

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

**Correspondência ao Autor**

Nome: Marcos Francisco Martins

E-mail: Reservado

Instituição: Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Submetido: 19/07/2022

Aprovado: 12/04/2023

Publicado: 01/12/2023

 10.20396/rho.v23i00.8670170

e-Location: e023033

ISSN: 1676-2584

**Como citar ABNT (NBR 6023):**  
MARTINS, M. F.; PRADO, M. do;  
SANTOS, A. B. dos. Repercussões na educação das concepções de ser humano: liberal, marxista, judaico-cristã e a de matriz africana.

Revista HISTEDBR On-line,  
Campinas, SP, v. 23, p. 1-30, 2023.  
DOI:

10.20396/rho.v23i00.8670170.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670170>. Acesso em: 1 dez. 2023.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



## REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE SER HUMANO: LIBERAL, MARXISTA, JUDAICO-CRISTÃ E A DE MATRIZ AFRICANA<sup>1</sup>

  **Marcos Francisco Martins\***  
Universidade Federal de São Carlos

  **Marciano do Prado\*\***  
Município de Araçoiaba da Serra

  **Ademir Barros dos Santos\*\*\***  
Universidade de Sorocaba

### RESUMO

Este artigo apresenta a síntese de uma pesquisa exploratória de tipo bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, que abordou a relação existente entre concepção de ser humano e educação. O objetivo foi o de identificar as decorrências que as visões antropológicas liberal, marxista, judaico-cristã e de matriz africana produzem aos processos educativos, na relação dialética que mantém entre si. Os principais resultados alcançados com a investigação são exibidos em cinco quadros, que procuram compendiar como as referidas concepções antropológicas, bastante marcantes na realidade brasileira atual, incidem sobre os diversos momentos/elementos dos processos educativos: princípios, finalidades, conteúdo, método, avaliação e gestão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concepção de ser humano. Fundamentos da educação. Teoria educacional.

**CONCEPTIONS OF HUMAN BEING AND REPERCUSSIONS IN EDUCATION:  
LIBERAL, MARXIST, JEWISH-CHRISTIAN AND THE AFRICAN MATRIX**

**Abstract**

This article presents the synthesis of an exploratory research of a bibliographic and documentary type, of a qualitative nature, which addressed the relationship between the concept of human being and education. The objective was to identify the consequences that liberal, Marxist, Judeo-Christian and African-based anthropological visions have for educational processes, in the dialectical relationship they maintain with each other. The main results achieved with the investigation are shown in five tables, which seek to summarize how the aforementioned anthropological conceptions, quite striking in the current Brazilian reality, affect the different moments/elements of educational processes: principles, purposes, content, method, assessment and management.

**Keywords:** Conception of human being. Fundamentals of education. Educational theory.

**REPERCUSIONES EN LA EDUCACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DEL SER  
HUMANO: LIBERAL, MARXISTA, JUDIO-CRISTIANO Y LA DE MATRIZ AFRICAN**

**Resumen**

Este artículo presenta la síntesis de una investigación exploratoria de tipo bibliográfico y documental, de carácter cualitativo, que abordó la relación entre el concepto de ser humano y la educación. El objetivo fue identificar las consecuencias que las visiones antropológicas liberal, marxista, judeocristiana y de base africana producen en los procesos educativos, en la relación dialéctica que mantienen entre sí. Los principales resultados obtenidos con la investigación se muestran en cinco tablas, que buscan resumir cómo las concepciones antropológicas antes mencionadas, bastante llamativas en la realidad brasileña actual, afectan los diferentes momentos/elementos de los procesos educativos: principios, propósitos, contenido, método, evaluación. y gestión.

**Palabras clave:** Concepción del ser humano. Fundamentos de la educación. Teoría educativa.

## INTRODUÇÃO

Este artigo decorre do interesse em investigar a relação entre concepções de ser humano e educação, o que implicou pesquisa bibliográfica e documental de viés qualitativo, cujos resultados estão apresentados neste texto.

A educação é aqui tomada no sentido e com o significado gramsciano: processo de formação do ser humano em todas as dimensões que o identificam, natural, sociopolítica e cultural-simbólica (Martins, 2008), para “[...] criar o homem 'atual' à sua época” (Gramsci, Cad. 1, § 123 - 2000, p. 62).

Desse modo assumido o referido conceito, ele guarda dimensão ontológica, dado que educação nele se torna “[...] a mediação no seio da prática social global” (Saviani, 1983, p. 77). Ela se constitui, pois, como uma modalidade de trabalho, processo que no marxismo é concebido como “fundante” do ser social. Assim, tem-se que o “[...] trabalho educativo [...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1992, p. 13).

Nas formações econômicas, as classes que articulam as forças sociais tensionam o trabalho educativo a seguir por determinado rumo. A direção adotada é aquela aderente aos interesses e necessidades da classe hegemônica, o que colabora, sobremaneira, com a reprodução da estrutura e da superestrutura social vigentes. Contudo, em cada contexto, subsistem as forças sociais subalternas, porquanto ser a contradição elemento imanente ao ser social, do que decorre a convivência em disputa entre diversas alternativas educacionais.

O rumo seguido pela educação depende da concepção de ser humano a ser formado, pois é o paradigma de humano que dá direção aos processos de ensino-aprendizagem. De fato, em cada contexto, o modelo de educação predominante se desenvolve referenciado na concepção de ser humano que emerge do modo de produção, pois

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual (Marx; Engels, 1986, p. 72, grifo do autor).

Quem predomina na correlação de forças, define qual será a concepção de ser humano preponderante e, assim, por diversos meios e processos, orienta como deve ser a educação escolar e não escolar, para formar sujeitos com o perfil que lhe é apropriado, os quais retroalimentam a hegemonia da classe predominante, em uma relação dialética.

Desta feita, as finalidades, as perspectivas, as diretrizes, os objetivos educacionais, expressos na concepção de ser humano, estão sempre em disputa no interior das relações sociais. Os subalternos subsistem na resistência e tentativa de avanço, para se tornarem hegemônicos. Esses, definem o que há de mais elementar na totalidade dos processos educativos: princípios, conteúdo, método, gestão e avaliação, forjando tendências e/ou

concepções pedagógicas<sup>2</sup>, isto é, os diversos modos de compreender a educação e encaminhar sua prática. Obviamente, as concepções hegemônicas de ser humano não definem as minúcias do fazer educativo, mas apresentam as diretrizes gerais para tanto, as quais são incorporadas com diferenças pontuais em cada sala de aula, escola, sistema de ensino, legislação etc.

A partir desse entendimento, segue o texto, apresentando quatro concepções de ser humano e as decorrências educativas gerais de cada uma delas. A primeira é a liberal, porque hegemônica no hodierno contexto capitalista. A segunda é a materialista histórico-dialética, por se constituir como principal opositora à concepção liberal. Depois se tem a judaico-cristã, influente no Brasil desde a colonização e ainda com força no cenário educativo nacional. Por fim, expõe-se a concepção antropológica de matriz africana, já que colaborou, sobremaneira, na conformação da identidade cultural brasileira, mas foi silenciada pelo preconceito, racismo e discriminação, daí a necessidade histórica de ser reconhecida, reparada e valorizada.

## **CONCEPÇÃO LIBERAL DE SER HUMANO E DECORRÊNCIAS À EDUCAÇÃO**

O liberalismo é uma corrente de pensamento, que justifica o capitalismo como modo de produção da existência. É doutrina econômica, política e social, que sustenta teoricamente esse sistema de vida, apresentando-lhe os princípios e as diretrizes de desenvolvimento.

Classicamente, o liberalismo tem em John Locke (1632-1704) e Adam Smith (1723-1790) os formuladores originários, reconhecidos, respectivamente, como os “pais” do liberalismo político e liberalismo econômico. Contudo, historicamente, se constituiu com diversidade em seu interior. Observe-se que, ao nascer na Europa, apresentou-se como “progressista”<sup>3</sup>, já que em oposição ao Estado absolutista, à moral determinada pelo nascimento e às práticas mercantilistas, adotadas ao final do período de longa duração da transição do modo de produção feudal ao capitalista. Contudo, incorporou-se historicamente à dinâmica da vida articulado a outros movimentos, como a Revolução Industrial e Francesa, colaborando para produzir a racionalidade que dirige o metabolismo social do capital no sentido “conservador”, forma pela qual se apresenta no Brasil hoje e em partes do mundo, particularmente depois de “atualizado” pelo chamado “neoliberalismo”, na década de 1970.

No sentido e significado clássicos, o liberalismo guarda uma antropologia sustentada nos princípios da propriedade privada<sup>4</sup> e da liberdade de o indivíduo agir, com seu corpo e “espírito”, em função dos próprios interesses. Acredita-se que, assim, se poderá alcançar a prosperidade social, já verificada na superação do estado de natureza (guerra de todos contra todos) pela nova civilidade, que teve decorrências variadas às dimensões do mundo vivido.

Tais princípios conformam a concepção liberal de ser humano, que o entende como unidade orgânica simples, um átomo, uma mônada autossuficiente, isto é, que se basta a si

mesmo e, como tal, é responsável pelo próprio desenvolvimento e/ou “prosperidade”, desconhecendo ou não reconhecendo a contento o peso das circunstâncias histórico-sociais que incidem sobre os indivíduos também. Esse credo filosófico chegou a ser levado ao extremo por alguns liberais, como a neoliberal<sup>5</sup> ex-primeira ministra britânica, Margaret Thatcher, que chegou a declarar que sociedade não existe, porquanto só existem indivíduos<sup>6</sup>. O indivíduo como mônada, portanto, se torna, na concepção liberal, o centro da vida social.

Ocorre que essa mônada é entendida como ser que nasce com direitos, que lhe são, portanto, naturais. Assim, ninguém pode retirá-los, nem o Estado, pois são compreendidos como não criados socialmente. Locke, no *Segundo Tratado* (1991), afirma o mais elementar desses direitos: a liberdade de dispor da vida, que é propriedade de cada um(a) dada por Deus. Liberdade e a propriedade da vida está disponível a todos(as) indistintamente e qualquer um pode, com o exercício do corpo (trabalho), adquirir outras propriedades, que passam, assim, a serem legitimadas e legalizadas como direito natural de cada um(a), despolitizando e “naturalizando” as desigualdades sociais.

Caso os indivíduos, por livre iniciativa, trabalhem em ambiente de liberdade, sem intervenção de planejadores e/ou do Estado (*laissez-faire*), buscando os próprios interesses (egoísmo é “[...] inclinação natural do homem [...]” – (Smith, 1996, p. 374) -, melhor efetivada no ambiente do mercado<sup>7</sup>), o resultado “natural” será o “equilíbrio” entre forças econômicas (oferta e procura), a maximização dos resultados, a prosperidade social (tese moral basilar de Smith<sup>8</sup>). Assim, o bem-estar coletivo não é obra de planejamento social, mas decorrência de “mãos invisíveis” atuantes quando cada indivíduo pauta as ações pelo egoísmo.

Essa noção antropológica guiou posicionamentos de liberais no campo da educação. Com o seu *Alguns pensamentos acerca da educação*, Locke (2000) concebe-a como modo de imprimir bons hábitos nos indivíduos pelas experiências, para lhes formar o corpo, o caráter (exercício da virtude consolidado pelo exemplo) e a mente, construindo o autodomínio e a atualização das aptidões. E isso, seguindo um procedimento racional, porque

Havendo sido tomados os cuidados adequados para manter o corpo forte e vigoroso, de tal forma que possa ser capaz de obedecer e executar as ordens da mente [e] dispor a mente corretamente, de modo que em todas as ocasiões ela seja adequada à dignidade e excelência de uma criatura racional (Locke, 2000, p. 165).

Essa concepção educativa alcançava, todavia, apenas a formação do *gentleman*, do burguês, e não das classes subalternas. “Locke afinal não [levou] em nenhuma conta o problema da educação do povo, como já muitas vezes destacado, [resolveu] de forma caritativa ou através de escolas de trabalho forçado para os rapazes pobres [...]” (Cambi, 1999, p. 321), as *workhouse-schools*. Metodologicamente, contudo, inovou Locke ao defender o fim dos castigos físicos, o autoritarismo e a autonomia e interesses dos(as) educandos(as).

Por sua vez, Smith parece ainda guardar resquícios da compreensão de que há “[...] inclinações naturais do homem [...]” (Smith, 1996, p. 374), “talentos” naturais, que indicam o papel a desempenhar na vida social. Não obstante, sendo pensador do século XVIII, vivendo sob a influência da superação da tradição antiga e medieval, e aderente ao espírito do Iluminismo, não deixa de reconhecer que a educação pode afetar esse processo, uma vez que

[...] a diferença de talentos naturais em pessoas diferentes é muito menor do que pensamos [...] a diferença entre as personalidades mais diferentes, entre um filósofo e um carregador comum da rua, por exemplo, parece não provir tanto da natureza, mas antes do hábito, do costume, da educação ou formação (Smith, 1996, p. 75).

Porém, a educação é por ele vista como uma atividade que a ser desenvolvida “[...] às próprias custas [...]”<sup>9</sup> (Smith, 1996, p. 176) do(a) educando(a) e que, para além disso, é oferecida sob a forma de caridade, o que é criticado por Smith, pois implica “[...] a formação dos jovens com oneração do público [...] [gera a] saturação no mercado, diminuindo a remuneração e desprestigiando a atividade [...]” (Moraes, 2002, p. 3) profissional de formação do(a) jovem. Por isso, aliás, a categoria profissional dos(as) professores(as) é prejudicada:

[...] a remuneração costumeira do professor ilustre não tem proporção alguma com a do advogado ou a do médico; isso porque a profissão de professor está apinhada de pobres formados às expensas do público, [...] entre advogados e médicos são muito poucos os que não se tenham formado às próprias custas (Smith, 1996, p. 176).

Smith crê que o impulso egoísta à maximização dos resultados é inclinação natural de um ser eternamente responsável por si (empreendedor ou empresa de si mesmo<sup>10</sup>, na tradução para os dias atuais). Quem não se esmera em prosperar, deverá contar com a vigilância dos mecanismos sociais (estatais ou não) para lhe aferir a competência, o mérito, recebendo estímulos positivos ou negativos a depender do êxito alcançado ou não (gerencialismo<sup>11</sup>). É, de fato, a transposição do modelo de gestão empresarial para a administração da educação.

Essas premissas reverberam nos processos de ensino-aprendizagem, porque definem a forma como se entende a educação e se trama sua efetivação. Por exemplo: da concepção de educação como produto a ser pago por quem a consome, resulta a liberal ideia da não gratuidade do ensino; articulada a outros argumentos de Locke e Smith, como o da liberdade individual, emerge ainda a tese da não obrigatoriedade dele, porque ninguém deve ser obrigado a buscar esse bem social. Em geral, pode-se dizer que a educação passa a ser compreendida como processo cujo desenvolvimento é otimizado se aderente ao mercado, à sua lógica de funcionamento: a concorrência<sup>12</sup>. Isso deve ser aplicado, obviamente, entre os indivíduos de uma escola e, também, na disputa entre elas, produzindo ranqueamentos.

A partir de mediações de longa duração histórica, o liberalismo e, particularmente, o neoliberalismo, consolidaram um projeto educativo que tenta transformar a

Educação é um direito individual, que se concretiza no jogo do mercado; está disponível em quantidade e qualidade ao ‘indivíduo competente’; é direito efetivado de acordo com a condição econômica do sujeito. A educação deve se objetivar como bem privado, como mercadoria: a ser comprada e vendida, pois tem preço, como todas as mercadorias (Martins, 2019, p. 106).

Do exposto sobre a concepção liberal de ser humano, pode-se inferir as seguintes características para o processo educativo:

Quadro 1 – Concepção antropológica liberal e decorrências para os processos educacionais

(continua)

Concepção liberal de ser humano	Decorrências para os processos de ensino-aprendizagem	
O ser humano é uma unidade orgânica simples e autossuficiente, responsável, portanto, pela própria “prosperidade”, que pode ser alcançada ou não a depender da livre iniciativa que terá de trabalhar para, em condições de plena liberdade, atuar visando à maximização dos resultados da ação, mobilizada pela busca do interesse próprio.	<b>Princípios</b>	Vida, liberdade e propriedade, entendidos como direitos naturais, dos quais decorre a competitividade livre entre indivíduos autônomos ( <i>laissez-faire</i> ), entendidos como centro da vida social.
	<b>Finalidades</b>	Formar indivíduos empreendedores, eficientes e eficazes socioeconomicamente, aptos ao jogo do mercado (ser humano como capital -) (Schultz, 1971), competentes a ganhar a competição com os pares e, assim, prosperar, seja garantindo a própria empregabilidade, seja construindo as condições para se tornar empregador(a).
	<b>Conteúdo</b>	Descarta ou desconfia dos dotes naturais e, assim, ensina o que é necessário à formação do indivíduo competente, empreendedor/empresa de si mesmo, que sabe se aproveitar das oportunidades dos diferentes contextos para ter êxito pessoal, mesmo em estrutura social desigual. Os conteúdos, portanto, variam de contexto a contexto, mas sempre expressam a necessidade de a classe hegemônica reproduzir as condições que lhe garantem a dominação e direção da vida social. Isso implica oferta de educação dual, com conteúdo diferente para a burguesia e para os(as) que integram as classes que vivem do trabalho.

Quadro 1 – Concepção antropológica liberal e decorrências para os processos educacionais

(conclusão)

	<b>Método</b>	Atende ao princípio da atividade entre educador(a)-educando(a), descartando o autoritarismo dos métodos tradicionais e valorizando a autonomia do(a) educando(a). Processa o trabalho pedagógico de forma a não lhe vincular às contradições da vida social, mas a toma como objeto a ser conhecido, por diferentes meios, para que possa nela obter o êxito pessoal. Em detrimento ou sopesando as atividades “teóricas”, sobrevaloriza as práticas, orientadas ao exercício da solução de problemas empíricos, observados em situações conjunturais específicas.
	<b>Avaliação</b>	Aferição das competências/méritos individuais (avaliação da aprendizagem e institucionais), articulado a sistemas de avaliação em larga escala padronizados e formulados sem o diálogo com os sujeitos educativos. Efetivada por métricas quantitativas, desconsidera as condições materiais e imateriais de vida dos(as) educandos(as) e das instituições escolares. Constitui-se em um sistema seletivo e classificatório, portanto, excludente, que é mobilizado por estratégias meritocráticas.
	<b>Gestão</b>	Tradução da “[...] organização empresarial [...]” (Freitas, 2018, p. 77) para a educação: gerencialismo. Efetivada por uma tecnocracia, pautada em “[...] uma ideologia utilitária que vai traduzindo as atividades humanas em indicadores de desempenho [...]” (Piolli, 2013, p. 5), tal como os demais agentes que atuam no mercado e que baseiam a ação nas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito.

Fonte: produzido pelos autores do artigo.

## CONCEPÇÃO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA DE SER HUMANO E DECORRÊNCIAS À EDUCAÇÃO

Se a concepção liberal toma o humano como mônada autossuficiente, o materialismo histórico-dialético refuta essa tese, pois o vê como ser de relações: ele “[...] é um processo, precisamente o processo de seus atos [...] deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado” (Gramsci, 1999, Cad. 10, § 54, p. 412-413). Em outras palavras, para o marxismo, não existe indivíduo fora das relações sociais.

Na verdade, segundo Marx (1991, p. 175, grifo do autor), “[...] *toda a assim chamada história mundial* nada mais é do que a produção do homem pelo trabalho humano, o vir-a-

ser da natureza para o homem tem assim a prova evidente, irrefutável, de seu *nascimento* de si mesmo, de seu *processo de origem*”.

Compreendido de modo marxista (Martins, 2017), o humano é “[...] um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações sociais globais, significa [...] desenvolver a si mesmo [...]” (Gramsci, 1999, p. 406, Cad. 10, Parte II, § 48), porquanto “[...] cada um transforma a si mesmo, [...] na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central” (Gramsci, 1999, p. 413, Cad. 10, § 54).

Percebe-se, portanto, que é a própria ação teórico-prática do gênero humano (práxis<sup>13</sup>) que o faz ser o que é: um ser de relações em constante processo de transformação de si mesmo e do mundo vivido, natural e social. Na verdade, o ser humano precisa garantir a existência, o que faz histórico-socialmente, transformando a natureza, colocando-a para lhe atender as necessidades, processo denominado de trabalho. De fato,

[...] o animal apenas *utiliza* a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhe as modificações que julga necessárias, isto é, *domina* a Natureza. E esta é a diferença essencial e decisiva entre o homem e os demais animais; e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença (Engels, 1976, p. 223-224, grifo do autor).

É pelo trabalho, concebido como atividade essencialmente humana, que a humanidade transforma a natureza e produz-se a si mesma. O humano, com a capacidade teleológica, antecipa ações no pensamento antes da execução e, ao agir, provoca mudança no mundo natural e na própria natureza humana, que não é estática, pois marcada pelo devir, já que histórico-socialmente produzida. Daí ser o trabalho elemento ontológico do ser social, produtor da essência humana<sup>14</sup>, na totalidade articulada das três dimensões que o identifica: natural, sociopolítica e cultural-simbólica (Martins, 2008).

Trabalhando, o ser humano transformou-se consideravelmente ao longo da história, modificou o modo de ser, pensar, agir e sentir. E o fez seguindo um “ideal”, um paradigma de humano forjado em cada contexto vivido, no qual predomina um tipo específico de ser humano a ser formado por processos educativos, escolares e não escolares.

*O homem, enquanto homem, é social*, isto é, está moldado por um ambiente histórico de que não pode ser separado [...] [dele] derivava logicamente o *ideal pedagógico* a que as crianças deveriam se ajustar. O *dever ser*, no qual está a raiz do fato educativo, lhes era sugerido pelo seu meio social desde o momento do nascimento (Ponce, 2000, p. 20-21, grifo do autor).

E por que o ser humano precisa ser formado? Porque não nasce pronto, definido em todas as dimensões que o identificam como humano<sup>15</sup>. Quem efetiva a “lapidação” humana são processos educativos, que se orientam pelos “ideais” de ser humano das forças sociais

hegemônicas em cada contexto. Formar-se humano na medida em que vive, transformando o mundo natural e social, e a si mesmo, não é opção, mas necessidade do gênero humano.

Saviani (2007, p. 154) entende que

Se a existência humana não é garantida pela natureza [...] mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, 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.

Nessa perspectiva, encontram-se articuladas a educação e o trabalho como dimensões ontológicas humanas. E entre o trabalho, que produz as “circunstâncias” nas quais o(a) educador(a) agir, e a educação, há uma relação dialética, pois “[...] as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e o próprio educador tem de ser educado” (Marx; Engels, 1984, p. 108). Assim, o trabalho deve ser assumido como princípio<sup>16</sup> do processo de formação humana, tornando-se orientador de seu desenvolvimento. Por essa diretriz, a educação deve objetivar não à formação unilateral, mas omnilateral, integral, teórico-prática de cada indivíduo (marca fundamental da formulação educacional do marxismo originário – ) (Manacorda, 1991), isto é, deve lhe oferecer a oportunidade de se conhecer e ao mundo e natural (ciências sociais e naturais), bem como os fundamentos, técnicas, estratégias e processos de sua transformação (tecnologias)<sup>17</sup>, na perspectiva da politecnia<sup>18</sup>, elevando a consciência a outro patamar, para induzir novo tipo de ação (catarse – .) (Cardoso; Martins, 2014) e “ser mais” (Freire, 2010, p. 75), alcançar a emancipação humana.

O marxismo originário não forjou uma teoria pedagógica acabada, mas em vários momentos, Marx e Engels (1978, p. 223, grifo do autor) propuseram a formação omnilateral como formulação educativa:

Por *educação* queremos dizer três coisas: 1) Educação *intelectual*; 2) Educação *corporal*, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares; 3) Educação *tecnológica*, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos da indústria.

Considerando o exposto, pode-se inferir as diretrizes gerais da educação resultantes da concepção marxista de ser humano, que podem assim ser sintetizadas.

Quadro 2 – Concepção antropológica materialista histórico-dialética e decorrências para a educação (continua)

Concepção materialista histórico-dialética de ser humano	Decorrências para os processos de ensino-aprendizagem	
<p>O humano é ser de relações, que produz na medida em que trabalha, utilizando reflexão e ação para transformar a natureza e colocá-la à disposição de suas necessidades. É caracterizado como uma totalidade articulada de três dimensões: natural, sócio-política e cultural-simbólica, produzidas pela práxis e desenvolvida pelo gênero humano ao longo da história.</p>	<b>Princípios</b>	<p>“[...] entender a educação como imanente ao devir do processo histórico de produção do ser social e assumir o trabalho como princípio educativo [...]” (Martins, 2017, p. 255) em uma única escola para todos(as), que deve ser pública, gratuita, laica, estatal e com qualidade socialmente referenciada.</p>
	<b>Finalidades</b>	<p>Formação omnilateral, “[...] assumi[ndo] a luta de classes como elemento articulador do processo educativo, com vistas a superar a sociabilidade capitalista que desumaniza o homem [...]” (Martins, 2017, p. 255) e a alcançar sua emancipação.</p>
	<b>Conteúdo</b>	<p>Os conhecimentos necessários para que o(a) educando(a) se compreenda e compreenda o mundo natural e social, o que na sociedade capitalista é apropriado pela burguesia. Também deve ser conteúdo os fundamentos dos mais desenvolvidos instrumentos, técnicas e processos de transformação da realidade natural e social (politecnicia).</p>
	<b>Método</b>	<p>Descarta os dotes naturais e considera os diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, moral e físico do sujeito educando(a). O método se desenvolve tomando como ponto de partida o que ele(a) já sabe e vive na prática social, particularmente as contradições que aí se manifestam e que precisam ser conhecidas para serem superadas. Maior intervenção do(a) educador(a) quando o(a) educando(a) tem menos autonomia e menor quando a autonomia vai se consolidando (protagonismo docente ponderado pela autonomia do/a educando/a). Com diferentes meios, técnicas e processos, viabiliza, por meio de uma relação ativa entre docente e discente, a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (saber), bem como oferece a oportunidade para que os(as) educandos(as) se apropriem dos fundamentos e das formas de manipulação das tecnologias (fazer) que transformam o mundo natural e social (politecnicia), para que elevem o nível de consciência e, tendo acesso aos instrumentos práticos e culturais necessários a superar os problemas vividos, sejam induzidos a outra ação no mundo.</p>

Quadro 2 – Concepção antropológica materialista histórico-dialética e decorrências para a educação (conclusão)

	<b>Avaliação</b>	Considera o contexto vivido pelos(as) educandos(as), por isso, é socialmente referenciada e não padronizada por uma tecnocracia para todos(as). A avaliação deve ser efetivada por procedimento qualitativos, processuais, somativos e contínuos, o que impossibilita o ranqueamento entre educandos(as) ou mesmo entre escolas e sistemas de ensino, inviabilizando a efetivação da racionalidade técnica da lógica meritocrática a presidi-la. A finalidade da avaliação não é regulatória, pela aferição do mérito, com a decorrente premiação ou punição, mas se volta ao diagnóstico do desenvolvimento do processo educativo, para subsidiar a tomada de decisões sobre ele, as quais devem ser encaminhadas com a participação horizontalizada dos principais sujeitos educativos: docentes, discentes e gestores(as).
	<b>Gestão</b>	A gestão deve ser democrática, incentivando a participação de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo e em constante diálogo sobre os desafios da prática educativa. Deve haver, também, participação horizontalizada nos encaminhamentos da superação dos problemas identificados. Estimular e viabilizar o diálogo e a participação nos espaços de tomada de decisão, bem como exercitar a autonomia dos sujeitos, é diretriz fundamental, até porque a gestão democrática pretende formar sujeitos autônomos e democráticos.

Fonte: produzido pelos autores do artigo.

## CONCEPÇÃO JUDAICO-CRISTÃ DE SER HUMANO E DECORRÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO

Ao tentar identificar a concepção judaico-cristã de ser humano, deve-se considerar o desafio que representa a análise do cristianismo como uma religião milenar e que não se constituiu de forma monolítica. Ciente dessa dificuldade, nesta parte do artigo, sinteticamente, são pontuados elementos que sustentam a visão antropológica cristã, com destaque para correntes de pensamento que marcaram a história da igreja.

Dessa forma, procurou-se identificar a concepção de ser humano que emerge da Bíblia Sagrada, texto que é um dos fundamentos religiosos para o cristianismo. Seguidamente, há o destaque das principais concepções de ser humano veiculadas na tradição cristã antiga e medieval e indicação de pensadores que abordaram o tema a partir da concepção de pessoa, presentes nas reflexões que elaboraram ao discutir certos dogmas cristãos.

Os estudos de Allmen (1972) indicam que, nos escritos do Antigo Testamento, se encontra a perspectiva do humano como criatura de Deus, o colocando na condição de mortalidade e fraqueza. A queda do primeiro ser humano, ou dogma do pecado original, não produziu modificação em sua natureza, mas o alienou da relação com Deus pela desobediência.

Uma das concepções humanas mais marcantes no Antigo Testamento é a que relaciona o humano como “imagem Dei”, imagem de Deus. Essa perspectiva decorre do Gênesis bíblico, na seguinte expressão: “Então Deus disse: ‘Façamos o homem a nossa imagem e semelhança’ [...]. E Deus criou o homem à sua imagem; à imagem de Deus ele o criou; e os criou homem e mulher” (Bíblia [...], 1999, Gên. 1.26-27).

O versículo supracitado apresenta a perspectiva da dignidade humana, pois segundo o Gênesis, ela decorre da concepção de o ser humano ter sido criado à imagem e semelhança de Deus. Os termos imagem e semelhança divina, aplicados à criação do ser humano, estabelecem uma relação com Deus que o difere dos outros animais, pois supõe uma similitude de natureza que abrange inteligência, vontade e poder, porque o “homem”<sup>19</sup> assume a condição de pessoa que participa da natureza pela graça divina (A bíblia [...], 1986).

Na perspectiva de Schwantes (2009), pela criação, Deus visa a estabelecer a sua imagem, que se cristaliza na mulher e no homem. “Imagem não é nem o masculino nem o feminino e muito menos o indivíduo. Reside na relação das diferenças que representam mulher e homem. A mediação da imagem de Deus é, pois, coletiva” (Schwantes, 2009, p. 44).

Segundo Oliveira (2016), o ser humano é constituído de uma grandeza ontológica, que tem fundamento divino. “O Deus cristão ao criar uma criatura, à sua imagem, já o cria dotado de uma capacidade relacional” (Oliveira, 2016, p. 564). Para esse autor, o ser humano como imagem do divino assume uma capacidade pessoal, relacional e dialogal.

No período patrístico, Santo Agostinho (354-430) elaborou a doutrina do humano, a partir da qual entendia que a função mais importante dele era a vontade. Por essa concepção, tal qualidade se mostra na memória e no intelecto, e apresenta a qualidade do amor como desejo de reunião. “O que significa que nos auto-afirmamos e nos auto-relacionamos. Afirmamo-nos por meio do conhecimento e da vontade” (Tillich, 1988, p. 119).

Segundo Oliveira (2016), a perspectiva do ser humano como pessoa é questão fundamental para antropologia cristã. Essa compreensão do conceito de pessoa remete ao contexto patrístico, no qual se estabeleceram debates a respeito do tema. Ele sublinha que a patrística, ao se referir à dimensão humana e relacional do sujeito, usa a concepção de “imagem de Deus”, e quando aborda a dignidade e o valor do humano expressa conteúdo que caracteriza o conceito de pessoa. A teologia patrística salienta o caráter substancial do conceito de pessoa.

No período medieval, Boécio (480-524) cunhou a primeira definição sobre a pessoa humana, na qual se encontram os termos: “substância individual de natureza racional”. Nessa

compreensão, a pessoa se define pela independência, individualidade, singularidade, especificidade, irrepetibilidade e o caráter intransferível; acrescenta que a racionalidade é um elemento distintivo da pessoa (Oliveira, 2016). Diz Tomás de Aquino (1224-1274), expressão significativa da escolástica: “[...] pessoa significa o que há de mais perfeito em toda a natureza, a saber, o que subsiste em uma natureza racional” (Tomás de Aquino, 2001 *apud* Oliveira, 2016, p. 566).

Ao pensar sobre possíveis decorrências dessas perspectivas de ser humano para educação, considerando os momentos comentados, cabe dizer que, para Mesters e Silva (2012), o ensino das tradições bíblicas, seja no Israel antigo, seja no cristianismo primevo, se inseriam na dinâmica da casa e do clã pela tradição oral da palavra que se recria, refletindo a memória coletiva, social e cultural. Entretanto, a institucionalização tanto do judaísmo como do cristianismo, conduziu à cristalização do paradigma educacional patriarcal (Duque, 2012).

Cambi (1999) ressalta que a educação cristã decorre dos ensinamentos de um mestre-profeta, que focaliza sua mensagem em contraposição a hábitos correntes e busca provocar uma profunda renovação espiritual, desafiando a tradição e a indiferença subjetiva.

[A]ssim, o amor torna-se agora a chave mestra de toda a educação cristã, amor a Deus e ao próximo, sentido “como si mesmo”: o amor como *ágape*, como unidade convival e espírito de dedicação, que ultrapassa nitidamente as duas concepções clássicas do amor, como *eros* e como *filia* (Cambi, 1999, p. 124).

Ao observar aspectos educativos-escolares, que caracterizam os primeiros séculos do cristianismo, Cambi (1999) sublinha a centralidade da imitação da figura de Cristo e a incorporação da cultura clássica, literário-retórica e filosófica, na formação cristã. Tais elementos motivaram debates e tensões nos primórdios do cristianismo, estruturando um caminho educativo dogmático, pelo qual se buscava diferenciar os ensinamentos cristãos da cultura clássico-pagã. Contudo, acabou incorporando instrumentos de governo e tradições da cultura helênica.

No período patrístico e escolástico, ocorreram constantes disputas teológicas, inclusive nos concílios ecumênicos. Para Chauí (2013), o pensamento medieval estava subordinado ao princípio de autoridade, pois uma ideia era considerada verdadeira somente com o respaldo de argumentos de uma autoridade considerada legítima, como a Bíblia, um papa ou um santo.

Saviani (2011) caracteriza como pedagogia tradicional o monopólio da vertente pedagógica religiosa instituída pelos jesuítas, com a chegada dos portugueses no Brasil, no século XVI. E destaca que o processo de colonização desenvolveu tanto a exploração dos recursos naturais, subjugação dos povos indígenas e demais habitantes do território brasileiro, quanto a aculturação, que ocorreu por meio da inculcação nos colonizados dos

valores próprios dos dominadores e ainda pela catequese, que visa a converter à religião dos colonizadores.

Considerando o exposto, pode-se compor o seguinte quadro:

Quadro 3 – Educação e concepção antropológica judaico-cristã antiga e medieval ´

<b>Concepção judaico-cristã antiga e medieval de ser humano</b>	<b>Decorências para os processos de ensino-aprendizagem</b>	
<p>O ser humano é considerado uma pessoa criada à imagem e semelhança de Deus. A partir dessa perspectiva, a conduta humana se constitui tendo como referência a lei divina. De tais preceitos emerge um ideal de ser humano justo e íntegro. A partir do cristianismo, esse modelo de ser humano passou a se fundamentar na imitação de Jesus Cristo e nos ensinamentos de humildade, bondade, caridade, mansidão e justiça, conforme proclamado nos Evangelhos.</p>	<b>Princípios</b>	<p>Vida ética e moral baseada na fé em Deus e na imitação de Jesus Cristo, a partir da qual se espera atitudes humanas fundamentada nos valores da humildade, bondade, caridade, mansidão e justiça, como abordados nos ensinamentos bíblicos e dogmas cristãos.</p>
	<b>Finalidades</b>	<p>Constituir um ser humano guiado pela fé, caridade e fraternidade humana, que busque divulgar tais princípios para a sociedade por meio da evangelização.</p>
	<b>Conteúdo</b>	<p>A vida de piedade, fundamentada na busca da imitação de Jesus Cristo e seus ensinamentos, ênfase no auxílio divino para tornar a vida ética cristã possível, assim como no exercício da caridade ao próximo, para minimizar as mazelas da humanidade.</p>
	<b>Método</b>	<p>Baseado na pedagogia tradicional, a educação cristã articula-se à catequese, por meio da qual enfatiza que a lei divina permite ao ser humano atos morais semelhantes aos de Jesus. Invariavelmente, se associa a prática de rituais de piedade aos atos educacionais.</p>
	<b>Avaliação</b>	<p>Os processos de avaliação, na vertente pedagógica tradicional, centram-se no professor, que busca inferir a assimilação dos conteúdos ensinados aos alunos. A conduta moral baseada na ética cristã é um dos itens que se avalia nessa concepção educacional.</p>
	<b>Gestão</b>	<p>Hierarquizada, baseada no respeito e cumprimento das determinações e decisões tomadas pelos altos dirigentes das instituições religiosas.</p>

Fonte: produzido pelos autores do artigo.

## REFORMA PROTESTANTE E DA TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO: EDUCAÇÃO E CONCEPÇÃO ANTROPOLÓGICA

### O SER HUMANO A PARTIR DA REFORMA PROTESTANTE

A relevância de tratar da visão de ser humano a partir da Reforma Protestante fundamenta-se no reconhecimento de que ela constitui importante marco na história do cristianismo. Entendida como movimento, é importante considerar diversos personagens que atuaram em períodos anteriores como contestadores da hegemonia religiosa do catolicismo romano: os pré-reformadores. Contudo, foi a partir de Martinho Lutero (1453-1546), em 1517, marcado pelo ato de protesto de pregar na catedral da cidade de Wittenberg, na Alemanha, as 95 Teses contra a Igreja Católica, que se institucionaliza uma nova corrente religiosa cristã no ocidente.

Na teologia de Lutero, cabe destacar a perspectiva da *justificação pela fé* por meio da apropriação pessoal. Segundo George (1994), a ênfase de Lutero na relação individual da experiência religiosa lhe rendeu críticas, que lhe caracterizavam a concepção teológica como subjetivista e antropocêntrica. Observe-se, ainda, a perspectiva de humano decorrente da doutrina luterana do *sacerdócio universal de todos os cristãos*. Por ela se atribui a todos os cristãos a responsabilidade, o privilégio, o serviço na relação com Deus. Destaque-se aqui a visão horizontal, a perspectiva de igualdade como condição humana diante de Cristo. A perspectiva luterana concebe que o “[...] fato de que somos todos sacerdotes e reis significa que cada um de nós, cristãos, pode ir perante Deus interceder pelo outro” (George, 1994, p. 97).

Contudo, os posicionamentos de Lutero muitas vezes contraditaram seu pensamento, pois a ideia de igualdade religiosa não significou para ele igualdade social e política. Isso o levou a ser a favor da perseguição a grupos de judeus e de anabatistas, assim como conclamou os príncipes a massacrar os camponeses em rebelião (Altmann, 1994, p. 29).

Segundo Tillich (1992), a era protestante permite possibilidades de se considerar a ideia de personalidade, que para o autor se refere ao poder de autodeterminação e liberdade, e observa que o desenvolvimento protestante e humanista coloca a permanente tensão entre uma personalidade aberta ao mundo e suas questões ou uma atitude de fechamento e distanciamento da realidade. Dessa forma, assume que o ser humano possui um mundo, enquanto os demais seres vivos apenas subsistem num ambiente. “O homem transcende os ambientes dados pelo poder das formas e das estruturas universais da realidade que fazem dele uma pessoa e da *totalidade do ser*, um mundo ou ‘cosmos’” (Tillich, 1992, p. 143, grifo do autor).

Sobre a educação decorrente da Reforma Protestante, Manacorda (1992) observa que os movimentos populares reformadores, muitos considerados heréticos pelo cristianismo hegemônico, difundiram a instrução ao defender que cada um pudesse ler e interpretar a

Bíblia, sem interferência do clero. Diversos movimentos populares reformadores apresentaram como reivindicação um sistema de instrução popular. “A esta exigência de instrução e de democracia respondem especialmente movimentos heréticos e reformadores que, nas instâncias religiosas, levantam questões sociais muito concretas” (Manacorda, 1992, p. 194).

As concepções de Lutero incitaram o desenvolvimento de um novo sistema escolar, sobretudo voltado à instrução de meninos com foco no trabalho. Ela fundamentava-se no reconhecimento da validade universal da instrução, permitindo ao homem cumprir os deveres sociais (Cambi, 1999). No importante manifesto da história da escola alemã, de 1524, Lutero enfatizou que a prosperidade, a saúde e a força de uma cidade decorriam da formação de cidadãos instruídos, cultos, racionais, honestos e bem-educados, esses seriam capazes tanto de acumular riquezas quanto administrá-las bem (Manacorda, 1992).

O projeto da escola nova defendida a partir da Reforma forjou-se em meio a veementes críticas à escola tradicional, e sua vocação humanística foi inspirada na escola antiga, que encontrava utilidade social na instrução. Baseada na divisão sexual do trabalho, buscava formar homens para governar o Estado e mulheres para dirigir a casa. As camadas populares são consideradas participantes ativas no processo instrucional, não só público alvo de catequese. Se pela dimensão religiosa a necessidade de ler é justificada, dada a importância do acesso à Bíblia Sagrada, o desenvolvimento produtivo e os apelos de participação das massas na vida política tornam-se seus elementos motivadores (Manacorda, 1992).

Em geral, diz-se que as reivindicações dos movimentos reformadores à instrução constroem as bases laicas da educação, ao defenderem a criação de escolas públicas mantidas pelos municípios. As concepções educacionais protestantes amparam a luta pelo direito de todo cidadão à instrução, assegurada ao menos no grau elementar, assim como o princípio da obrigação e gratuidade, abrindo certa perspectiva de autonomia ao conceber o indivíduo liberto de relação mediada por autoridade. O modelo humanístico de cultura influencia a organização das escolas criadas pelo movimento reformador, as quais se basearam na priorização das línguas maternas e na educação gramática (Cambi, 1999).

Cambi (1999) destaca que o professor ocupa o centro da perspectiva pedagógica protestante. Ele assume um papel formativo fundamental em relação ao jovem. Entre as características docentes identificadas, aparecem o justo equilíbrio, a severidade e o amor, ao invés do medo servil e da coerção, comuns na pedagogia tradicional. Dessa forma, em tal vertente educacional, a escola não deve se caracterizar como espaço de excessivas punições.

De diversas maneiras os movimentos reformadores assumem concepções humanístico cristãs e delas decorre uma marcante concepção antropológica. O reformador holandês Erasmo de Rotterdã concebia a razão como traço distintivo humano; portanto, cultivar a razão torna-se indispensável para plena realização da humanidade, o que confere à educação uma tarefa indispensável em tal processo (Cambi, 1999).

Quadro 4 – Educação e concepção antropológica da Reforma Protestante

Concepção judaico-cristã da Reforma Protestante sobre o ser humano	Decorrências para os processos de ensino-aprendizagem	
<p>Para a visão decorrente da Reforma Protestante, o ser humano é criado por Deus à sua imagem e semelhança. Contudo, a partir da instituição queda ou pecado original, o ser humano necessita ser salvo mediante um arrependimento pessoal, o que fundamenta a doutrina da justificação pela fé, por meio do reconhecimento da obra de Jesus Cristo. Essa concepção religiosa abre perspectivas de autodeterminação e ênfase na liberdade humana.</p>	<b>Princípios</b>	Os cinco <i>solas</i> , ou “somente”, representam os pilares da Reforma Protestante: somente a Escritura; somente Cristo; somente a Graça; somente a Fé; e somente a Deus glória.
	<b>Finalidades</b>	Amor a Deus e ao próximo, prática da justiça, humildade e serviço, fé nos preceitos bíblicos, temor à Deus, prática da moral e dos bons costumes baseados no Evangelho, parcial participação das massas na vida política.
	<b>Conteúdo</b>	Foco no desenvolvimento da razão e da sabedoria por meio do aprendizado fundamentado em uma educação humanístico-cristã. O cultivo da razão como indispensável para plena realização da humanidade.
	<b>Método</b>	A ideia da escola para todos, organizada em três grandes ciclos (fundamental, médio e superior) e voltada para o saber útil, fundamenta o projeto educacional protestante.
	<b>Avaliação</b>	O professor é considerado figura central nessa perspectiva pedagógica, assumindo um papel formativo importante em relação ao aluno. Entre as características esperadas no mestre encontram-se: justiça, equilíbrio, severidade e amor, este último o difere da pedagogia tradicional, que se valia de métodos coercitivos.
	<b>Gestão</b>	A gestão do ensino confessional se dá mediante conselhos, do qual fazem parte lideranças religiosas e docentes instituídos por órgãos decisórios reconhecidos pelas comunidades protestantes.

Fonte: produzido pelos autores do artigo.

## O SER HUMANO NA TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO

A busca de identificar a perspectiva de ser humano presente na Teologia da Libertação (TdL) decorre de ser ela uma corrente teológica cristã desenvolvida na América Latina, que ecoou nas periferias empobrecidas nas mais diversas partes do mundo. Ela se

desenvolveu no final da década de 1960, contexto em que a situação de pobreza e miséria amargada por diversos países latino-americanos era agravada pela opressão de regimes militares.

A TdL fundamenta sua interpretação teológica na chave de leitura do livro de Êxodo bíblico, que na tradição judaica remete à libertação dos hebreus da opressão exercida pelo império egípcio. Para o teólogo Jorge Pixley (1991, p. 9): “A ‘saída’ ou ‘êxodo’ da escravidão do Egito não é um evento qualquer. É evento originário do povo de Israel”. No livro de Êxodo encontra-se a perspectiva de um Deus que se importa com o ser humano que sofre a opressão de outrem, e isso se evidencia no excerto a seguir: “Javé disse: ‘Eu vi muito bem a miséria do meu povo que está no Egito. Ouvi o seu clamor contra seus opressores, e conheço os seus sofrimentos. Por isso, desci para libertá-lo’ [...]” (Bíblia [...], 1999 Êx. 3,7-8a). A concepção de que Deus ouve o clamor do oprimido e se mobiliza em sua libertação, abre a perspectiva para a concepção de dignidade humana, em que se pode destacar o valor do oprimido, do que sofre com a exploração de seu trabalho, daqueles que não eram contados entre os poderosos, mas se encontravam entre os marginalizados.

A partir dessa chave hermenêutica emerge a TdL, baseada na percepção das realidades de opressão, de expropriação e de espoliação presentes no contexto latino-americano, assim como em outras regiões do chamado Terceiro Mundo, situações que condenam inúmeras pessoas à fome, à baixa expectativa de vida, as aprisionando a uma condição de pobreza absoluta, sem acesso ao mínimo atendimento médico. A TdL adota uma postura de denúncia dessa perversa realidade presente no mundo, e ao mesmo tempo assume uma atitude solidária junto ao crescente número de empobrecidos pelo sistema econômico excludente e hierarquizante, e sem acesso às mínimas condições materiais e imateriais de vida digna.

Para os teólogos Leonardo e Clodovis Boff, a TdL consiste num enérgico protesto às realidades de extremo sofrimento. Concebidas pelos autores como opressão coletiva, exclusão e marginalização, injustiça e negação da dignidade humana, são tomadas como pecado social, que contrariam o desígnio de vida digna e liberdade do Criador (Boff; Boff, 2010).

Segundo Dussel (1997), o panorama teológico latino-americano é fortemente influenciado pelos acontecimentos das décadas de 1950 e 1960, que vão desde a ocupação de Havana pelas forças revolucionárias de Fidel Castro (1959), até o Concílio Vaticano II (1962-1965), que gerou expectativas de renovação religiosa na América Latina. Os debates e reflexões nesse contexto fundamentaram uma mudança de postura dos movimentos eclesiais, incitando o surgimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), que através da leitura popular da Bíblia, estimularam o despertar de uma interpretação crítica da realidade.

A identificação de fundamentos educacionais que irradiam da TdL deve considerar que essa corrente teológica foi influenciada pelo marxismo em sua constituição. Gustavo Gutiérrez (2000, p. 66), um dos principais expoentes dessa vertente teológica afirma que:

Seja como for, de fato, a teologia contemporânea acha-se em inesquivável e fecunda confrontação com o marxismo. E em grande parte estimulado por ele é que, apelando as suas próprias fontes, o pensamento teológico orienta-se para uma reflexão sobre o sentido da transformação deste mundo e sobre a ação do ser humano na história.

A perspectiva teológica de Gutiérrez (2000) fundamenta-se na interdisciplinaridade com as ciências sociais, considerando categorias marxistas para análise da sociedade e suas imbricadas relações. Segundo Boff e Boff (2010), a TdL indica o que a concepção marxista provocou no campo religioso progressista: engajamento de muitos grupos cristãos na luta por mudança histórica; despertamento ao compromisso social em expressivos grupos latino-americanos; libertação da concepção religiosa legitimadora da ordem social capitalista.

Gutiérrez (2000) reconhece que um dos esforços latino-americanos mais criadores e fecundos está representado na “Pedagogia do Oprimido” de Freire (1981), que articula teoria e práxis mediante a ação cultural libertadora, visando a transição da consciência ingênua à crítica sobre a realidade. Portanto, pode-se utilizar o Quadro 2, no qual se articula a visão de ser humano marxista e as decorrências para o pensamento educacional para expressá-la.

## **CONCEPÇÃO DE SER HUMANO NA MATRIZ AFRICANA E DECORRÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO**

Diferentemente das concepções geradas a partir da interpretação europeia, provindas dos fundamentos judaico-cristãos, a concepção africana de ser humano deriva, segundo Cheik Anta Diop (*apud* Nascimento, 2009), do berço egípcio de desenvolvimento humano. Embora ápice da criação, este ser, pensante e capaz de prever e simular, é responsável pela manutenção sadia de tudo o que lhe está no entorno. Portanto, para a concepção africana, o humano é ator holístico responsável pela totalidade da natureza, com quem, incontornavelmente, deve conviver em perfeito mutualismo<sup>20</sup>.

É diante dessa interpretação fundamental que se pode localizar a filosofia *ubuntu*, direcionadora das atitudes e procedimentos que Munanga (1988) denomina valores civilizatórios africanos, porque os considera como atuantes e fundantes de todas as culturas daquele continente; portanto, elas, mesmo mantendo diferenças entre si, podem ser compreendidas como galhos do mesmo tronco, sendo esse a expansão do pensamento fundamental gerado a partir do Egito.

É nesse sentido que se pode compreender sociedades em que vigoram a supremacia do grupo sobre o indivíduo, o respeito aos mais velhos como única hierarquia, o

reconhecimento da incompletude individual a priorizar o diálogo ao confronto para a solução de conflitos, a busca do consenso em lugar do voto da maioria, a matrifocalidade<sup>21</sup>...

Portanto, é preciso abordar essa filosofia e suas derivações para compreender a concepção de ser humano vigente nas africanidades; só assim é possível entender seus modelos de sociedade, de onde derivam efeitos na educação e vice-versa.

Essa filosofia tem por base a concepção de que foi a partir de uma e única força que todo o universo foi criado (Malomalo, 2018). Essa força, o *ntu*, parece corresponder, portanto, à concepção de energia apresentada por Einstein em sua famosa fórmula  $E=mc^2$ , ou seja: a energia é a matéria acelerada ou, a contrario sensu, a matéria é a energia desacelerada.

Na concepção africana, essa energia fundante materializa-se em quatro formas (Silva, 2009):

\* *Muntu*: o ser humano que, por consciente, é responsável por toda a natureza; portanto, necessariamente responsabiliza-se por conviver com ela, em incontornável mutualismo;

\* *Kintu*: a totalidade da natureza, quer viva, quer inerte; mesmo os vivos são inconscientes e, portanto, dependem do ser humano;

\* *Hantu*: a interseção entre tempo e espaço, que define a obrigação de cada indivíduo cuidar da natureza todo o tempo, em todo e qualquer lugar;

\* *Kuntu*: a busca constante do conhecimento pleno sobre a natureza, sem o qual não é possível cuidar dela no tempo certo e segundo suas necessidades.

Isso posto, parece não exigir qualquer esforço a compreensão de que as formas africanas de compreender a materialização da energia universal, formadora e formatadora de todas as coisas, entrelaçam-se, disciplinando a ação e a convivência individual, bem como apresentando a necessidade incontornável da convivência em grupo; sem isso, o indivíduo sequer é considerado ser humano. Essa, afinal, é a essência da compreensão *ubuntu*, ou seja: um ser humano só é um ser humano quando interage com seu grupo de seres humanos. Detalhando: se este ser, *muntu*, é o responsável por toda a criação, é de seu dever cuidar integralmente dela; eis aí a compreensão *kintu*.

Porém, nenhum indivíduo é capaz de estar em todos os lugares ao mesmo tempo, para suprir a natureza de suas necessidades no momento em que se apresentam, o que prejudica o necessário mutualismo ser humano/natureza. Disso decorre que somente o grupo, ao ocupar lugares diferentes, ao mesmo tempo ou em tempos diferentes, pode suprir essa exigência, visto que, nesse caso, apenas a totalidade das ações individuais pode ser capaz de cobrir toda a gama de necessidades naturais, ao complementar, cada indivíduo, a ação dos outros, com o que a totalidade pode ser satisfeita. Eis a compreensão *hantu*.

No entanto, de nada adiantam as ações, quer individuais, quer coletivas, caso o conhecimento detalhado sobre cada componente da natureza, bem como suas interações

entre si e com o ser humano, não estiver detalhadamente compreendido. Eis aí o formato *kuntu*.

Pois bem, se o conhecimento detalhado nesse ponto passa a ser o requisito exigido, compreende-se que esse deva ser buscado junto àqueles que, pela maior experiência o detenham com maior profundidade. Eis o que justifica a rígida hierarquia baseada na longevidade<sup>22</sup>.

Porém, o referido conhecimento deve ser adquirido muito mais na prática do que na teoria. Afinal, depende dele a manutenção da harmonia tanto grupal quanto com o entorno natural, o que aponta a preferência e a precedência da oralidade sobre a escrita. Essa, embora possa registrar todo o conhecimento acumulado, não mantém a dinâmica e a plasticidade que a transmissão oral permitem, potencializando, assim, o ensino pela prática, exatamente no momento em que esse conhecimento se apresenta como necessário, quer pela curiosidade do aprendiz, quer pelos erros observados por qualquer dos mais velhos presentes, além de possibilitar que os saberes, transmitidos pela prática, permaneçam ajustados à capacidade de compreensão do aprendiz.

Além disso, esse formato proporciona o fortalecimento do aprendizado por carrear, ao mesmo, todos os elementos do entorno – cheiros, sons, características do ambiente e do tempo, componentes do grupo de ensinantes ou de aprendizes, etc. – presentes no momento da aprendizagem; como corolário, a proximidade com quem detém o saber, elementos que, certamente, facilitam a fixação, produzindo a memória enriquecida.

Depreende-se daí a hierarquia, fundada na longevidade; porém, há que se atentar que todos os componentes de qualquer grupo normalmente se encontram na posição intermediária de longevidade: mesmo quando mais novos em relação a seus pais e avós, são mais velhos em relação àqueles de mais recente geração. Daí a longevidade dos saberes, sempre em dinamismo social e sempre transmitidos dos grupos de mais velhos para os grupos de mais novos, entendidos esses, incontornavelmente, pela visão holística e relacional.

Em resumo: a educação, diante da filosofia *ubuntu/asè* se materializa pelo fluxo da hierarquia fundada na longevidade, assentada na oralidade como instrumento de transmissão, sendo fixada pela comunidade que, para tanto, se vale da ludicidade, visto que a música, a dança e os ritos gestuais fazem parte tanto da vivência social quanto da religiosidade para a absorção dos conteúdos transmitidos.

Outro ponto: a educação, nesse formato, refuta a hiperespecialização, característica do ensino eurocentrado. Somente a cosmo sensação<sup>23</sup>, portanto a compreensão holística de cada fato, pode ser admitida; afinal, a compreensão *kuntu*, como componente *ubuntu*, assim o exige.

Quadro 5 – Concepção antropológica africana e decorrências para os processos educacionais

Concepção africana de ser humano	Decorrências para os processos de ensino-aprendizagem	
O ser humano é responsável pela manutenção da harmonia, tanto entre pares como com a natureza ampla. Como nenhum indivíduo é capaz de estar em todos os lugares ao mesmo tempo, apenas agindo como grupo é possível ocupar diversos lugares ao mesmo tempo, conseguindo suprir esta exigência; portanto, o indivíduo deve estar em constante e harmoniosa interação com seus pares, além de atuar como transportador dos saberes ancestrais entre os mais velhos e os mais novos.	<b>Princípios</b>	Harmonia universal entre todos os componentes da comunidade e a natureza ampla.
	<b>Finalidades</b>	Formar indivíduos colaboradores, interdependentes e socialmente responsáveis, mantenedores e transmissores da cultura desenvolvida por seus ancestrais que, transmitida intergeracionalmente, deve sempre buscar o aperfeiçoamento, para ser comunicada, melhorada, para as próximas gerações.
	<b>Conteúdo</b>	Competências necessárias à vida comunitária e colaborativa, ensinadas pelos mais velhos aos mais novos, com a obrigação de preservá-las, mas adaptá-las quando necessário e, assim, transmitidas para as gerações subseqüentes.
	<b>Método</b>	Oralidade constante, impondo obrigações, fazeres e saberes, suprimindo curiosidades e corrigindo erros a todo instante em que a oportunidade de ensinar se apresente; mas, sempre respeitando as limitações dos aprendizes, determinadas tanto pela faixa etária desses quanto pela aprendizagem anterior.
	<b>Avaliação</b>	Onipresente, exercida por todos os mais velhos indistintamente, bem como entre pares de mesma faixa etária; importante notar que a menor idade em relação aos que nasceram antes, também implica em ter maior idade em relação a quem nasceu depois.
<b>Gestão</b>	Exercida em grupo por todos os indivíduos de mais idade; as soluções para a gestão são, sempre, buscadas por consenso; daí o diálogo como instrumento, priorizando a comunidade ao indivíduo.	

Fonte: produzido pelos autores do artigo.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Considerando o exposto, nesta parte final cabe apenas ressaltar dois argumentos desenvolvidos ao longo do artigo, ambos relacionados à articulação entre concepções de ser humano e educação.

O primeiro deles é o axioma que afirma haver uma relação dialética entre modelo educativo e antropologia. Se concepção antropológica é uma visão global sobre o ser humano e se o humano não nasce pronto, portanto, precisa ser formado como humano, decorre de toda antropologia linhas gerais a orientar a totalidade dos processos educativos,

seus princípios, finalidades, conteúdo, método, avaliação e gestão. E, assim, todo processo de formação humana válida, justifica, ajuda a forjar uma determinada concepção antropológica.

O segundo argumento é, de fato, corolário do primeiro, uma vez que se pode dizer que, para bem compreender uma determinada corrente pedagógica, é necessário identificar e analisar a concepção de ser humano que ela guarda, que pode ser originária de uma corrente político-social (liberalismo e marxismo, por exemplo) ou mesmo teológica, como é a judaico-cristã ou a de matriz africana.

## REFERÊNCIAS

A BÍBLIA de Jerusalém. São Paulo: Paulinas, 1986.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Trad. de Alfredo Bossi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALLMEN, J. V. **Vocabulário bíblico**. 2. ed. São Paulo: Aste, 1972.

ALTMANN, W. **Lutero e libertação**. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Ática, 1994.

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Trad. de Gilka Leite Garcia e Luciane Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BÂ, A. H. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Palas Athena-Casa das Áfricas, 2003.

BÍBLIA Sagrada. São Paulo: Pastoral Paulus, 1999.

BOFF, L.; BOFF, C. **Como fazer teologia da libertação**. Petrópolis, RJ: Vozes 2010.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. (Encyclopaedia).

CARDOSO, M. M. R.; MARTINS, M. F. A catarse na pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 57, p. 146-164, jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640409>. Acesso em: 13 nov. 2021.

CHAUI, M. **Iniciação à filosofia**: ensino médio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

CUNHA, O. A. Crítica do empreendedorismo. **A Terra é redonda**. 26/09/2020. Disponível em: [https://aterraeredonda.com.br/critica-do-empreendedorismo/?utm\\_term=2020-09-27&doing\\_wp\\_cron=1636416385.6657159328460693359375](https://aterraeredonda.com.br/critica-do-empreendedorismo/?utm_term=2020-09-27&doing_wp_cron=1636416385.6657159328460693359375). Acesso em: 08 nov. 2021.

DUQUE, J. M. Teologia e educação nas dinâmicas sociais. In: FIGUEIRA, E.; JUNQUEIRA, S. R. A. (org.). **Teologia e educação**: educar para a caridade e a solidariedade. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 17-31.

DUSSEL, E. **Teologia da libertação**: um panorama de seu desenvolvimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ENGELS, F. **A dialética da natureza** – Apêndice: a humanização do macaco pelo trabalho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 215-228.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GEORGE, T. **Teologia dos reformadores**. São Paulo: Vida Nova, 1994.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia; A filosofia da Benedetto Croce. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 1 v.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 2 v.

GUTIÉRREZ, G. **Teologia da libertação**: perspectivas. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

KIRST, N.; KILPP, N.; RAYMANN, A.; SCHWANTES, M.; ZIMMER, R. **Dicionário de hebraico-português e aramaico-português**. 9. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1988.

LOCKE, J. Alguns pensamentos acerca da educação. Tradução de Avelino da Rosa Oliveira e Gumercindo Guiggi. In: **Cadernos de educação**. Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, ano 9, nº 14, jan./ jun. 2000.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores, v. 9).

MAGNOLI, D. ‘Essa coisa de sociedade não existe’. **O Globo**, 11 abr. 2013, Coluna Opinião. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/essa-coisa-de-sociedade-nao-existe-8080595>. Acesso em: 05 nov. 2021.

MALOMALO, B. Epistemologia do NTU: ubuntu, bisoidade, macumba, batuque e “x” africana. **História e cultura afrodescendente**. SOUZA, E. F. *et al.* (org.). Teresina: FUESPI, 2018. p. 561-574.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

MARTINS, M. F. Marx e Engels: apontamentos sobre educação. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 247-266, maio/ago. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/319643193\\_Marx\\_e\\_Engels\\_apontamentos\\_sobre\\_e\\_educacao\\_e\\_ensino](https://www.researchgate.net/publication/319643193_Marx_e_Engels_apontamentos_sobre_e_educacao_e_ensino). Acesso em: 01 nov. 2021.

MARTINS, M. F. Paradigmas educacionais em disputa nas escolas: organizações sociais de tipo operacional ou instituições sociais. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 95-115, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3577/3670>. Acesso em: 09 nov. 2021.

MARTINS, M. F. Pedagogia do engajamento: considerações sobre a desumanização e as possibilidades de sua superação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v. 3, n. 1, p. 55-66, jan./jun. de 2008. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/343/351>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MARTINS, M. F.; GROppo, L. A. **Sociedade civil e educação**: fundamentos e tramas. Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP: UNISAL, 2010. (Educação contemporânea).

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Trad. de Reginaldo Sant'Ana. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. Trad. de José Carlos Bruni e outros. 5. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1991. (Os pensadores, v. 12).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (I Feuerbach)**. Trad. de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Trad. de Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes, 1978.

MEDEIROS, L. M.; VIERO, J.; SPANAVELLO, C. S.; CAMILO, C. M. **Filosofia da educação**. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/06/filosofia-da-educa%C3%A7%C3%A3o-ISBN-ED-CAMPO.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MESTERS, C.; SILVA, R. R. A educação no antigo Israel e no tempo de Jesus. *In*: FIGUEIRA, E.; JUNQUEIRA, S. R. A. (org.). **Teologia e educação: educar para a caridade e a solidariedade**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MORAES, J. D. A educação em “A riqueza das nações” de adam Smith: uma introdução José Damiro de Moraes. **HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 6, abr. 2002. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc1\\_4.pdf](https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc1_4.pdf). Acesso em: 21 jul. 2022.

MUNANGA, K. **Negritude, usos e sentidos**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 71-90. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, 4).

OLIVEIRA, R. A. de. A dimensão teológico-cristã da pessoa humana. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 14, n. 42, p. 557-615, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/11393>. Acesso em: 08 out. 2021.

OYĒWUMÍ, O. **A invenção das mulheres**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PIOLLI, E. **Gerencialismo e heteronomia: o trabalho, a identidade e a saúde do diretor de escola frente às políticas e programas de qualidade da Secretaria de Educação de São Paulo**. Comunicação oral - XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação – ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/EvaldoPiolli-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

PIXLEY, J. **A história de Israel a partir dos pobres**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Trad. de José Severo de Camargo Pereira. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SCHWANTES, M. **Projetos de esperança**: meditações sobre Gênesis 1-11. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

SILVA, D. M. **Por que riem da África?** São Paulo: Terceira Margem, 2009. (Percepções da Diferença. Negros e brancos na escola, 6).

SILVA, M. S. P.; CARVALHO, L. S. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/336758775\\_Faces\\_do\\_gerencialismo\\_em\\_educacao\\_no\\_contexto\\_da\\_nova\\_gestao\\_publica](https://www.researchgate.net/publication/336758775_Faces_do_gerencialismo_em_educacao_no_contexto_da_nova_gestao_publica). Acesso em: 08 nov. 2021.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Trad. de Luiz J. Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Economistas, v. I).

TILLICH, P. **A era protestante**. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Ciências da Religião. São Bernardo do Campo: Ciências da Religião, 1992.

TILLICH, P. **História do pensamento cristão**. São Paulo: Aste, 1988.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Trad. de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

#### AUTORIA:

\* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Associado da Universidade Federal de São Carlos. Bolsista PQ-CNPq. Contato: [marcosfranciscomartins@gmail.com](mailto:marcosfranciscomartins@gmail.com)

\*\* Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. Professor de Geografia no Município de Araçoiaba da Serra. Contato: [nanoprado1976@gmail.com](mailto:nanoprado1976@gmail.com)

\*\*\* Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Coordenador da Câmara de Preservação Cultural do Núcleo de Cultura Afro-Brasileira da Universidade de Sorocaba. Contato: [ademirmulato@gmail.com](mailto:ademirmulato@gmail.com)

#### COMO CITAR ABNT:

MARTINS, M. F.; PRADO, M. do; SANTOS, A. B. dos. Repercussões na educação das concepções de ser humano: liberal, marxista, judaico-cristã e a de matriz africana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-30, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8670170. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670170>. Acesso em: 1 dez. 2023.

#### Notas

<sup>1</sup> Agradecemos o auxílio da Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq nº do financiamento: processo 303095/2020-2.

<sup>2</sup> Há autores que diferenciam “tendências pedagógicas” e “concepções pedagógicas”, como Medeiros *et. al.*: “Entende-se por ‘Concepções Pedagógicas’ as diferentes formas pelas quais a educação é

compreendida, teorizada e praticada. Em relação a uma ‘Tendência Pedagógica’, [...] podemos dizer que é toda e qualquer orientação de cunho filosófico e pedagógico que determina padrões e ações educativas, ainda que esteja desprovida de uma reflexão e de uma intencionalidade mais concreta” (Medeiros *et. al.*, 2018, p. 61).

<sup>3</sup> “Não é exagero dizer que alguns [liberais] foram pensadores que revolucionaram seu tempo, porque se preocupavam em destruir uma situação política herdada historicamente e fornecer outra base (racional) para uma nova sociedade e um novo Estado. Ao mesmo tempo, viveram o início e o auge da era das revoluções burguesas, que derrubaram o feudalismo e o poder ‘divino’ dos reis” (Martins; Groppo, 2010, p. 21).

<sup>4</sup> Locke (1991, p. 249) amplia o conceito de propriedade: “[...] propriedade – isto é, a vida, a liberdade e os bens”.

<sup>5</sup> Não se está aqui, com essa assertiva, desconhecendo as diferenças que há entre liberalismo e neoliberalismo, porque elas existem, como bem destacou Apple (2005).

<sup>6</sup> “Mas, o que é a sociedade? Não existe essa coisa. O que existe são homens e mulheres, indivíduos [...]” (Thatcher, 2013 *apud* Magnoli, 2013).

<sup>7</sup> “Mercado” é palavra plural, mas neste texto é concebido como espaço/processo de interação humana, caracterizado pelas transações econômicas, como é o caso da troca de produtos e serviços, na qual atuam forças como oferta e demanda, que podem ou não alcançar um equilíbrio em diferentes contextos.

<sup>8</sup> “O esforço natural de cada indivíduo no sentido de melhorar sua própria condição, quando sofrido para exercer-se com liberdade e segurança, é um princípio tão poderoso, que ele é capaz, sozinho e sem qualquer ajuda, não somente de levar a sociedade à riqueza e à prosperidade, mas de superar centenas de obstáculos impertinentes com os quais a insensatez das leis humanas muitas vezes obstaculiza seus atos” (Smith, 1996, p. 54).

<sup>9</sup> Disso resulta a ideia de não gratuidade do ensino, que é defendida por muitos(as) liberais até os dias atuais.

<sup>10</sup> “[...] o empreendedor na sociedade atual – imaginando o mercado como um processo de formação em si – não é mais o capitalista nem mesmo o inovador do conceito clássico de Schumpeter, que muda incessantemente o processo de produção através da sua ‘destruição criadora’, é um sujeito alienado dos problemas sociais e munido de um espírito estritamente comercial que está sempre atento às oportunidades de lucro graças às informações que eles têm e os outros não” (Cunha, 2020).

<sup>11</sup> “O Estado assume um caráter gerencialista e, nessa perspectiva, objetiva priorizar a busca da eficiência e eficácia, reduzir gastos com o setor público, além de controlar e introduzir modelos de avaliações que focam o desempenho individual, visando [sic!] aferir o produto e instalando a competitividade e a descentralização como pilares dessa eficiência e eficácia” (Silva; Carvalho, 2014, p. 217).

<sup>12</sup> “[...] quando a concorrência é livre, a rivalidade entre os concorrentes, que, sem exceção, se empenham em eliminar-se mutuamente do emprego, obriga cada um a procurar executar seu trabalho com certo grau de precisão. [...] A rivalidade e a emulação tornam o mérito, mesmo nas profissões mais humildes, objeto de ambição, gerando muitas vezes os mais satisfatórios empenhos. Ao contrário, os grandes objetivos, por si sós, e se não forem apoiados na necessidade de aplicação, raramente têm sido suficientes para originar algum empenho considerável” (Smith, 1996, p. 228-229).

<sup>13</sup> Conceito assumido aqui segundo a concepção de Vázquez (1977, p. 3): “[...] atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele (*sic!*) um mundo mais humano”.

<sup>14</sup> Trabalho é “[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo [...] a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho sob a forma essencialmente humana. Uma

aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir a colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira” (Marx, 1999, p. 211).

<sup>15</sup> Em relação a essa assertiva, encontram-se na mesma posição Freire (2010) e Saviani (1992).

<sup>16</sup> Para Aristóteles, “[...] é ponto de partida do ser, do devir ou do conhecer (Aristóteles *apud* Abbagnano, 2007, p. 792).

<sup>17</sup> Diferentemente disso, quando se adota o emprego como princípio educativo, que é o que faz as concepções liberais, trata-se de oferecer aos indivíduos conhecimentos, valores, habilidades... para que possam garantir sobrevivência no mercado: uma ocupação específica, por exemplo.

<sup>18</sup> Segundo Saviani (2007, p. 161), “Politécnica significa [...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”.

<sup>19</sup> A tradução bíblica para o português assume o termo homem, mas a palavra no hebraico original é *Adam* ( אָדָם ), que se refere à designação da espécie humana, enfim, à humanidade (Kirst *et al.* 1988).

<sup>20</sup> Mutualismo ou simbiose, conceito aqui transporto da biologia, é o processo natural entendido como a convivência entre espécies diferentes, em que uma supre necessidades vitais da outra. É bastante comum na natureza; como exemplo: no ser humano se apresenta pela convivência ente as bactérias existentes no trato intestinal, que sobrevivem da matéria orgânica ali disponibilizada pela alimentação, mas sem as quais a absorção de nutrientes pelos humanos fica impossível.

<sup>21</sup> Para a cultura africana em geral, a mãe tem valor quase sagrado. O malinês Amadou Hâmpaté Bâ (2003, p. 51), em sua autobiografia *Amkoullel, o menino fula*, apresenta esse ditado: “Tudo o que somos e tudo o que temos, devemos somente uma vez a nosso pai, mas duas vezes a nossa mãe [...]”; isso porque, explica ele, à mesma página.: “[...] o homem [...] nada mais é que um sementeiro distraído, enquanto a mãe é considerada a oficina divina onde o Criador trabalha diretamente [...] para formar e levar à maturidade uma nova vida.”

<sup>22</sup> Oyèrónké Oyèwùmí (2021, p. 80-85) aborda o assunto com detalhes e propriedade em seu **A invenção das mulheres**, especialmente no capítulo “[...] senioridade: o vocabulário da cultura e a linguagem do status”.

<sup>23</sup> Também compreendida como cosmo percepção.