijui.edu.br](mailto:graciela.oliveira@sou.unijui.edu.br)

<sup>2</sup> Doutor em Educação (UFPR). Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – Unijui-RS. Contato: [sidinei.pithan@unijui.edu.br](mailto:sidinei.pithan@unijui.edu.br)



qualitativo, sendo o caminho escolhido orientado por uma interpretação acerca do lugar das categorias – modernidade, pós-modernidade e educação - no contexto amplo da obra de alguns autores, o que pode nos ajudar com os discursos críticos em educação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Modernidade**

A sociedade antiga e medieval passava por muitas debilidades e a modernidade surge como proposta de solução, assim como cada pessoa é uma novidade, uma exterioridade, uma alteridade, sendo o novo imprevisível, a mesma poderia ser a solução para muitos dos problemas existentes até aquele momento. Vários autores tentam explicar e entender a modernidade.

Conforme Marques (1993) a modernidade começa quando se desmorona o milénar Mediterrâneo. Na Idade Média o homem podia usar a razão, mas sob o insulado da fé, só que com o surgimento das primeiras escolas essa situação começa a sofrer alterações. Para Marques (1993, p.8), “a modernidade não se expressa apenas como mudança epocal/cronológica numa história em unidade fechada, mas como uma novidade que se abre para um outro horizonte de futuro em todas as dimensões da vida humana [...]”.

Seguindo a linha de pensamento desse autor, de que a modernidade atinge várias dimensões, condiz com o conceito de Harvey (1998, p.22), para quem, a modernidade “[...] não apenas envolve uma implacável ruptura com todas e quaisquer condições históricas precedentes, como é caracterizada por um interminável processo de ruptura e fragmentações internas inerentes [...]”.

### **Pós-modernidade**

Com o perpassar do tempo a modernidade vai perdendo a sua credibilidade, e a pós-modernidade aparece como alternativa para acalantar as inquietações vivenciadas naquele momento, oportunizando a busca do que é prático, útil e concreto.

Goergen (2004) considera que “modernidade e pós-modernidade não são dois pólos opostos, embora muitas vezes assim se apresentem no ardor do debate. São, sob muitos pontos



de vista, plenamente justificadas as críticas constatativas dos pós-modernos, incluindo-se aí os seus momentos de amargura e pessimismo, mas não os de desespero e acomodação”.

Como perspectiva de uma neomodernidade podemos apontar o paradigma centrado no meio universal da linguagem, em cujo paradigma está centrado o pensamento de Habermas, com a sua teoria da ação comunicativa, que parte da interação entre sujeitos, linguisticamente mediatizada, governada por normas consensuais, orientada para o acordo e com pretensões de validade. A ação comunicativa é essencialmente dialógica – diferentes opiniões são apresentadas e criticamente avaliadas.

A ideia principal de Habermas na teoria da razão comunicativa é que a emancipação dos sujeitos deve ocorrer através do resgate da dimensão comunicativa da razão, que foi abafada pelo modelo moderno. Tal paradigma admite a inserção uma proposta de educação emancipadora.

### **O lugar do intelectual, segundo Bourdieu:**

Sob outro ponto de vista, Bourdieu (2003) defende a construção de conceitos e a postura crítica do intelectual diante de uma tomada de posicionamento político. Sua discussão pretende questionar a atitude escolástica dos filósofos e de vários cientistas sociais que se centram apenas nos textos e nos discursos científicos e tomam a teoria científica formal como equivalente da prática científica, fazendo emergir concepções e significações irracionistas que são consideradas um perigo para os avanços históricos que a razão científica permitiu.

Desta forma, Bourdieu assume-se como um racionalista histórico: alguém que acredita e defende a razão científica com o propósito de desenvolver um conhecimento universal, partindo do pressuposto de que essa possibilidade não decorre de uma qualquer idealização do mundo científico, mas antes de uma prática e de uma história que autonomizaram este campo de outros poderes e lhe deram características sociais e cognitivas que o colocam à parte de outros campos simbólicos. Assim, mais do que uma convicção ou um ideário, as virtualidades da ciência como forma de conhecimento existem para Bourdieu porque foram produzidas e estão incorporadas no inconsciente coletivo dos cientistas, que ele denomina de *habitus*



científico. Os conceitos primários formulados e aperfeiçoados por Bourdieu são o de *habitus* e o de campo. O *habitus* é como uma segunda natureza, parcialmente autônoma, já que histórica e presa ao meio. Isto quer dizer que ele nos permite agir em um meio dado sem cálculo ou controle consciente. O *habitus* não supõe a visada dos fins. É princípio de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção. É adquirido por aprendizagem explícita ou implícita, e funciona como um sistema de esquemas geradores de estratégias que podem ser objetivamente conformes aos interesses dos seus autores, sem terem sido concebidas com tal fim.

A defesa do poder científico na sociedade moderna ocidental, reivindicada pelo autor, não pretende iludir a arrogância, esquecer o dogmatismo científico ou ignorar que a razão da ciência, bem como de todos os campos simbólicos seja uma construção social, tendo a ciência a particularidade de ter conseguido tornar a sua verdade universal. Desta forma, Bourdieu pergunta: como é que é possível uma atividade situada historicamente, num tempo e num lugar social particulares, produzir verdade para além do seu local, enquanto conhecimento universal? A resposta parte do raciocínio de que uma construção social torna-se realidade, e não é apenas mais uma interpretação, porque é capaz de gerar efeitos sociais de longo prazo para além desse local e para além de si própria.

Bourdieu faz uma releitura dos trabalhos relativistas desmistificando o denominado artificialismo da realidade científica e o interesse próprio do cientista na descoberta da verdade. Nesta desmistificação chama a atenção para três tipos de erros: os relativistas são a inversão lógica do positivismo, porque supõem na sua crítica à ciência que só há ciência positivista; os relativistas, apesar de poderem praticar o método etnográfico, não chegam a evidenciar compreender o olhar positivista do cientista, que seria a cultura nativa do laboratório, preferindo antes entregar-se apressadamente aos seus objetivos exclusivamente político-filosóficos de denúncia e descrença no conhecimento científico; os relativistas participam nos limites de uma visão escolástica do conhecimento porque, ao desqualificarem o interesse egoísta do cientista na procura da verdade, podem alimentar perversamente a ideia de que alguma vez foi ou será possível haver uma razão humana pura e neutra, exterior aos interesses sociais existentes.

De acordo com Bourdieu estes três erros ocorrem porque pressupõe-se que o campo científico não tem qualquer autonomia relativamente ao campo político e, logo, todas as lutas simbólicas, científicas ou filosóficas, incluindo as lutas dos relativistas contra os racionalistas,



serão sempre analisadas apenas como lutas políticas baseadas em artifícios e convenções de linguagem.

Bourdieu recusa partir do pressuposto de que exista falta de autonomia da ciência face à política, ou mesmo em relação à arte. O autor convoca-nos a pensar e a ver a realidade da ciência como uma forma de conhecimento que se pratica com uma especificidade própria e que, portanto, nos pode trazer um olhar que não é equivalente a qualquer outro olhar, comum ou erudito. É essa especificidade, de prática e de história, que se mostra ser capaz de validar um conhecimento local como conhecimento universal: produzir ciência sem ceder o seu ponto de vista a outros campos simbólicos. Fica, assim, clara a recusa de Pierre Bourdieu em estar na moda pós-moderna, defendendo que a sua teoria social (a teoria dos campos sociais) pode constituir-se como uma reflexão plenamente científica, porque ela poderia objetivar o sujeito da ciência.

Para o autor existem várias teorias científicas sobre o mundo social, mas nenhuma conseguiu objetivar a subjetividade do seu ponto de vista, porque todas as teorias cedem lugar à filosofia na reflexão sobre o conhecimento científico. Pelo contrário, a sua prática e a sua reflexão fazem ciência da ciência e não filosofia da ciência.

Outro ponto que importa destacar, na construção do conceito de campo científico, é a de que, para este funcionar autonomamente, é preciso que os seus agentes, os cientistas, cultivem uma disposição de envolvimento e implicação nas suas atividades que os leve a crer (o *illusio*) que o jogo científico é uma atividade séria, supõe competências, realizações, produtos e polémicas que são desenvolvidos e avaliados pelas qualidades e critérios prático-científicos e não por critérios relativos a outros jogos.

Bourdieu entende que quase toda a relativização da razão científica vai gerar e reproduzir descrentes e cépticos, práticos que não levam a sério a atividade, porque deixam de viver “encantados” com a ciência. Assim, diríamos que a relativização histórica da ciência poderá introduzir suficiente lucidez no jogo científico de modo a que, sem perder a crença na sua verdade, se possa mostrar que todas as construções científicas são transitórias e que, por isso, merecem ser desencantadas para não serem tomadas como totalmente desinteressadas e puras. Há, assim, do ponto de vista de Bourdieu, que promover uma reflexividade científica que desencante o mundo científico sem destruir a suas virtudes sociocognitivas: a produção de uma



verdade universal, que decorrem de um funcionamento social em círculo fechado: os destinatários primeiros dos produtos científicos são os próprios cientistas.

Bourdieu, dá ênfase às práticas, ou jogo de interação, como elemento definidor da ação, defendendo uma razão científica. No entanto, Boaventura de Sousa Santos alerta para a complexidade do ser/saber, desenvolvendo o Paradigma Emergente, que nada mais é que o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, sendo que:

[...] Revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente). (SANTOS, 2006, p.60)

Logo, Santos através do paradigma emergente e da ecologia dos saberes quer superar a lógica monocultural, indissocioabilidade entre o campo político e epistemológico.

Por meio do paradigma emergente, o presente estudo permite que seja apresentada a diversificação de saberes, escolas de identificação e práticas.

Assim é importante dar atenção à ecologia dos saberes onde o “saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês”. (Santos, 2007, p. 32-33). Saber popular, está relacionado com a organização de estratégias para a sobrevivência, os aprendizados do dia-a-dia, ou seja, saberes do cotidiano que permitem assim que eles tenham uma vida melhor.

E o saber escolar pode ser construído mediante a interação entre os saberes populares com os saberes científicos, quando se contextualizam os saberes estabelecidos pela sociedade e institucionalmente, o que acaba proporcionando oportunidade para o surgimento de novos saberes e de aprendizagens.

O meio onde estamos inseridos tem um papel fundamental na nossa formação enquanto sujeitos, pois nós seres humanos somos dotados de alguns saberes que são resultados de processos educativos que ocorrem desde que nascemos, os saberes adquiridos desde o cotidiano, saberes não escolares. Há, por sua vez, os saberes escolares. Nós, como pesquisadores e educadores, muitas vezes só escutamos vozes que nos levam, cada vez mais, à ingenuidade e à empáfia. Mas, segundo Freire:



educar exige respeito aos saberes dos educandos. Respeito é uma dimensão do afeto. Em palavras mais simplificadas pensar certo exige respeito aos saberes com os quais os educandos chegam na escola e também discutir com eles a razão desses saberes em relação com o ensino de conteúdos. É valorizar e qualificar a experiência dos educandos e aproveitar para discutir os problemas sociais e ecológicos, a realidade concreta a que se deva associar a disciplina, estudar as implicações sociais nefastas do descaso dos mandantes, a ética de classe embutida nesse descaso (FREIRE, 2008, p. 33-34).

Através do pensamento de Freire, vislumbramos a educação popular como uma forma de respeitar os saberes dos educandos.

### **Educação popular**

A educação popular, de uma ou de outra forma sempre esteve presente nos diferentes processos de organização das classes trabalhadoras, pois segundo Jara (2004, p. 111-112):

La “educación popular” latinoamericana es, a la vez, un fenómeno sociocultural y una concepción de educación. Como fenómeno sociocultural, la educación popular hace referencia a una multitud de prácticas con características diversas y complejas, que tienen en común que encierran una intencionalidad transformadora. Estas prácticas no siempre son coherentes ni han sido evaluadas suficientemente. Expresan muy distintas modalidades y tipos de acción que pueden ir desde la mayor informalidad, hasta ser parte de una política pública oficial...

Seguindo a linha de pensamento desse autor, essas práticas muitas vezes passam despercebidas ou até mesmo não são consideradas ações educativas.

O estudioso Streck (2008, p.8-9) apresenta a noção da educação popular como partilha de saberes, pois conforme o mesmo,

uma característica da educação popular, como a conhecemos hoje, é que ela rompe os espaços formais da Educação e busca a aproximação entre saberes de diferentes lugares da sociedade e da cultura. A escola passa a ser um entre muitos outros espaços onde as pessoas se formam.



Essa ideia de que a Educação não existe somente na escola, e que a diversidade de saberes também é uma forma de aprendermos, nos proporciona a possibilidade de vislumbrar um outro tipo de ensino, que os movimentos sociais já vivem e compreendem. No entanto, percebemos que a Escola tradicional ainda está longe do ideal dessa educação, pois ainda vemos o professor preocupado com os conteúdos a serem cumpridos, esquecendo-se muitas vezes do contexto e dos educandos ali presentes.

Falkembach (2010, p. 7) nos apresenta mais uma configuração conceitual de Educação Popular:

A Educação Popular é vista como prática social e cultural, que implica ensino e aprendizagem, favorecidos por relações dialógicas (entre sujeitos, saberes, perspectiva teóricas, metodológicas, fundamentos filosóficos) e que se move mediante a intencionalidade política de contribuir para a construção de uma ordem social (nos mais diversos espaços sobre os quais incide) que não seja marcada pela exploração, opressão e submissão.

Seguindo a linha de pensamento da autora, que Educação Popular não implica somente em uma prática social, mas também cultural, conseguimos vislumbrar uma educação emancipadora, que vive e pensa seus sujeitos, suas práticas, valorizando-os.

Na Educação Popular a pluralidade de discursos e práticas tem um papel importante, mas também existem elementos que nos ajudam a perceber a educação popular a partir da subjetividade, deixando de lado o conceito dialético de consciência de classe, sendo assim, podemos pensar em um sujeito original e real, que se reconhece, que se insere, que se fortalece frente ao contexto em que está inserido e, logo se constitui como sujeito, fazendo parte do processo educativo. A construção do conhecimento ocorre através do compartilhamento das práticas educativas dos educandos, onde os mesmos produzem saberes sobre suas práticas.

A Educação Popular vem passando por processos de refundamentação, onde a ressocialização dos indivíduos, se apresenta como alternativa. Souza (2004, p. 139), nos ajuda com a noção de ressocialização:

... estamos permanentemente nos refazendo, produzindo-nos, construindo-nos. Isso por causa de nosso fundamental inacabamento e da busca de formas mais agradáveis de convivência humana. Por isso, não é suficiente a socialização que vivemos na primeira infância. Serão necessários outros processos de socialização. Os processos



de socialização que vamos experimentar ao logo de nossa existência/experiência, depois do processo vivido na primeira infância, denominamos de RESSOCIALIZAÇÃO.

Lembrando que a base desse conceito está o pensamento do grande mestre Freire (2013, p. 101), onde “o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do *ser mais*”.

Destarte, que a Educação Popular tem Paulo Freire como referência, e ao procurarmos conceituar a mesma, podemos ver claramente a influência deste pensador. Nos conceitos acima referidos, há sempre a referência aos menos favorecidos ou oprimidos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluimos que de alguma forma, existe um movimento que tenta cumprir a promessa da modernidade que garantia a todos uma formação, com acesso ao conhecimento de domínio universal, sendo cada um considerado cidadão, valorizado pela sua subjetividade e capacidade criadora.

Desarte, evidenciamos que a Educação não existe somente na escola, pois a diversidade de saberes também é uma forma de aprendermos, que nos proporciona a possibilidade de vislumbrar um outro tipo de ensino, que os movimentos sociais já vivem e compreendem. No entanto, percebemos que a Escola tradicional ainda está longe do ideal dessa educação, pois o sistema educacional exige que os conteúdos sejam cumpridos, ignorando muitas vezes o contexto dos educandos e dos educadores ali envolvidos. Aqui podemos destacar o papel da escola, que pode ser o lugar que torna possível a construção de um novo projeto de futuro, onde se permite falar em utopia.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *El oficio del científico*. Barcelona, Anagrama, 2003.

FALKEMBACH, E. M. F. Editorial. *Contexto e Educação*, Ijuí: Ed. Unijuí, v. 25, n.83, jan./jun. 2010. p. 7-12.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. 37 ed.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança.** 3ª edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOERGEN, P. L. **Modernidade ou Pós-modernidade: falso dilema.** 2004. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra). Referências adicionais: Brasil/Português; Local: Caxambu; Cidade: Caxambu; Evento: 27ª ANPED; Inst. promotora/financiadora: ANPED.

JARA, O. H. Resignifiquemos las propuestas y prácticas de Educación Popular frente a los desafíos históricos contemporáneos. In: CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA – DEBATE LATINOAMERICANO SOBRE EDUCACIÓN POPULAR II. Vigencia de la EP: reflexiones de educadores y educadoras de América Latina. HACIA LA VI ASAMBLEA GENERAL, mayo 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 7ª edição. Edições Loyola, São Paulo, 1998.

HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa 1: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Racionalidade e comunicação.** Lisboa: Edições 70, 2002a.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução.** Ijuí: Unijuí, 1993.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência.** Ijuí: Unijuí, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes.** Ijuí. Editora Unijuí. 1996.

\_\_\_\_\_. **A modernidade filosófica e os fundamentos pedagógicos da educação moderna.** Cogitationes, Filosofia, Artes, Humanidades. Ano I, Nº 04, Juiz de Fora, abril - julho/2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, J. F. **E a educação: quê??** Recife: Bagaço, 2004.

STRECK, D. R. José Martí e a Educação Popular: um retorno às fontes.  
<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-2894--Int.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2022.