

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo  
DOI do artigo publicado: Not informed

# O papel da educação em ciências sociais na configuração de uma sociedade justa

Ismael Cáceres-Correa

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9263>

Submetido em: 2024-07-01

Postado em: 2024-08-01 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Jessica Visotsky (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7943-5258>)

Escrito originalmente em 9 de março de 2024

\*Autoriza-se o uso deste artigo para inclusão em periódicos, livros ou para submissão à revisão por pares. Solicita-se informar sobre o uso através do e-mail do autor.

# O papel da educação em ciências sociais na configuração de uma sociedade justa

The role of education in social sciences in shaping a just society

**Ismael Cáceres-Correa**

<https://orcid.org/0000-0001-7051-2499>

[ismacacerescorrea@nuestramerica.cl](mailto:ismacacerescorrea@nuestramerica.cl)

Ediciones nuestraAmérica desde Abajo, Chile

**Resumo:** Este artigo reflete sobre o impacto da educação em ciências sociais na sociedade, com base nas teorias de Xavier Zubiri, Ignacio Ellacuría e Paulo Freire. O objetivo é explorar como a consciência da relacionalidade da realidade pode promover uma mudança social significativa. Metodologicamente, realiza-se uma análise teórica das ideias desses autores, destacando a concepção dinâmica da realidade de Zubiri, a práxis constitutiva de Ellacuría e a pedagogia libertadora de Freire. Os achados enfatizam que a educação deve promover uma consciência crítica que permita às pessoas reconhecer e questionar as estruturas sociocomunitárias. A discussão sugere que integrar essas perspectivas na sala de aula pode levar a uma transformação significativa tanto em nível pessoal quanto social, ressaltando a importância de uma educação que informe e transforme ativamente a realidade histórica e social.

**Palavras-chave:** relacionalidade, realidade histórica, consciência crítica, práxis transformadora, educação libertadora.

**Abstract:** This article reflects on the impact of education in social sciences on society, based on the theories of Xavier Zubiri, Ignacio Ellacuría, and Paulo Freire. The aim is to explore how awareness of the relational nature of reality can foster significant social change. Methodologically, a theoretical analysis of these authors' ideas is conducted, highlighting Zubiri's dynamic conception of reality, Ellacuría's constitutive praxis, and Freire's liberating pedagogy. Findings emphasize that education should promote a critical consciousness that enables people to recognize and question socio-communal structures. The discussion suggests that integrating these perspectives in the classroom can lead to significant transformation at both personal and social levels, underscoring the importance of an education that actively informs and transforms historical and social reality.

**Keywords:** relationality, historical reality, critical consciousness, transformative praxis, liberating education.

**Conflito de interesses:** Esta pesquisa declara que não há nenhum conflito de interesse.

## Introdução

Esta é uma reflexão teórica inspirada no exercício docente e seu propósito explícito se limita a mostrar uma perspectiva de como compreender o impacto que a educação — especificamente na área das ciências sociais — pode ter na sociedade. Deixa-se, por ora, fora da discussão se as mudanças devem vir das políticas para a sociedade ou da sociedade para as políticas e se enfoca em alguns primeiros lineamentos básicos que permitam vislumbrar como, através de um processo de conscientização, as pessoas apreendem a realidade. Busca-se estabelecer, também, desde o início, que não se fala de uma realidade estática nem se refere a uma realidade «criada» pela percepção individual, mas sim a uma realidade física que é atualizada na consciência da pessoa que interage em um meio físico real com uma comunidade intersubjetiva com relações sociocomunais e possibilidades específicas.

Pensa-se a partir da concepção zubiriana de realidade (Zubiri 1982; 1989[1995]), mas não se limita apenas a ela. Propõe-se, então, a transformação da relacionalidade como fim último que permita a transformação social e a consciência da relacionalidade como possibilitadora primeira de qualquer práxis conducente a uma mudança — porque ao transformar a relacionalidade necessariamente se está mudando a forma como a sociedade interage —; daí que se proponha que desde a escola, nas disciplinas da área das ciências sociais, se possa trabalhar para possibilitar essa conscientização que é, justamente, uma forma de apreender a realidade.

Claro, a consciência da relacionalidade não é suficiente para provocar qualquer mudança; o escravo estava consciente de que era escravo e estava consciente de que não queria ser, mas nem sempre estava consciente de que podia mudar sua condição até que comunidades inteiras chegaram ao mesmo raciocínio de que o escravo não deve ser escravo. Essa relacionalidade não é só com outras pessoas, é também com instituições que sustentam o status quo, é com pensamentos que estabelecem essa relacionalidade como o «normal». Portanto, a tarefa seria que desde a escola — ou processos educativos em geral — se possa estar consciente da relacionalidade em que se vive e poder analisar criticamente as notas características para pensar e sustentar práxis transformadoras para sociedades/comunidades mais justas. É imperativo, então, desenvolver uma consciência crítica, um pensamento crítico-propositivo e uma práxis crítico-transformadora.

O que se fará neste escrito será algo breve e centrado em um único propósito: apresentar a ideia de que o ponto primeiro para apreender a realidade é a consciência da realidade em que se vive. Para fazer isso, explicam-se duas ideias que se consideram fundamentais para o processo de conscientização: a concepção de como se capta a realidade e a concepção ética. Depois, argumenta-se por que se considera que a conscientização é o que deve guiar a formação nas disciplinas de ciências sociais acima de outras coisas. Cabe esclarecer que estas ideias se pensam, adicionalmente, para dar a conhecer uma postura de que é necessário discutir os conceitos e estabelecer o alcance das ideias pedagógicas com as quais se trabalha, e para isso se pensa que a filosofia, por seu caráter amplo que transcende as ciências sociais

em geral – chegando inclusive às ciências básicas –, é a disciplina idônea para este exercício. Procurou-se estar dentro de uma discussão filosófica, mas pensada para a área da pedagogia com profissionais de sala de aula.

## Concepção dinâmica da realidade

Para o filósofo Xavier Zubiri, o noumeno kantiano – essa impossibilidade de conhecer a realidade das coisas – é uma concepção errada da realidade. Ele também não considera, como o faz o cartesianismo, que se trate de pura racionalidade sem nenhum sustento físico ou que nossa existência não afete a realidade em si, como dizem os empiristas. Para ele (Zubiri 1982), a realidade é o modo de ser «em próprio» dentro da apreensão mesma, o que significa que esse «em próprio» é parte do apreendido – o está constituindo – e, portanto, esse «em próprio» é, por sua vez, anterior à apreensão mesma (prius). Esta apreensão é um ato de impressão de realidade. Interessa-me apresentar essas ideias para ir compreendendo que a realidade é aquilo que vamos apreendendo e não apenas uma interpretação do que realmente é. A consequência imediata desta concepção é, no mínimo, que é possível estar consciente da realidade e não nos ensimesmarmos com o argumento de que não podemos gerar nenhuma mudança. Além disso, pelo fato de que a realidade seja um modo de ser em próprio e que esse em próprio seja parte do apreendido, então o apreendido é um momento físico porque a formalidade desta está presente na apreensão mesma e não fora da impressão (Zubiri 1982).

De outra parte, nesta concepção, nada é real se não o é em relação a outras coisas. Em consequência, a realidade é intrínseca e formalmente respectiva; cada coisa é «coisa-de» as demais (Zubiri 1995[1989], 86), é um «para» da coisa real que lhe confere seu caráter de campal ao «de si». Este «para» é um modo de apresentação transcendentalmente aberto, sendo a transcendentalidade um momento da impressão de realidade segundo o qual a realidade está aberta ao que cada coisa realmente é – o que Zubiri chama de «suidad» –. A realidade é o «de si» das coisas, é seu «dar-de-si». Três momentos são unitariamente o ser «de si»: impressão, em próprio e mera atualidade (Zubiri 1982).

Estou propondo essas ideias para me aproximar de uma discussão pedagógica, mas de formas distintas de compreender o real e dentro disso me interessa estabelecer que a conscientização é parte fundamental para apreender a realidade. Na análise retomarei essa parte em particular porque é meu ponto de conexão entre o pedagógico e esta concepção de realidade. A apreensão do real como real, para Zubiri, é o caráter formal da inteligência e a impressão é o caráter formal do sentir, portanto, a apreensão é um sentir que sente a realidade como realidade. Dois momentos constituem o ato único que é a impressão de realidade: 1) a impressão (sentir) e 2) a realidade (inteligir); a esta unidade estrutural formal se chama «inteligência sentiente», daí que inteligir é a mera atualização do real na inteligência sentiente (Zubiri 1982). Mas é importante lembrar que a impressão não é sobre o nada, mas está em relação com as coisas, então, as coisas reais como reais intelegem em um «campo» de realidade que é aberto a si mesmo, porque está determinado pela coisa real, e que aloja todas as coisas reais sentidas, porque é determinado por cada coisa, e por essas características, o

campo da realidade tem um caráter físico que, para Zubiri, será chamado de âmbito. O âmbito é o ambiente «em» as coisas onde são as coisas mesmas que determinam esse ambiente e não se trata de algo que encerre as coisas e ele as determine (Zubiri 1982).

A atualidade é “o estar presente de algo em algo [...] estar presente do real desde si mesmo” (Zubiri 1988, 138-9), que tem o caráter de «estar presente» em tanto de «estar», ou seja, que o momento de atualidade é o «de», e o caráter de «estar presente desde si mesmo», o que se refere ao «em»; a atualidade é o estar presente do real em algo. Toda coisa real em tanto atualidade tem um momento de plenitude. Quando o real é inteligido sentientemente, é atualizado, é aquele fazer-se presente desde si mesmo, ao que se chama formalidade de realidade. A formalidade da realidade é o modo pelo qual a inteligência sentiente apreende a coisa real e a atualiza – a faz presente para si – mas desde ela mesma. Em rigor estrito, o real e a formalidade da realidade não são a mesma coisa. Passou-se a explicar como a apreensão é uma impressão, um meio de ser em próprio, e se apresentou que a formalidade da realidade é como a inteligência sentiente apreende a realidade, que não é outra coisa que atualizar, fazer presente, a coisa real. Se essa coisa real é atualizada no sistema de notas, falamos de «sustantividade» e se o é no mundo corresponderá ao «ser». Aqui se nota uma clara diferença com a proposta de Heidegger, porque o «ser» é, em Zubiri, sempre posterior à apreensão da realidade, pois requer um processo de intelecção da inteligência sentiente, em consequência, não pode ser o «ser» uma realidade objetiva nem ontológica, mas sim uma realidade metafísica. Para Zubiri, a realidade é algo que é real em tanto que é atualizado – que se faz presente para si – e é atualizado nas dimensões de: 1) ter as propriedades que tem ou 2) em respectividade com outras coisas, essa respectividade é justamente o «ser» (Zubiri 1995[1989], 25). A atualidade só se dá na apreensão, na intelecção sentiente, mas é um momento físico do real que está apreendido enquanto realidade (Zubiri 1982).

A inteligência sentiente não se limita meramente ao metafísico ou a processos psicológicos, mas constitui um fenômeno físico, dado que os objetos tangíveis estão organizados dentro do domínio da realidade utilizando um espaço específico. Então, por ser a realidade dos objetos tangíveis interdependente, a realidade de cada um deles está intrinsecamente ligada à dos demais, formando assim uma estrutura unificada. A realidade dos objetos tangíveis não se limita à sua individualidade, mas consiste em sua capacidade intrínseca de interagir com outros objetos tangíveis. Por conseguinte, qualquer alteração afeta de maneira correspondente a todo o sistema (Zubiri 1995[1989]).

Considera-se que este primeiro ponto está entendido. Ressalta-se a concepção zubiriana de que a realidade não é inacessível nem se limita a meros constructos mentais. Em seu lugar, a realidade é dinâmica e está intrinsecamente relacionada com a apreensão consciente dela, sublinhando a importância da consciência em sua compreensão. O conceito de «inteligência sentiente» reconhece a complexidade da experiência humana e sua influência na percepção do mundo, por isso é possível dizer que Zubiri oferece uma visão holística da realidade, destacando seu caráter dinâmico e a influência da intelecção em sua constituição e significado de forma relacional e a partir de coisas reais que existem fisicamente.

As últimas ideias centrais que se apresentam de Xavier Zubiri abordam conceitos fundamentais relacionados com a realidade, o devir, a causalidade, o espaço e o tempo. Claro, esses conceitos fornecem material suficiente para um artigo próprio, mas se limita a mencionar o central de cada um para que se compreenda por que essa concepção é considerada apropriada para as reflexões pedagógicas. Zubiri (1995[1989]) argumenta que o ser do substantivo implica uma afirmação da realidade em cada uma das entidades do mundo, destacando-a como realitas in essendo, sendo um momento prévio ao ser. A realidade, para Zubiri, não se define como substância, mas como «estrutura», o que implica que o problema do devir está intrinsecamente ligado a ela. Nesse contexto, ele introduz o conceito de «dinamismo» como o dar-de-si da realidade, o que constitui sua essência. Quanto à causalidade, ele a concebe como a funcionalidade do real, onde o tempo se apresenta como um modo de ser do movimento, afetando a atualidade das coisas em sua respectividade. Esse dinamismo constitui a essência da realidade em seus diferentes estratos, o que, por sua vez, implica um processo de personalização que envolve a interação dinâmica entre as pessoas e seu entorno. Em síntese, Zubiri sustenta que a realidade se manifesta nas coisas concretas e reais, onde sua essência se revela através do dinamismo e da interação constante com seu entorno.

As ideias zubirianas, escritas em uma linguagem filosófica com toda a complexidade conceitual de sistemas filosóficos maduros, são especialmente tratadas por um de seus discípulos e mais próximo colaborador — Ignacio Ellacuría —, quem, sem se afastar de sua proposta filosófica, apresentará uma novidade ao levar essa discussão à situação político-social concreta que seu país (El Salvador) estava vivendo naquele momento. Essa interpretação põe ênfase específico na realidade histórica e a propõe como a máxima expressão da realidade por conter todas as realidades. Uma aproximação a essas ideias são as que se apresentam no próximo apartado.

## **Compromisso ético e práxis constitutiva de ação na realidade histórica**

Em um texto de 1975, Ellacuría comenta que se conhece a realidade quando, além de se encarregar da realidade e de carregar com a realidade, a pessoa se encarrega da realidade. Lorena Zuchel (2014) explica que isso é o passo desde uma intelecção de uma realidade biológica a uma compreensão do aspecto ético, de compromisso com o lugar que habitamos; e desde o ético, que é o compromisso, a um momento prático que se torna constitutivo de ação. Este é o grande ponto que se quer apontar: o momento da práxis constitutiva de ação.

Em seu artigo de 2014, Zuchel examina as propostas éticas e biológicas apresentadas por Ignacio Ellacuría com o objetivo de assumir a responsabilidade e dar conta da realidade.

Essa análise se desenvolve em um diálogo que envolve pensadores como Xavier Zubiri e Jon Sobrino. É relevante destacar que a filosofia de Ellacuría se posiciona de maneira omnicompreensiva na realidade, abrangendo todos os âmbitos da vida. A necessidade de refletir sobre essa realidade no contexto global se apresenta como uma tarefa radical, questionando o estado de desenvolvimento estabelecido em nossas sociedades contemporâneas. Nesse contexto, sublinha-se a importância de considerar a altura dos tempos, que possibilita novas etapas na história e uma avaliação diferenciada dos acontecimentos.

Além disso, destaca-se a filosofia de Ellacuría por sua capacidade de estabelecer uma conexão apropriada com o sujeito da libertação. Essa filosofia se distingue por sua intercomunicação libertadora com pensamentos externos e sua interconexão com diversas disciplinas como a literatura, a arte, a pedagogia e a teologia. Tudo isso é abordado a partir de uma perspectiva inaciana – entender sua filosofia não é possível sem compreender sua inseparável situação como sacerdote jesuíta –, respaldado por uma clara opção pela libertação dos pobres da terra.

É interessante o reconhecimento que Zuchel (2014) faz da contribuição de Sobrino no pensamento de Ellacuría em relação à relação com a realidade. Existe um quarto momento que é «deixar-se carregar pela realidade», segundo explica a autora, essa noção surge do diálogo e interação entre Ellacuría e Jon Sobrino. Refere-se à disposição de assumir a realidade em toda sua complexidade e deixar-se impactar por ela. Ellacuría enfatiza a importância de comprometer-se com a realidade, especialmente com os mais vulneráveis – vulnerados/as se preferir neste artigo – e oprimidos e responder às suas necessidades. Essa atitude de «deixar-se carregar» implica, para Zuchel, uma abertura à graça divina e uma solidariedade ativa com aqueles que sofrem.

Quem sofre, as maiorias populares, são objeto das reflexões de Ellacuría, não apenas por serem pobres, mas por serem o sujeito da libertação, o sujeito da história. Segundo o autor basco-salvadorenho, o «sujeito da história» é aquele que se envolve ativamente nos acontecimentos históricos e é afetado por eles. Não se trata simplesmente de acumular ações humanas, mas de atualizar as possibilidades de ação no contexto histórico. Ellacuría enfatiza a importância de criar as condições para que este sujeito da história se forme e participe na transformação da realidade (Zuchel 2014). Por essa razão, o projeto filosófico ellacuriano é um projeto libertador que busca estabelecer uma filosofia da realidade histórica.

A filosofia, quando é mais do que a tarefa de «homens livres em povos livres», pode ser libertadora, desde que a liberdade desses «homens livres em povos livres» seja, no mínimo, a de estar livre «daquelas necessidades básicas que impedem esse modo de pensar que é a filosofia» (Ellacuría 1985, 45). Caso contrário, dificilmente se pode ter tempo para filosofar. Mas por que filosofar quando a necessidade urgente exige ações concretas? Porque filosofar não é exclusivamente a prática elitista de um grupo específico de filósofos em um tempo e contexto determinado. A reflexão sobre a realidade é o princípio para começarmos a nos opor às injustiças.

Em seu artigo «Función liberadora de la filosofía» de 1985, Ellacuría explora a capacidade crítica e criadora da filosofia para libertar a cultura e as estruturas sociais. Destaca que a filosofia pode degradar-se em ideologia, mas também pode ser uma reflexão crítica e criadora. Para que a filosofia seja libertadora, deve se libertar da contribuição ideologizadora e participar em práxis históricas de libertação. Também se aborda a importância da relação entre filosofia e liberdade e menciona a necessidade de uma reflexão filosófica sobre a ultimidade e o transcendente. A filosofia pode criar e dar respostas positivas aos problemas sociais ao exercer uma função libertadora, o que implica que a filosofia deve ser crítica e criadora, enfrentando a ideologização e refletindo de maneira sistemática. Além disso, a filosofia deve estar comprometida eticamente com o protesto contra a injustiça e a opressão, buscando a superação da realidade negativa

através da práxis histórica de libertação. No entanto, é importante destacar que a filosofia precisa estar vinculada às práxis sociais de libertação para poder desenvolver plenamente sua função libertadora: o trabalho filosófico deve ser assumido pelas forças sociais que buscam a libertação e não basta fazer crítica, é necessário também criar e dar respostas positivas. Esta ação política só pode ser impulsionada por uma anterior reflexão ética, que não é apenas uma decisão como ação pessoal desconectada, mas como uma resposta à nossa condição físico-biológica de ser pessoa humana.

É um espaço comum porque o momento ético se sustenta não só nos discursos, mas na realidade humana como constitutivo de notas biológicas. O ético não é apenas a reflexão do que «em princípio» se deve fazer, mas uma exigência pela condição física real da pessoa que também é biológica. Este ponto é desenvolvido por Ellacuría em uma conferência de filosofia e medicina, onde as ideias explicitamente éticas que ele propõe são: 1) a realidade humana é constituída por notas biológicas que são necessárias para a fundamentação da ética, 2) a ética deve integrar o biológico da pessoa, pois o conhecimento biológico leva ao conhecimento ético, 3) uma ética construída desde as raízes biológicas da pessoa tem muito a dizer em seu desenvolvimento biológico e em sua cura médica, 4) o saber biológico é essencial para conhecer a realidade e fundamentar julgamentos éticos responsáveis. O saber ético não pode deixar de fora o saber biológico, pois tudo o que é humano está dimensionado biologicamente, além disso, destaca a necessidade de considerar a saúde e o bem-estar de um maior número de pessoas como objetivo principal da medicina. O autor propõe uma fundamentação ética baseada na biologia humana e na integração desse conhecimento na ética e na medicina (Ellacuría 1979).

Desde uma perspectiva metodológica, Ellacuría introduz a noção de «historização dos conceitos»<sup>1</sup>, que constitui uma hermenêutica distinta da dos clássicos deste campo. Ao contrário destes últimos, Ellacuría não busca primordialmente a compreensão do sentido, mas sim as condições histórico-reais que o sustentam. Enquanto para Gadamer (2001) o método histórico implica a busca do significado das interpretações históricas e seu desenvolvimento, para Ellacuría (1990), a abordagem torna-se histórico-realista ao conceber a história como um processo tangível e abrangente. Esta proposta se apoia na inteligência sentiente de Zubiri, mas é crucial especificar que sua concepção de inteligência sentiente é concreta, material e histórica. Isso se deve ao fato de que apreendemos e nos confrontamos com a realidade com o propósito de plenificar nossas vidas e assegurar a sobrevivência, tornando-se assim uma inteligência sentiente que não se concebe de maneira abstrata.

A proposta filosófica de Ignacio Ellacuría, enquadrada na filosofia de Xavier Zubiri, se centra em uma compreensão da história não como um mero relato linguístico ou psicológico, mas como uma realidade concreta. Ellacuría desenvolve uma filosofia da realidade histórica que formaliza a essência da história desde uma perspectiva zubiriana. Sua análise se foca em compreender o tempo e sua relação com a história, destacando a importância de distinguir entre diferentes tipos de tempos, como a sucessão, a idade, a duração e a precessão, este último sendo crucial

---

<sup>1</sup> Recentemente, foi publicado um artigo na revista *Utopía y Praxis Latinoamericana* da Universidad del Zulia, Venezuela, onde um dos desenvolvimentos é explicar o que é a historização dos conceitos. O artigo está escrito em espanhol. Pode ser consultado em <https://doi.org/10.5281/zenodo.10903720>.

para a compreensão da história como práxis libertadora. Desde a visão de Ellacuría, a história é entendida como um processo real e abrangente, em constante diálogo com a realidade humana. Destaca-se a importância da futuridade, o tempo da precessão, como motor de transformação social e como elemento central da práxis histórica. Sua metodologia de historização dos conceitos busca compreender as condições histórico-reais que tornam possível o sentido da história, questionando discursos que legitimam relações de poder e dominação. Em resumo, a proposta de Ellacuría busca transcender a visão abstrata da história, focando-se em sua dimensão material e em seu impacto concreto em indivíduos e sociedades.

Ao compreender a história formalmente como práxis, abre-se a possibilidade de abordar de maneira crítica os discursos que legitimam as relações de poder e dominação, bem como questionar a pretendida universalidade desses discursos. Busca-se estabelecer que a consciência dessa relacionalidade permite identificar as notas características que a estão determinando e, assim, poder questioná-la e intervir nela. Essa concepção, que agora se abre a uma práxis concreta, continua sendo um sistema filosófico com toda a complexidade que isso implica e, por isso, o desafio está em conectar essas ideias com o pedagógico. Para isso, a proposta filosófica de Paulo Freire é uma das mais importantes. Justifica-se chamá-la de proposta filosófica porque o que Freire está apresentando é uma concepção própria de entendimento da realidade e de como chegar a ela, uma proposta que ele vinha defendendo desde os anos 60. A interseção que se busca fazer está justamente nessas duas propostas filosóficas — realidade histórica e pedagogia libertadora —, por essa razão, no próximo apartado, são expostos alguns conceitos freirianos que contribuem para o objetivo deste trabalho: apresentar a ideia de que o ponto primeiro para apreender a realidade é a consciência da realidade em que se vive.

## Perspectivas éticas e práticas de conscientização

Certamente, o momento ético — o do compromisso — é um lugar comum em diversos desenvolvimentos de filosofias libertadoras, como é o caso da pedagogia libertadora de Paulo Freire. A abordagem de Freire aos problemas sociais pela pedagogia constitui uma análise e uma crítica social que convoca à ação concreta, possuindo uma práxis social concreta e propondo soluções. Não à toa, Enrique Dussel, em seu livro "Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión" de 1998, afirma que Freire é a maior referência para compreender o problema ético na educação, mesmo em comparação aos clássicos frequentemente citados na área — Piaget, Vigotsky, entre outros.

Dussel (1998) endossa a proposta da pedagogia libertadora de Freire sobre outras correntes educativas. Entre as razões que ele apresenta está o reconhecimento de que Freire denuncia que a realidade não reflete o diálogo entre iguais, como proposto pela ética do discurso. A razão prático-material crítica revela os efeitos da ordem ética vigente, desmascara a invalidade dos consensos hegemônicos e aponta a exclusão e assimetria nos procedimentos de consenso considerados válidos. O critério atribuído por Dussel a Freire implica um juízo valorativo dos consensos na comunidade de comunicação hegemônica, indicando aqueles como inválidos

por serem excludentes e prejudiciais a um grupo, gerando assim assimetrias na comunidade. Este critério possibilita a construção de uma nova validade crítica e simétrica para a comunidade consensual emergente. Dussel denomina este novo consenso crítico como "conscientização" em Freire, entendida como "o devir progressivo da consciência ético-crítica, intersubjetivamente solidária, como exercício da razão discursiva-crítica, que aprende comunitariamente a argumentar (criando novos argumentos) contra a argumentação dominante" (Dussel 1998, 463).

Freire, em um texto de 1963, explora como entende a relação entre a pessoa e o mundo. O mundo seria uma realidade objetiva independente da pessoa, mas é uma realidade na qual a pessoa conhece, intervém; não é uma realidade na qual simplesmente está, mas com a qual confronta-se. Assim, as relações da realidade da pessoa se entrelaçam "em" e "com" a realidade do mundo. Em palavras textuais de Freire, "o conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si conotações de pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade" (Freire 1963, 5). O que isso implica? Implica que a pessoa não apenas contempla esse mundo, mas também intervém nele, integra-se em seu contexto, se auto-objetiviza, discerne e transcende; ela se lança a um domínio que lhe é exclusivo: o da história e da cultura. Essas mesmas ideias terão um desenvolvimento maior em livros posteriores como "Educação como prática da Liberdade" (1967) ou "Pedagogía del oprimido" (1969 [2005]). Outros livros também discutem o tema da relacionalidade na pedagogia, como por exemplo, em "«¿Extensión o comunicación?» de 1969, discute-se a necessidade de não ser um iluminado que salva "os pobres" de uma posição superior por ser profissional; essas exigências pedagógicas também são abordadas em "Pedagogia da autonomia" (1996 [2011]), onde Freire explica o que é necessário para praticar uma pedagogia libertadora.

Retomando o texto de 1963, é relevante enfatizar o fato de que a pessoa se integra e não apenas se acomoda no mundo, porque é por essa razão que a pessoa cria, recria e decide. Agora, a pessoa está "com" a realidade e não simplesmente "em" ela, suas relações dinamizam a realidade, por exemplo, temporalizando os espaços geográficos ou criando cultura, e o jogo dialético de suas relações impede que existam sociedades estáticas. À medida que a pessoa cria, recria e decide, os tempos históricos vão sendo conformados. E é dessa forma também que a pessoa participa dos tempos históricos, de seus sentidos, apropriando-se de seus temas fundamentais e de suas tarefas concretas (Freire 1963, 7). Desde essa posição, para Freire, a pessoa compreende as relações sociais, a estrutura social, e finalmente fala com voz própria e não com a voz de outro.

A crítica que Freire faz aos tradicionalistas em "Pedagogía de la esperanza" (1993) é que impõem uma forma de pensar que nega a subjetividade da pessoa, acreditando que a educação deve ser um processo mecânico, enquanto criticava os marxistas-leninistas pela ideia errônea de que a educação era algo superestrutural e que, por isso, primeiro era necessário mudar a sociedade para mudar a educação. Freire pensava que já na escola se poderia fazer uma mudança na sociedade – ideia amplamente aceita atualmente por diversas teorias críticas. Nesse aspecto, pode-se estabelecer um diálogo comum entre a concepção do dinamismo da realidade de Zubiri e a realidade histórica de Ellacuría, pois para Freire as pessoas também vão

transformando com seu próprio agir, porque a realidade é dinâmica e não uma simples estrutura estática sujeita a mudanças.

A perspectiva epistemológica, política e pedagógico-metodológica mais pertinente para uma abordagem histórico-crítica no ensino da história é aquela que considera, em primeira instância, Freire. Neste ponto, é relevante mencionar a obra "Pedagogia del Oprimido", no seu capítulo 3, onde ele aprofunda o método das palavras geradoras e a abordagem da realidade para torná-la problematizadora (Freire 2005).

Eu entendo a pedagogia libertadora como a teoria e prática de uma forma de interpretar-viver-sentir a educação dependendo das próprias necessidades contextuais, como um apreender a realidade e atualizá-la. É de interesse utilizar essa perspectiva na sala de aula pensando-a a partir de múltiplos espaços. Também é importante porque observa-se que sua dialogicidade intersubjetiva da razão discursiva ético-crítica integra os conteúdos ético-políticos antes negados pelas visões tradicionalistas ou pelo cognitivismo puramente formal. Dussel (1998, 423) chegou a dizer que Freire é um anti-Rousseau do século XX — enquanto Rousseau diz "não pense, apenas obedeça", Freire diz "pense, questione, até mesmo questione-me".

Em "Pedagogia da Autonomia" (Freire, 2011), desenvolve uma série de vinte e cinco exigências que devem ser feitas pelos/as professores/as se desejam ser emancipadores/as. Essas exigências são estruturadas em torno de três eixos: 1) não há ensino sem pesquisa, 2) ensinar não é transferir conhecimento e 3) ensinar é uma especificidade humana. Freire tem como eixo central o aspecto ético e político, o que para Dussel (1998, 410-73) torna a proposta libertadora freiriana a melhor proposta para abordar o problema ético na educação.

A proposta é útil para pensar, a partir do papel como professores, qual é a relação democrática crítica que se busca estabelecer sem cair em ingenuidades ou arbitrariedades. Não se trata de dizer aos estudantes o que devem pensar — isso seria mero condutivismo — nem confiar em princípios de raciocínio universalmente válidos alheios a qualquer influência — como no cognitivismo ingênuo —, mas sim contribuir para o exercício de reflexão crítica que integre a subjetividade da pessoa como intersubjetiva — e não como uma consciência solipsista e egocêntrica — empiricamente relacionada com as situações objetivas: os estudantes devem ser capazes de refletir metacognitivamente sobre seu processo de aprendizagem, incluindo a consciência de que seu pensamento também é influenciado por suas vivências e pela interação comunitária, e, portanto, é necessário questionar como chegamos a estabelecer o que é chamado de normal. Novamente, o diálogo com Zubiri e Ellacuría surge naturalmente: a pessoa está "com" o mundo e não simplesmente "em" o mundo, o que implica que sua presença é parte constitutiva dele, e assim, as relações que são estabelecidas no mundo vão definindo esse mundo. Se a apreensão da realidade é um modo próprio que deixa uma impressão, então a consciência dessa característica permite ver como as notas que constituem a realidade se codeterminam, e assim, a conscientização que dá voz própria à pessoa/comunidade permite que essa pessoa/comunidade se projete, intervenha, assuma o que apreende da realidade.

Em termos práticos, essa consciência crítica terá diferentes alcances dependendo das idades e contextos das pessoas, e nem sempre as atividades de aprendizagem envolverão crítica ético-política — porque isso faz parte de uma responsabilidade que temos diante do desafio que a

realidade nos impõe —, mas deve conter a projeção de um futuro a partir de um consenso crítico no qual a pessoa se sinta uma parte ativa e democraticamente reconhecida.

A proposta de Freire considera tanto o contexto espacial quanto histórico. Reconhece que a educação não surge do nada e — especialmente interessante para as disciplinas das ciências sociais — permite abordar os conteúdos a partir de perspectivas que questionam os significados que até então eram tidos como naturais, para então, a partir desse questionamento, abordar também outras situações fora da escola; uma situação que os teóricos consideram fundamental para reconhecer que a pessoa é capaz de pensar criticamente.

## Um caminho longo em que ainda falta muito percurso

Buscou-se apresentar como se compreende, a partir de alguns teóricos, a relação entre educação e sociedade/comunidade, particularmente no âmbito das ciências sociais. A reflexão teórica proposta fundamenta-se na ideia de que o entendimento e a transformação da "relacionalidade" são cruciais para alcançar uma mudança social significativa. Através do quadro conceitual de Xavier Zubiri, enfatiza-se que a realidade não é um constructo estático ou meramente percebido, mas uma interação dinâmica de intersubjetividades que podem ser conscientemente apreendidas. Essa apreensão ativa da realidade, ou consciência da relacionalidade, é fundamental para fomentar uma educação que não apenas informa, mas transforma, permitindo às pessoas reconhecer e questionar as estruturas sociocomunais nas quais estão imersas. A educação, especialmente nas ciências sociais, deve, portanto, focar-se em desenvolver uma consciência crítica que permita às pessoas analisar e modificar a relacionalidade em que vivem.

Por outro lado, a influência de Ignacio Ellacuría amplia essa compreensão para uma práxis constitutiva de ação na realidade histórica. Sublinha a importância de um compromisso ético que transcende a mera consciência e se traduz em ações concretas voltadas para a transformação social. A educação, sob esta perspectiva, torna-se um veículo não apenas para a compreensão crítica, mas também para a intervenção ativa na realidade histórica. Esse enfoque implica que o processo educativo deve ser integral, vinculando teoria com prática e fomentando um compromisso ético que instigue os estudantes a se responsabilizarem por sua realidade. Dessa forma, a educação torna-se uma ferramenta libertadora que capacita os indivíduos a assumirem responsabilidades e agirem na transformação de seu ambiente social.

Um terceiro elemento é a perspectiva pedagógica de Paulo Freire, que se integra a essa abordagem como um meio para realizar a transformação social através da educação. Ao destacar a importância da consciência crítica e da práxis, Freire complementa a visão apresentada por Zubiri e Ellacuría, oferecendo um quadro prático para aplicar essas ideias no contexto educacional. A educação libertadora de Freire enfatiza o diálogo, a reflexão crítica e a ação, permitindo às pessoas compreender e transformar sua realidade — pois a pessoa está com a realidade e, ao apreendê-la, se doa no próprio ato de apreensão. Esta abordagem pedagógica implica não apenas uma revisão das estruturas e conteúdos educacionais, mas também uma redefinição do papel dos professores e dos estudantes como co-criadores de

conhecimento e agentes de mudança. A implementação deste enfoque na sala de aula, através da problematização de temas e da participação ativa dos estudantes em seu próprio aprendizado, pode levar a uma transformação significativa tanto em nível pessoal quanto social. Por enquanto, esta abordagem busca ser teórica, pois visa pensar desde os conceitos este sistema de reflexões pedagógicas para, no futuro, dialogar a partir desta proposta de pedagogia da realidade histórica com aquelas didáticas que já propuseram como abordar esses temas.

Por enquanto, deixaram-se de fora grandes referências do sul, mas considera-se que com esses primeiros três autores colocados em diálogo é suficiente para estabelecer a ideia de por que é importante avançar em direção a uma pedagogia da realidade histórica: porque a consciência da relacionalidade da realidade é fundamental para avançar em mudanças concretas que buscam uma vida social mais justa.

## Referências

Dussel, Enrique. 1998. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Editorial Trotta.

Ellacuría, Ignacio. 1975. «Hacia una fundamentación filosófica del método teológico latinoamericano». Archivo Personal de Ignacio Ellacuría, S.J. Unidad de instalación C.15, Carpeta 13. <https://www.uca.edu.sv/centro-documentacion-virtual/wp-content/uploads/2015/03/C15-c13-.pdf>

Ellacuría, Ignacio. (1979). "Fundamentación biológica de la ética". *ECA: Estudios Centroamericanos* 34, n.º 368:419-28. ISSN 2788-9580. <https://doi.org/10.51378/eca.v34i368.7292>.

Ellacuría, Ignacio. 1985. «Función Liberadora De La filosofía». *ECA: Estudios Centroamericanos* 40, n.ºs 435 y 436: 45-64. ISSN 2788-9580. <https://doi.org/10.51378/eca.v40i435-436.7194>.

Ellacuría, Ignacio. 1990. *Filosofía de la realidad histórica*. UCA.

Freire, Paulo y Antonio Faundez. 2013. *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a la educación basada en respuestas inexistentes*. Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo. 1963. «Conscientização e Alfabetização. Uma nova visão do Processo». *Estudos Universitários*, n.º 4: 5-23.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/issue/view/3367>

Freire, Paulo. 1967. *Educação como prática da Liberdade*. Paz e Terra

Freire, Paulo. 1984. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo. 1993. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo. 2008. *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo. 2011. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gadamer, Hans-Georg. 2001. *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.

Zubiri, Xavier. 1982. *Inteligencia y logos*. Madrid: Alianza editorial.

Zubiri, Xavier. 1988. *Inteligencia Sentiente. Inteligencia y Realidad*. Madrid: Alianza Editorial / Fundación Xavier Zubiri

Zubiri, Xavier. 1995. *Estructura dinámica de la realidad*. 2ª edición. Madrid: Alianza editorial.

Zuchel, Lorena. 2014. "Ignacio Ellacuría, filósofo cristiano: Reflexión filosófico-teológica sobre la inexorable acción de cargar con la realidad". *Teología y Vida* 55(4): 631-651. <https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492014000400004>

## Biodata

**Ismael Cáceres-Correa:** Educador popular, professor de História e Geografia, licenciado em Educação e bacharel em Humanidades pela Universidade de Concepción, Chile; diplomado em Filosofia da Libertação, Universidade Nacional de Jujuy-AFyL, Argentina; estudos de pós-graduação em Filosofia da Realidade Histórica, Universidade Centro-Americana José Simeón Cañas, El Salvador; estudos em edição de revistas científicas, Latindex. Atualmente, também realiza estudos relacionados à interseccionalidade crítica e participa de projetos de pesquisa dirigidos pela Dra. Jessica Visotsky na Universidade Nacional do Sul, Argentina. É estudante nos seminários do Doutorado em História da Universidade Nacional do Sul, na condição de aluno especial ao escrever este artigo. É fundador e editor da editorial Ediciones nustrAmérica desde Abajo, Chile. Cofundador e editor-chefe da Revista nustrAmérica, ISSN 0719-3092. Editor da revista Utopía y Praxis Latinoamericana, ISSN 1316-5216 / e-ISSN: 2477-9555. Atualmente, atua no assessoramento e gestão de processos editoriais de revistas científicas. Investiga filosofia da história, ensino da história e pedagogia libertadora. Também investiga gestão editorial de revistas científicas, área em que tem experiência docente. Publicações recentes: (2024). El problema de la relacionalidad para avanzar hacia una pedagogía de la realidad histórica. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11443223> / (2024). Historización de los conceptos de la realidad histórica y su relación con la pedagogía. <https://hal.science/hal-04536061> / (2022). Praxis social y educación popular para la liberación en contextos educativos diversos. <https://nustramerica.cl/avc:e7092687>

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.