

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL

AUTORES

IVANA APARECIDA WEISSBACH MOREIRA

RICARDO COCCO

ROSANA CRISTINA KOHLS

ROSENEI CELLA



LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL

AUTORES

IVANA APARECIDA WEISSBACH MOREIRA

RICARDO COCCO

ROSANA CRISTINA KOHLS

ROSENEI CELLA

1ª Edição

UAB/NTE/UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS

2018

©Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE.
Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da
Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Michel Temer

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Mendonça Filho

PRESIDENTE DA CAPES

Abilio A. Baeta Neves

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR

Luciano Schuch

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Frank Leonardo Casado

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Martha Bohrer Adaime

COORDENADOR DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Jerônimo Siqueira Tybusch

COORDENADOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

Sidnei Renato Silveira

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

COORDENADOR UAB

Reisoli Bender Filho

COORDENADOR ADJUNTO UAB

Paulo Roberto Colusso

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Ivana Aparecida Weissbach Moreira, Ricardo Cocco

Rosana Cristina Kohls, Rosenei Cella

REVISÃO LINGUÍSTICA

Camila Marchesan Cargnelutti

Maurício Sena

APOIO PEDAGÓGICO

Carmen Eloísa Berlote Brenner

Keila de Oliveira Urrutia

EQUIPE DE DESIGN

Carlo Pozzobon de Moraes

Juliana Facco Segalla

Matheus Tanuri Pascotini

Raquel Pivetta

PROJETO GRÁFICO

Ana Letícia Oliveira do Amaral



H673 História da educação e política educacional [recurso eletrônico] /
Ivana Aparecida Weissbach Moreira... [et al.]. – 1. ed. – Santa
Maria, RS : UFSM, NTE,
2018.
1 e-book

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional
da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB
Acima do título: Licenciatura em computação
ISBN 978-85-8341-203-8

1. Educação – História 2. Política educacional I. Moreira, Ivana
Aparecida Weissbach II Universidade Federal de Santa Maria. Núcleo
de Tecnologia Educacional III. Universidade Aberta do Brasil

CDU 37(09)
37.014.5

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central da UFSM



Ministério da
Educação



PROGRAD



APRESENTAÇÃO

Este material foi elaborado para servir como livro-texto da disciplina de História da Educação e Políticas Educacionais do Curso de Licenciatura em Computação da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), no âmbito da UAB (Universidade Aberta do Brasil).

Partimos do pressuposto de que a educação é um processo histórico e político por natureza. Desta forma, se quisermos compreender o cenário da educação atual, não podemos nos furtar de olharmos para os processos educativos construídos e implantados historicamente. Entre rupturas, continuidades e revoluções a educação foi se configurando, sendo pensada e gestada numa contínua luta de forças sociais, políticas, econômicas e filosóficas e ganhando, assim, diversas roupagens ao longo do tempo, ora atendendo aos interesses públicos, ora obedecendo aos interesses dos grupos sociais dominantes.

Olharemos com atenção especial para o cenário histórico da Educação no Brasil, partindo das propostas pedagógicas implantadas no país desde a colonização portuguesa, atravessando alguns dos momentos que consideramos importantes, devido às suas ressonâncias nos modos de fazer e gestar a educação nos dias atuais.

Sob um viés histórico-crítico e tendo em vista os aspectos sócio-políticos e econômicos que compõe as paisagens e as estruturas de onde emergem os diversos paradigmas educativos, teceremos algumas considerações em relação aos elementos condicionantes e potencializadores de uma educação universal e inclusiva.

O conteúdo dessa obra resultou do esforço teórico e de pesquisa dos professores pesquisadores envolvidos na produção deste material. Além dos esforços de inúmeras horas dedicadas à atividade de pesquisa e preparação de aula, também salientamos os encontros com alunos dos mais diferentes interesses e curiosidades.

Bons Estudos!

ENTENDA OS ÍCONES



ATENÇÃO: faz uma chamada ao leitor sobre um assunto, abordado no texto, que merece destaque pela relevância.



INTERATIVIDADE: aponta recursos disponíveis na internet (sites, vídeos, jogos, artigos, objetos de aprendizagem) que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.



SAIBA MAIS: traz sugestões de conhecimentos relacionados ao tema abordado, facilitando a aprendizagem do aluno.



TERMO DO GLOSSÁRIO: indica definição mais detalhada de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.

SUMÁRIO

▷ APRESENTAÇÃO ·5

▷ UNIDADE 1 – PRIMEIRAS PALAVRAS ·9

Introdução ·11

1.1 Aprender é *degustar* o saber ·12

1.2 Políticas Educacionais ·15

▷ UNIDADE 2 – O FENÔMENO DA EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE ·21

Introdução ·23

2.1 Educação: do contexto medieval ao advento Industrial ·24

2.2 Educação no contexto das Revoluções Modernas aos dias atuais ·33

2.3 Vigotski e Piaget: Referências para os Processos Educativos Contemporâneos ·44

▷ UNIDADE 3 – ASPECTOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL ·57

Introdução ·23

3.1 A educação Brasileira em diferentes momentos históricos ·60

3.2 Condicionantes sócio-políticos e econômicos e avaliação de qualidade da Educação Brasileira ·98

3.3 Desigualdade e Inclusão Social: Reflexões para uma educação inclusiva ·112

▷ UNIDADE 4 – O FENÔMENO DA EDUCAÇÃO E A EXISTÊNCIA HUMANA CONCRETA ·120

Introdução ·122

4.1 A Existência dá sentido à Educação ·123

▷ **CONSIDERAÇÕES FINAIS** ·128

▷ **REFERÊNCIAS** ·129

▷ **APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES** ·134

1

PRIMEIRAS
PALAVRAS

INTRODUÇÃO

A **Unidade 1** da disciplina História da Educação e Política Educacional é provocativa e conceitual. Tem como objetivo sensibilizar o acadêmico para tudo aquilo que envolve os processos de ensino-aprendizagem, sua amplitude e complexidade, e fazê-lo refletir atentamente sobre os processos educativos e a atividade docente não como uma ação fria, meramente calculada, ou automatizada, mas como uma postura que exige a mobilização de diversos elementos tipicamente humanos. Consideramos que o conhecimento, enquanto objeto da aprendizagem, deve envolver um universo de condições e cenários que tornem a prática educativa humanizada e prazerosa.

Face aos avanços tecnológicos e a ampliação do acesso ao conhecimento nos vários níveis, você, acadêmico está convidado a pensar sobre os processos educativos a partir de uma metáfora do cotidiano. No início desta unidade, a educação é comparada, de forma análoga, ao processo de alimentação do ser humano. Alimentar-se é uma necessidade básica, mas pode ser cumprida de uma forma automática, ou pode se transformar em um momento agradável, sinônimo de saúde e não apenas como ato calculado para manutenção das estruturas físicas corporais. Assim como podemos nos perguntar, como, hoje, estamos nos alimentando? Ou, qual é nossa relação com os alimentos? Assim também podemos pensar qual é a nossa relação com o saber e como dele nos servimos ou o que dele aproveitamos e como o acessamos.

Na segunda parte introduzimos o conceito de Políticas educacionais, que vai nos acompanhar durante as reflexões posteriores, tratando da forma como pensamos e gerimos nossos processos educativos formais. Esta unidade introdutória indica, portanto, caminhos para pensarmos a atividade docente no nível da prática e da gestão política de tais práticas.

Contamos com você para iniciarmos de uma forma agradável essa aventura em direção ao conhecimento.

1.1

APRENDER É *DEGUSTAR* O SABER

O desafio de ensinar e aprender é permanente e constitui-se como processo durante toda a vida do ser humano. Aprende-se ensinando e ensina-se aprendendo. Quanto mais uma pessoa sabe, mais descobre existir algo que ela gostaria de saber. É a máxima socrática: *só sei que nada sei*. Portanto, a sabedoria é um contínuo aprender que pressupõe atitudes de escuta: saber ouvir; de tolerância; compreender que o outro sempre tem algo a ensinar (Ninguém é tão sábio que não tenha nada a aprender e ninguém é tão ignorante que não tem nada a ensinar) e motivação; disposição e interesse para a descoberta.

A etimologia da palavra saber nos remete para algo que “tem sabor”, que “agrada ao paladar”. Assim como o ato de comer e saborear um alimento, o ato de aprender é um processo pessoal e interativo que envolve desejo, prazer e satisfação. É uma ação que, além do aparelho psicológico, mobiliza uma dimensão social e coletiva e compreende a motivação ou a indiferença para aprender, a facilidade ou a dificuldade em compreender a informação, a capacidade de transformar a informação em conhecimento e o nível cultural e de conhecimento prévio. Só se come quando se tem fome ou se tem o apetite despertado pela comida. Não se come apenas para saciar uma necessidade fisiológica, mas também quando o alimento for gostoso. Aliamos o prazer à saúde. Assim, igualmente, a iniciativa do saber pode nascer de um estímulo interno (fome) ou externo (quando algo desperta a vontade de comer).

Dito isso, podemos tecer algumas reflexões acerca das possibilidades e dificuldades do trabalho educativo. Os homens, por natureza, têm prazer em descobrir novidades, ampliar seu mundo. Para as crianças tudo é prazeroso, é a passagem do prazer ao aprender e saber. Já o adolescente quer descobrir coisas novas, quer experimentar comidas diferentes, sempre à sua maneira muito peculiar. Seu prazer não está ligado ao ouvir o outro, aprender com o outro, mas centrado na busca individual da autonomia e da própria identidade. Ele sente-se onipotente em relação a tudo e a todos e volta-se a si mesmo. Interessado em ter o que quer, minimiza a existência do perigo e maximiza sua força para alcançar seus objetivos. Infelizmente, na maioria das vezes, na hierarquia de seus interesses pessoais o estudo e o saber ocupam uma posição secundária. Assim como para um barco a vela sem destino nenhum vento presta, para um aluno desinteressado, não há professor ou conhecimento que sirva. O adulto, por sua vez, mesmo que possa não parecer, está aprendendo a todo momento, em seu trabalho, em meio às tecnologias, enfim, somos seres eternamente aprendentes. A aprendizagem é um processo que nos move e nos segue por toda a existência.

No entanto, assim como não podemos engolir pedaços maiores que a nossa garganta permite passar, não nos interessamos em aprender aquilo que não entendemos, ou que não vemos razão nenhuma para aprender. É inútil esperar que um sujeito aprenda algo que não lhe seja útil, que não lhe diga respeito, que não seja adequado ao seu momento de vida ou que não seja palatativamente

gostoso. Ao recebermos uma comida saborosa, sentimos vontade de comer mais. Com as informações atraentes a lógica é a mesma: quanto mais sabemos, mais queremos aprender.

A escola e as aulas estão sendo constantemente “provadas” pelos alunos. Algumas possuem os nutrientes, vitaminas e proteínas necessárias a uma vida saudável, enquanto outras provocam uma enorme indigestão e são repudiadas. Mas convém lembrar que também comidas com sabores menos palatáveis podem fazer muito bem à saúde e *fast-foods*, de aparência e paladar maravilhosos, fazem um estrago muito grande.

Que aulas vamos ministrar? Saborosas ou indigestas? O que é necessário, ou o que faz uma atividade educativa prazerosa ao paladar? Vamos pensar?

O fundamento último da educação é o ser humano. O sujeito não é meio para se alcançar objetivos interesseiros, mas para a educação ele deve ser o interesse primeiro. O objetivo de “formar” a pessoa humana perpassa pela valorização do que ela é, de seu interior, e não do que ela representa ou o que a ela se impõe. O contrário, dessa perspectiva de processo cultural educativo, aparece o adestramento. O adestramento resulta na passividade e na acomodação do educando.

A educação exige um encantamento todo especial, para que se torne atraente e produza resultados. A educação deve acompanhar a dinâmica linguística do mundo e substituir saberes fixos por conceitos dialeticamente transitórios. A escola, ou o ambiente educacional não podem representar um local de aprisionamento intelectual, afetivo ou regulador, o que torna o educando mero espectador e reprime seus impulsos curiosos na busca do saber.

O homem, como corpo evolutivo, possui sua subjetividade e entra em contato com o ser do outro (intersubjetividade). No processo ensino-aprendizagem devem ser levados em conta os pressupostos antropológicos dos indivíduos que o compõe. Pois o homem racional, físico, psíquico, espiritual e social, pensa, sente, aspira, deseja, ama e age. É um ser em processo que deve ser respeitado no seu crescimento processual. A escola deve ensinar a conhecer, a fazer, a cooperar e, sobretudo, a ser.

Hoje, a lei mundial, exige a qualidade total, como critério produtivista e diferenciador. Vence o melhor e os restantes sobram. Nesta visão de qualidade total, vale a pena educar? E educar para quê? Se o homem for educado, apenas numa visão empresarial, com horizontes exclusivos de mercado, não há sentido de educá-lo, as máquinas dão conta disso tudo, e de uma maneira mais rápida e descomplicada. Para o capital só é gente quem é máquina. Esse é o paradigma contemporâneo que a cada dia mais se alastra e amplia seus horizontes de exclusão e destruição humana.

A família, a escola, as universidades, o Estado e a sociedade em geral devem, ao contrário desta proposta globalizante excludente, que aniquila a cidadania e a força reflexiva do educando, buscar construir em seus núcleos oportunidades de crescimento integral do educando, através de medidas que estimulem a participação e a discussão destas questões, referentes ao processo educacional, social, político e econômico da sociedade. O aluno, o filho, o universitário e o cidadão não são meros receptores ou retransmissores da notícia vinculada, de um conteúdo transmitido, mas devem ser pessoas conscientes, críticas que constituam barreiras de resistência ao sistema degradante experienciado atualmente.

Educar é arte (do grego: *téchnē* – técnica, ou seja, regras com finalidade de dirigir eficazmente uma atividade) e exige um encantamento todo especial para que se torne atraente e produza resultados. Assim se concretiza um ditado popular que diz: “quanto mais pianos, menos bárbaros”.

QUADRO I - Mestre do Tao

Desta forma como o mestre jardineiro que, com o seu trabalho, promove o aparecimento da beleza do jardim a partir de uma postura de escuta atenta ao desabrochar das suas plantas, pois não é ele quem produz, mas que permite que o que está latente venha à luz, o educador deve se colocar na condição de alguém que permite que algo aconteça, num movimento que não se restringe a de um produtor, mas como um levar à frente com carinho e consciência e que acolhe o que vem à tona.

(Mestre do Tao)

“Disse o mestre ao discípulo:

- Limpa o jardim!

O discípulo varreu e limpou o jardim.

Disse o mestre:

- Não basta.

O discípulo espanou, limpou as ramagens e os troncos das árvores.

Disse o mestre:

- Não basta.

O discípulo lavou, limpou as pedras ao longo do caminho e disse:

- Nada resta a fazer.

O mestre sacudiu as árvores. Suaves, caíram folhas sobre a areia.

Disse o mestre ao discípulo:

- Limpar é deixar ser.”

FONTE: (BUZZI, 2000, p.26)

A escola não pode representar um local de aprisionamento intelectual, afetivo ou regulador, o que torna o educando mero espectador e reprime seus impulsos curiosos na busca do saber. A escola deve ensinar a conhecer, a fazer, a cooperar e, sobretudo, a ser.

Desse modo, a educação deve ser pensada num horizonte de constante dinamicidade. O aluno ou o educando é um poço de possibilidades que deve ser alimentado com “guloseimas” de saber de maneira a não despejá-las prontamente no ralo do “trono real”, numa vala comum, mas que elas o fortifiquem e o façam consciente, crítico e produtor de mudanças na construção de uma sociedade justa e democrática.

1.2

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A política educacional é uma tradução do Estado em ação na área da educação. Assim, várias materializações deste Estado em ação se consubstanciam em políticas. Pode-se também caracterizar políticas educacionais como: programas governamentais; a relação de forças político-partidárias e de grupos sociais no seio de projetos educacionais amplos; continuidades e continuísmo de propostas; aportes em fenômenos como globalização e neoliberalismo, como também suas consequências no campo educacional.

Abaixo apresentamos definições bem peculiares sobre o que seriam as políticas educacionais:

“É o que os governos decidem fazer ou não fazer” (DYE, 1984, p.1)

“As políticas representam a forma operacional dos valores de uma sociedade que buscam definir e prescrever determinadas linhas de ação” (BALL, 1990, p. 56)

Fluxo de decisões públicas orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar esta realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influenciam na decisão (SARAVIA, 2006, p. 28).

“As decisões que tem impacto na vida dos cidadãos ou resultado da atividade governamental” (ROCHA, 2010, p. 5)

(...) diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2011, p.2).

A política pública é um sistema de ações sociais que demanda e compreende esforço da sociedade e das instituições para garantir os direitos de cidadania a todos, principalmente aos que mais necessitam. Esse conjunto de disposições, medidas, e procedimentos traduzem a orientação política do Estado e regulam as atividades governamentais relacionadas às tarefas de interesse público. Dessa forma a educação pública é questão que envolve a responsabilidade e parceria do governo federal, estadual e municipal.

A diferença de política pública da política, é que a política também é praticada pela sociedade civil, não apenas pelo governo. Então a política pública é condição exclusiva do governo, desde a sua formulação, deliberação, implementação e monitoramento.

Segundo Souza (2003), políticas públicas podem ser definidas como:

(...) campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

A educação é um direito universal, sendo dever do Estado implementar políticas públicas, que são as ferramentas capazes de garantir sua qualidade social, lembrando que deve existir o acesso, bem como a permanência de todos. Outro fator que devemos estar atentos é sobre o de construir espaços de participação direta, indireta e representativa, nos quais a sociedade civil possa atuar efetivamente na definição, gestão, execução e avaliação dessas políticas públicas educacionais. A sociedade e todos que acreditam no direito à educação devem exigir que o Estado efetive políticas públicas para a educação de qualidade, pois a educação é direito e elemento básico para a construção da cidadania, melhores oportunidades e condições de vida.

As políticas educacionais são direcionadas, de acordo com exigências da produção e do mercado, com o predomínio dos interesses dos países ricos. A educação é um problema econômico por ser o elemento central do desenvolvimento econômico, sendo a escola, lócus a solucionar os problemas da sociedade moderna, como a violência, pobreza, subemprego, do mercado informal e do desemprego. Infelizmente vivemos e convivemos em meio a burguesia, que de certa forma ainda cultiva posturas escravocratas e oligárquicas, onde se exige um trabalhador com uma nova qualificação técnica, que os torne competitivos no embate da concorrência intercapitalista; a educação e ou qualificação estão ligadas ou subordinadas à lógica do mercado, do capital e da diferenciação, segmentação e exclusão.

O comprometimento dos profissionais da educação com a construção de uma sociedade pautada em valores promovedores de humanização e cidadania é fundamental para reverter a lógica das políticas educacionais que vem sendo progressivamente implementadas pela maioria dos governos. Pois, se para construir uma nova educação é necessário construir uma nova sociedade, a estrutura social só é modificada na medida em que são transformadas as relações sociais que a sustentam. E nisso, a educação, sem dúvida, continua tendo uma grande influência e contribuição para a humanidade.

A educação, em sua amplitude objetiva de formação humana, inserida na sociedade capitalista sofre transformações que a tornam um instrumento de coerção,

de alienação e de materialização dos desejos da burguesia, desejos que limitam as necessidades da classe trabalhadora. A classe trabalhadora conceitua a escola como um espaço de luta hegemônica. Espaço que é escopo nos debates sobre as novas formas de sociabilidade capitalista, pois frente aos movimentos de luta da classe trabalhadora o capital tem a necessidade de se reinventar. A globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador” são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista, tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas e integração dentro da nova reorganização da economia mundial e estão associadas às relações de poder político-econômico.

A Política de Educação é composta por níveis e modalidades de ensino, cada um deles possui particularidades no tocante à: dinâmica dos espaços ocupacionais, legislações e prerrogativa dos entes governamentais, profissionais e públicos.

Nesta perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sansão ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2002, p. 45)

A escola, enquanto instituição social, é parte constituinte e constitutiva da sociedade na qual está inserida. Assim, estando a sociedade organizada sob o modo de produção capitalista, a escola, enquanto instância dessa sociedade, contribui tanto para a manutenção desse modo de produção como também para sua superação, tendo em vista que é constituída por relações sociais contraditórias.

É preciso que a escola repense o seu papel em busca de formar cidadãos críticos, participativos e atuantes, orgulhosos de seu saber, capazes de socializar com o mundo exterior e estarem munidos de conhecimento e técnica para enfrentar o mundo do trabalho e alcançarem a realização profissional, e tornar-se sujeitos de sua própria história através de atitudes e respeito ao próximo.

Falar de educação é pensar em um conceito mais amplo no lócus das políticas educacionais, pois é um caminho mais específico no que se refere ao tratamento da educação, aplicando-se às questões escolares. Pode-se dizer que políticas

públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. Dessa forma, os desafios são lançados para os profissionais da educação com o intuito de renovarem suas práticas educativas. Essa renovação é complexa porque perpassa todos os aspectos da prática pedagógica, exige abertura dos envolvidos no processo com vontade política de mudar e porque os meios, para concretizar as aspirações, devem estar em consonância com o contexto sócio histórico.

As políticas educacionais estão diretamente ligadas com o envolvimento e o comprometimento de diferentes setores e atores do sistema, vinculados aos diferentes sistemas de ensino, incluindo gestores e professores que juntos devem buscar por melhoria da qualidade da educação, para tanto se exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual. O conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero ranking entre as instituições de ensino.

Então, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores escolares internos e externos, que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola, professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

De acordo com Espinoza (2017), uma política educacional inclui explícita ou implicitamente pelo menos três elementos:

- Uma justificação para considerar o problema a ser abordado;
- Um propósito a ser realizado pelo sistema educacional;
- Uma “teoria da educação” ou um conjunto de hipóteses que expliquem como esse propósito será alcançado. Tal propósito pode estar associado com os fins da educação e pode ser traçado a partir da teoria econômica, a religião, a ética, a tradição, a lei, e outras fontes normativas que prescrevam como uma sociedade ou grupo dominante deseja conduzir suas organizações

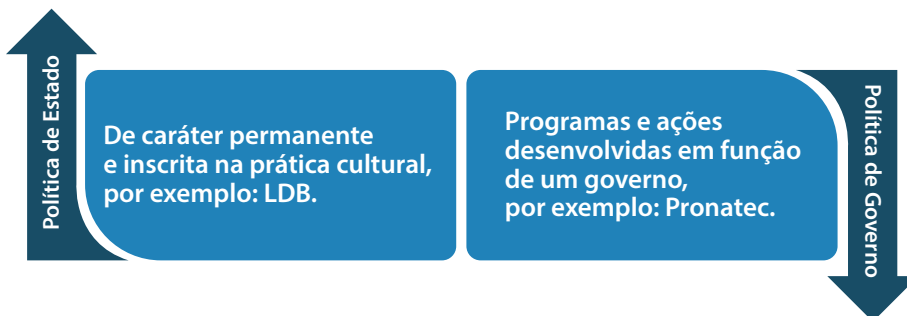
As políticas educacionais de um país têm estreita relação com os objetivos que determinada nação possui em relação à educação da população, em especial à população economicamente menos favorecida e que carece de políticas que lhe garantam o direito de acesso e permanência na escola e universidade.

Numa cultura democrática é o povo que atua nas decisões políticas, por isso é provável que sua política educacional acate as sugestões e os anseios da população, mas em contextos autoritários, nos quais o povo é subjugado por uma cultura extremamente dominadora, é comum predominar uma política educacional que nem sempre atende o que a população necessita.

Pode-se caracterizar as políticas educacionais como: programas governamentais, a relação de forças político-partidárias e de grupos sociais no seio de projetos educativos mais amplos; continuidade e continuísmo de propostas; aportes em fenômenos como globalização e neoliberalismo, bem como suas consequências no campo educacional.

É necessária a distinção entre duas espécies de políticas educacionais, como mostra a Figura 1.

FIGURA 1 – Espécies de Políticas Educacionais



FONTE: Os autores, 2017, adaptado por NTE, 2018.

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), é a principal fonte de implementação da educação nacional e das políticas que assim as **definem**.



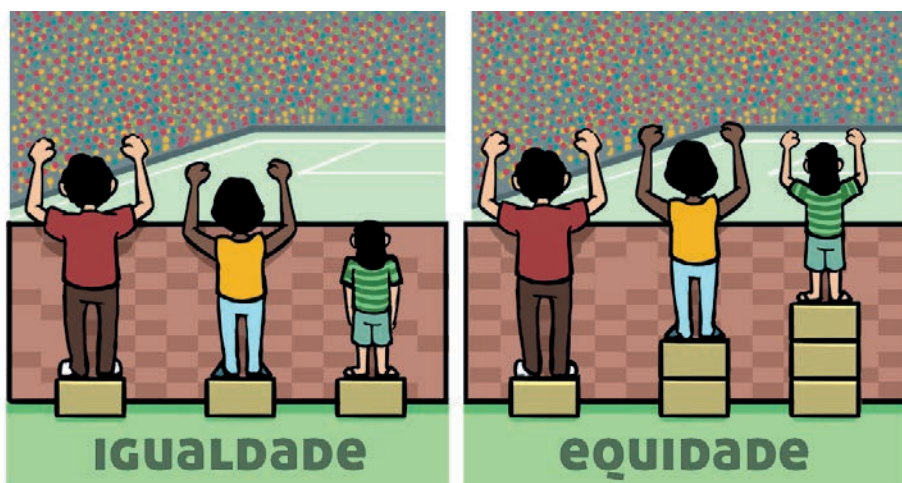
SAIBA MAIS: Para conhecer a história da **Política Educacional no Brasil** leia: VIEIRA, S. L. Política educacional no Brasil: introdução histórica. Brasília: Líber Livro, 2007.

FIGURA 2 -- O falso consenso sobre igualdade



FONTE: NTE,2018

FIGURA 3 – Políticas educacionais podem promover a igualdade ou seu contrário



FONTE: NTE,2018

Cidadão

“Tá vendo aquele colégio moço
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar
Minha filha inocente veio pra mim toda contente
‘Pai vou me matricular’
Mas me diz um cidadão:
‘Criança de pé no chão aqui não pode estudar’
Essa dor doeu mais forte
Porque que é qu’eu deixei o norte
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava, mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a colher”

Trecho da Música Cidadão
Zé Geraldo
Compositor Lúcio Barbosa

Para refletir:

Qual a importância das políticas educacionais para a ampliação do direito à educação e a garantia de padrões de qualidade?

2

O FENÔMENO DA EDUCAÇÃO NA
HISTÓRIA DA HUMANIDADE

INTRODUÇÃO

A **Unidade 2** da Disciplina História da Educação e Política Educacional pretende lançar luzes para alguns períodos da História da Educação e suas repercussões no cenário educativo atual bem como apontar teóricos que, de alguma forma, orientaram boa parte das tendências pedagógicas modernas. Olhar para o percurso histórico da educação nos permite compreender que perspectivas se sustentaram os processos educativos, formais ou não formais, ao longo do tempo e quais eram suas intencionalidades.

Começamos a unidade vislumbrando o universo da educação na chamada Idade Média. No período, muitas vezes nomeado como Idade das Trevas, a educação esteve atrelada à religião e, em alguns momentos, ao obscurantismo teórico. O Teocentrismo reinava hegemônico e a racionalidade estava deslocada a um segundo plano. Portanto o ensino estava voltado às questões da fé, da obediência, hierarquia e à submissão. No entanto foi o período que criou as condições para o surgimento das primeiras universidades.

Em seguida veremos o quanto os movimentos liberais do século XV e seus desdobramentos no campo econômico (Revolução Industrial), no campo político (Revolução Francesa), no campo religioso (Reforma Protestante) e no campo filosófico (Iluminismo) incidiram sobre as concepções acerca da educação. Veremos que movimentos teóricos como o positivismo e o marxismo trouxeram às práticas educativas novas roupagens e diversidade em termos de concepções teóricas e metodológicas.

Por fim, destacaremos nesta unidade, dois dos mais notórios pensadores modernos e a repercussão do seu pensamento na área da educação: Piaget e Vigotski, cada qual com sua perspectiva, dicotômicas para uns, complementares ou convergentes para outros, mas que, indiscutivelmente são referências para os processos educativos contemporâneos.

2.1

EDUCAÇÃO: DO CONTEXTO MEDIEVAL AO ADVENTO INDUSTRIAL

A História Humana não segue um curso natural, por mais que possa parecer. Ela é resultado de uma luta constante de forças sociais, políticas e econômicas. Portanto, um produto e uma construção interativa e sociocultural.

Nestes embates são produzidos modos de vida, de pensar, de agir, de organizar a vida individual e coletiva e de transmitir o legado de cada momento histórico ou de cada ação considerada aceitável ou reprovável para as próximas gerações. Estas agirão, utilizando mecanismos diversos, em direção a perpetuar o status quo, a modificar, melhorar, alterar, revolucionar, ou mesmo retroceder, enfim, farão a gestão daquilo que receberam. Estas decisões políticas tem impacto inclusive no campo educacional. É pela ação do homem que as estruturas sociais vão se organizando desta ou daquela maneira em diferentes paisagens históricas.

A Educação está sem dúvida, entre as atividades mais elementares e necessárias à construção da vida humana. No entanto, suas manifestações, forma de organização e papéis ao longo da História, foram sempre determinados pelos padrões de cada época. Neste caso não se pode falar em Educação, mas nas mais diversas e diferentes formas de manifestação de experiências formativas no decorrer dos tempos históricos.

Vamos retomar este processo a partir da Idade Média. Em uma análise que tem como objetivo elucidar as contradições e contribuições dos diferentes modelos e interesses subjacentes a cada momento histórico vários modelos de educação foram desenvolvidos. Faremos recorte na Idade Média, a questões religiosas estavam presentes em todas as instâncias. Servidão, feudalismo, obscurantismo, irracionalismo, superstição, catolicismo, entre outros, são substantivos que caracterizam o contexto do período medieval.

Num tempo como este, qual era a educação possível e ou desejável? Logicamente aquela que estivesse, acima de tudo, em consonância e sobre controle absoluto da Igreja. Assim, na Idade Média, havia dois tipos de escola: A “escola para oblatas” (PONCE, 2001, p. 89), aonde o domínio de técnicas artesanal e dos conhecimentos referente às questões religiosas compunha os saberes fundamentais a serem transmitidos. A instrução religiosa, considerada um ensino mais elevado, consistia, basicamente em técnicas de memorização, pois:

Os alunos em coro retomavam a frase do professor e salmodiavam-na repetindo o mesmo exercício, até que o soubessem de cor. Os padres podiam recitar de cor quase todas as orações do ofício. Por isso, a leitura não era mais um instrumento indispensável de conhecimento, mas apenas um subsídio da memória, em caso de esquecimento ou de incerteza. (ÁRIÉS; FIGLI LATERZA, 1983, p 156-7 apud RUGIU, 1998 p. 26).

O segundo tipo eram as “escolas monásticas” (PONCE, 2001, p. 89), destinadas à instrução das massas. Naquela época, ao contrário do valor que damos hoje para a alfabetização, ler e escrever eram consideradas atividades inferiores, por isso havia pouco interesse pela educação. E, mesmo para os que frequentavam, estas escolas “não se ensinava a ler nem a escrever. A finalidade dessas escolas não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas”. (PONCE, 2001, p. 89). Estes eram, pois, os fins e os métodos educacionais da medievalidade.

Por volta do século XI, inicia-se um período de mudanças, com considerável desenvolvimento artesanal, revigoramento das cidades e desenvolvimento das atividades comerciais. Neste momento, uma outra educação se fazia necessária. Essa fase assinala o advento das manufaturas e conseqüente formação de uma nova classe social, a burguesia, que para defender seus interesses e sua atividade comercial, reunia-se em corporações. Destas corporações, voltadas para a formação dos novos artesãos, surgem as Universidades, sendo que: o termo “Universidade – *universitas* – era empregada na Idade Média para designar qualquer assembleia corporativa, fosse ela de sapateiros ou carpinteiros... No início, as universidades não passaram de reuniões livres de homens que se propuseram o cultivo das ciências” (PONCE, 2001, p. 97).

Os conteúdos curriculares ministrados, tanto nas escolas quanto nas universidades medievais tinham como foco central as questões referentes à fé. Era, pois, uma forma de perpetuar e reafirmar os dogmas católicos. Assim, formava-se ou o religioso ou o trabalhador. Punições, humilhações, “decoreba” e castigo eram algumas das estratégias pedagógicas utilizadas pelos mestres. Como não havia critérios pedagógicos definidos, nem preocupação com “o como” a criança, ou o jovem aprendia, inexistiam classes, seriação. Assim, “ignorava-se a oportunidade de compor as classes e graduar os cursos com base na idade dos alunos, de modo que se podia encontrar tranquilamente no mesmo banco um aluno de quinze anos ao lado de um de trinta e cinco” (RUGIU, 1998, p. 40).

Os castigos e as reprimendas eram fatos normais, mesmo quando a infância passa a ser percebida de forma mais afetiva. Ariès (1981, p. 159) assim descreve uma situação que nos mostra a **rigidez com que os alunos eram tratados**:



SAIBA MAIS: ARIÈS, P. **História Social da Família e da criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

Quando o menino não se levantava a tempo, demorando-se na cama, e quando, já de pé, ele chorava porque estava atrasado, sabendo que lhe bateriam na escola, sua mãe lhe dizia que isso só acontecia nos primeiros dias, e que ele teria tempo de chegar na hora: - vai, meu bom filho, juro-te que eu mesma já preveni teu mestre; toma teu pão com manteiga, pois não serás surrado. E assim ela o enviava à escola, consolado o suficiente para não cair em prantos ante a idéia de deixá-la em casa. Mas ela não tocava no fundo da questão e a criança atrasada seria realmente surrada quando chegasse à escola.

Nos séculos xv e xvi, dois movimentos importantes: o Renascimento e a Reforma Religiosa provocaram mudanças significativas no mundo europeu. Inovações tecnológicas como o uso da bússola, o cálculo da longitude e latitude, a imprensa e o papel possibilitaram uma ampliação dos conhecimentos, facilidades de comunicação e a possibilidade de explorar os oceanos com mais segurança.

É justamente neste contexto que ocorrem as grandes navegações e, por consequência, o domínio de novos redutos coloniais e o enriquecimento da burguesia que, se aliando aos reis, vai cada vez mais se firmando como classe social.

Uma nova concepção de homem, de mundo, de sociedade e de Deus surgiu neste momento. A Idade Média passou a ser vista como um tempo a ser negado, combatido. Alguns pensadores da época a denominavam de a “Idade das Trevas”, ou então “a grande noite dos mil anos”. Para aprofundar seus conhecimentos assista o Filme “O Nome da Rosa”



INTERATIVIDADE: Um assassino está à solta num mosteiro medieval – e Sean Connery está no seu encalço. É obra do demônio! Sussurram alguns quando uma série de bizarras mortes se abatem sobre um mosteiro do século XIV. Outros associam as mortes com o Livro das Revelações. Mas o Frade William of Baskerville tem outra opinião. Ele tenciona descobrir o assassino utilizando a dedução e a observação - as armas de um herege. Distinguido com o prémio de Melhor Ator pela Academia Britânica, Sean Connery é o astuto Irmão William nesta fascinante adaptação do êxito de Umberto Eco. Christian Slate interpreta Adso, o jovem e inexperiente assistente de William, prestes a atravessar um despertar sexual e intelectual singular. F. Murray Abrahams é a arrogância feita homem no papel do Inquisidor-Mor. O realizador Jean-Jacques Annaud filmou este enigmático mistério no verdadeiro mosteiro do século XII onde sombrias figuras encapuçadas tudo vigiam como gárgulas.

O irracionalismo medieval precisava ser substituído, afinal chegara a era da razão, do conhecimento científico, centrado nas coisas deste mundo, no cotidiano e não mais nos mistérios divinos e nos dogmas incontestáveis. A educação passa a ser uma necessidade, uma exigência. Novos conhecimentos se faziam necessários. Segundo Ruggiu (1998, p. 68):

Se o mercador do século XII, e talvez do século XIII, podia ainda se arranjar com os engenhos contábeis do contador com bolinhas e com tabuinhas para colocar sobre a mesa do antigo ábaco, bem mais elevada e complexa será depois a sua necessidade de noções matemáticas e de habilidade para aplicá-las na contabilidade, na cartografia, na administração etc... Deverá conhecer algoritmia, as regras contabilistas e atuariais, saber ler e atualizar um documento ou um mapa

em detalhe, escrever com precisão e sobriedade na própria língua vulgar, possivelmente, na língua vulgar usada nos maiores centros comerciais.

Assim a educação passa a servir tanto para a burguesia pagã, no sentido de fortalecer seus valores centrados na individualidade e na competitividade, na liberdade de agir e pensar, quanto para os reformadores, no sentido de negar o catolicismo e firmar os valores e conceitos do protestantismo, perfeitamente afinados com os interesses da burguesia. Tanto que:

Se foi Lutero um dos primeiros a afirmar que a instrução constituía uma fonte de riqueza e de poder para a burguesia, também não é menos certo que ele de longe pensou em estender esses benefícios às massas populares. As multidões miseráveis inspiravam-lhe ao mesmo tempo desprezo e temor (PONCE, 2001, p. 118)

Apesar de o ensino público ter sido amplamente difundido na Alemanha, este se voltava basicamente para as classes privilegiadas. Para os camponeses, o que Lutero defendia como educação era apenas a pregação dos preceitos religiosos reformados, ensinando-os a rezar e a decorar os salmos em alemão, através do catecismo de Lutero. Desta forma, pode-se afirmar que: “a intenção do protestantismo era, pois, educar a burguesia abonada e ao mesmo tempo não “abandonar” as classes desfavorecidas” (PONCE, 2001, p. 119).

A Igreja Católica por sua vez, também recorreu à educação para manter-se no poder, combatendo o protestantismo. Proliferaram-se os colégios e missões jesuíticas, a exemplo do ocorrido, principalmente na América e África, aonde rapidamente após o domínio europeu, foram enviadas tais missões, que tinham como objetivo principal inculcar a fé católica, quer seja catequizando os nativos, quer seja, através da educação elitizada ministrada nos colégios. Nestes colégios se ministrava uma educação que intencionava desenvolver a formação religiosa, intelectual e moral em jovens e crianças. Para isso, em 1599 o padre Aquaviva, organiza um conjunto de ideias contendo regras sobre ações pedagógicas, administrativas e didáticas, que deveria servir de “manual” para os padres educadores: o [Ratio Studiorum](#).



ATENÇÃO: Ratio atque institutio Studiorum significa “Organização e Plano de Estudos”. Entre as “determinações” contidas na obra, destacamos: Aliança às virtudes sólidas com o estudo. Apliquem-se aos estudos com seriedade e constância; e como se devem acautelar para que o fervor dos estudos não arrefeça o amor das virtudes sólidas e da vida religiosa, assim também se devem persuadir que, nos colégios, não poderão fazer coisa mais agradável a Deus do que, com a intenção do que se disse acima, aplicar-se diligentemente aos estudos... 2. Evite-se a novidade de opiniões. Ainda em assuntos que não apresentem perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduza questões novas em matéria

de certa importância...3. Repetições em casa. Todos os dias, exceto os sábados, os dias de feriados e os festivos, designe uma hora de repetição aos nossos escolásticos para que assim exercitem as inteligências...4. Ordem nos pátios. Nos pátios e nas aulas, ainda superiores, não se tolerem armas, ociosidade, correrias e gritos... 5. Preleção. Na preleção só se expliquem os autores antigos, de modo algum os modernos (...) (ARANHA, 2000, p. 92-6-7).

Sendo que:

[...] exceção feita para a modificação introduzida em 1822, esse plano, vigente até hoje nos colégios jesuítas, é a mais perfeita organização que se conhece para quebrar nos alunos o mais tímido assomo de independência pessoal e para conseguir, portanto, nas esferas mais distintas do governo, das finanças e das universidades, colaboradores ativos, zelosos, e, frequentemente, insuspeitos” (PONCE, 2001, p. 120).

Nesse contexto, era necessário dispor de uma estrutura educacional que garantisse a disseminação das novas ideias, valores e ideais. Esse período marca o nascimento e proliferação dos colégios, tendo como base organizacional a “ordem”, a fragmentação, a hierarquia e a sistematização dos saberes.

Segundo Petitat (1994, p. 78):

Ao redor de 1550 a divisão sistemática dos programas e a constituição de classes correspondentes a eles já é um fato definitivo em um número importante de colégios... a partir do final do século XV, eles passam a repartir os seus alunos em seis ou sete classes sucessivas. A ideia abre caminho rapidamente, passando por diversas etapas. Nos primeiros tempos são introduzidas somente três ou quatro divisões; depois, forma-se o hábito de destinar um mestre a cada uma delas. Contudo, o ensino continua a ser ministrado em uma única peça, com as três classes reunindo-se em torno de seus mestres em pontos diferentes da sala. Na última etapa desta evolução são introduzidos tantos graus quanto anos de aprendizagem, e cada classe passa a ter seu local e seu mestre específicos.

Está assim, delineada a coluna vertebral dos “centros de formação” de crianças e jovens, que perdura até hoje.

A produção em série, a divisão do trabalho, os horários, a necessidade de produção permanente... enfim, era preciso uma educação que desde muito cedo, introduzisse na infância e na adolescência uma cultura que naturalizasse costumes e criasse hábitos necessários aos novos tempos.

Assim, uma “nova educação” se fazia necessária. Uma educação mais pragmática, voltada para o saber fazer. Os princípios norteadores das novas ações pedagógicas que melhor simbolizam este momento foram elaboradas por Comênius. Sendo que para Alves (2001, p. 81): “Comênius está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma oficina de homens”.

Comênius, que dizia ser importante ensinar tudo a todos, foi autor de uma importante obra: a **“Didáctica Magna”**. Esta obra constituiu-se em uma espécie de manual didático, impregnada dos valores manufatureiros da época. Assim concebe a escola tal qual uma manufatura, atribuindo a esta a mesma sistemática organizacional. Como manual didático, a Didáctica Magna poderia ser usada por todos, independentemente da cultura, da nacionalidade, uniformizando os conteúdos, sistematizando as ações pedagógicas e agilizando os processos de aprendizagem: “para Comênius, então, tratava-se de simplificar e objetivar o trabalho didático, de tal forma que qualquer homem mediano pudesse ensinar” (ALVES, 2001, p. 88).



INTERATIVIDADE: Comenius e a educação - https://www.youtube.com/watch?v=IJu_Y8o58GY

Apesar da ambiguidade contida nesta obra, Manacorda (1996, p. 221), nos aponta para algumas “contribuições” de Comênius, assim escrevendo:

No plano da prática didática, é mérito de Comênius a pesquisa e a valorização de todas as metodologias que hoje chamaríamos de ativas e que desde o humanismo começaram a ser experimentadas: especialmente a elaboração de um *Orbis pictus*, isto é, de um manual concebido como um Atlas científico ilustrado, a fim de que junto com as palavras chegassem às crianças, se não as coisas, pelo menos as imagens das coisas; e da *Schola ludus*, isto é de um texto que utiliza a didática da dramatização, fazendo as crianças recitarem “ativamente” os personagens da história.

Destacamos, ainda uma passagem da referida obra, que nos auxilia na compreensão do significado e fins da educação para Comênius (2002, p. 252):

Queremos, pois, que em qualquer arte sejam preparados modelos ou exemplares completos e perfeitos de tudo o que se deva, queira ou possa oferecer sobre determinada arte; a seguir, acrescentem-se advertências e regras que esclareçam as razões das coisas feitas ou por fazer, que sirvam de orientação à quem tente imitar, evitem erros e corrijam os já cometidos. Depois, devem ser dados ao aluno outros muitos exemplos para que ele os adapte aos modelos e, pela imitação, produza coisas semelhantes. Finalmente, devem-se examinar as obras dos outros (mas só de artífices consagrados), relacionando-as

com os modelos e as regras ensinadas, tanto para que seu uso se torne mais claro quanto para que os alunos aprendam a arte de esconder as técnicas. Depois de exercícios contínuos desse tipo, finalmente será possível avaliar com facilidade as invenções próprias e alheias, bem como sua elegância.

Outro elemento importante, que desencadeia em processos pedagógicos tem a ver com a noção de tempo, pois, a partir do “desenvolvimento econômico e o crescente papel do dinheiro, uma estreita ligação se estabelece entre a fortuna e a **noção de tempo**, este já não será símbolo de uma continuidade transcendente, mas passará a ter valor em si mesmo, será transformado em uma realidade concreta, um bem material que se ganha ou que se perde” (STELLING MICHAUD, 1959, p. 7-30 *apud* PETITAT, 1994 p. 91).



SAIBA MAIS: Em Rugiu (1998, p. 52), encontramos a seguinte passagem sobre esta noção de tempo: O sentido do mote “tempo é dinheiro”, que se atribui primeiro aos expedicionários ingleses do século XVII, na realidade nasceu muito antes, na fase mercantil das Corporações, mesmo se não ainda ideologicamente explicitado. Basta pensar nas cartas de crédito, no cálculo dos juros e nas outras formas tratadas pelo direito “cartolare”. “Cartolare: relativo a um direito incorporado em um documento, de modo a não poder ser exercitado sem a apresentação do mesmo”.

Surge então uma educação mais pragmática, baseada na idéia do “tempo útil”. Os colégios jesuíticos e outros grandes colégios da Europa, como o colégio Calvino de Genebra, foram os receptores/difusores desta sistemática pedagógica de organização escolar, assim descrita por Petitat (1994, p. 79):

Depois, este tempo é repartido em períodos anuais; horários estritos e bem carregados dividem as matérias pelos dias e horas. Relógios e sinetas, já presentes no século XV e muito difundidos no século XVI, marcam agora as atividades escolares. Os alunos dispõem de um tempo limitado para assimilar determinadas matérias, para entregar os temas e para apresentar-se” os exames. É o princípio dos prêmios pelo desempenho escolar, das censuras e das recompensas, dos alunos brilhantes e dos preguiçosos. A cada ano, os “bons” são promovidos e os “maus”, rebaixados ou eliminados. A seleção escolar passa ser munida de bases institucionais, do enquadramento temporal e das relações de imposição pedagógicas necessárias a seu desdobramento progressivo e contínuo.

Além disso, era necessário ainda “*ter uma lista com os nomes dos alunos e proceder a uma chamada na abertura das aulas*” (PETITAT, 1994, p. 79).

Todo este processo de controle rígido, disciplinar e impositivo, não foi plenamente aceito sem que houvesse qualquer tipo de “resistência”, tanto que “o outro lado deste horário sobrecarregado, deste programa ancorado no passado e desta vigilância permanente são os problemas disciplinares endêmicos. Eles são comuns a todos os colégios, e parecem inerentes a este tipo de organização” (PETITAT, 1994, p. 83).

Este estado indisciplinar, nos mostra que mesmo inconscientemente, quando os seres humanos percebem que estão sendo sufocados, reagem. A rebeldia escolar poderia, então, ser um sinal de que algo, naquela forma de exercer a educação precisaria ser revisto? Se assim for, temos muito a pensar na atualidade.

Os colégios não significaram a democratização do ensino, ao contrário, como escreve Petitat (1994, p. 88 grifo nosso):

Longe de atuar no sentido de uma ascensão social geral, o colégio favorece, pois a manutenção do sistema estabelecido, repartido em três setores. Os assalariados não se beneficiam de nenhuma escolarização em nível secundário. Há uma escolarização diferenciada para as classes independentes inferiores, massivamente mantidas em sua condição, com exceção de alguns membros que, entrando em uma ordem religiosa, colocam-se à margem do sistema, à guisa de contraforte, mas sem poder real de reprodução social. Por fim há uma escolarização ampla – para não dizer total - da elite de poder, que, fazendo funcionar o mais possível a **equação saber – poder**, obtém dos estudos a impulsão sociocultural de sua auto reprodução. Tudo bem avaliado, estes três grandes setores parecem ser praticamente estanques entre si.

A nobreza encontrava-se neste contexto, de certa forma, fragilizada perante os avanços econômicos da burguesia. As manufaturas ampliaram-se originando as primeiras fábricas. A exploração das colônias promoveu um enriquecimento cada vez maior da burguesia, que começava a aspirar por liberdade econômica e participação política. Neste sentido o século XVIII será, por assim dizer, um século revolucionário, pois que estas aspirações vão concretizar-se, alterando os rumos da história da humanidade.

Quanto à educação cabe-nos ainda a seguinte reflexão: os apontamentos, anteriormente feitos, nos deixam claro que a educação estava a serviço do poder da Igreja, da burguesia ou da nobreza; que, para as elites, se ministrava um tipo de ensino e que para o povo o que se fazia em termos de educação não passava de adiestramento e inculcação religiosa e ideológica. Não podemos negar, no entanto, o fato de que vários literatos, filósofos e educadores, da época se colocaram contra a educação livresca, o ensino tradicional, contra os castigos e reprimendas ministrados na maioria dos colégios e que alguns, como no caso de Comênius, defendiam a universalidade do ensino.

Das ideias destes pensadores é que se desenvolveram novas propostas (ideias), do que e de como, poderíamos ter uma educação menos severa e mais significativa.

Vamos aqui eleger alguns destes pensadores a título de exemplificação: a) Erasmo de Roterdã, o qual se preocupava com o “estágio” de desenvolvimento das crianças, condenava as reprimendas e os castigos corporais, defendia que “seria bom mesmo que as crianças aprendessem se divertindo, sem a preocupação com resultados imediatos” (ARANHA, 2000, p. 89); b) François Rabelais, fazia severas críticas à escolástica e propunha uma educação voltada para as coisas práticas, um aprendizado do tipo aprender fazendo; c) Michael de Montaigne criticava a educação livresca e propunha a educação integral do homem, incentivando a formação de um espírito ágil e crítico. d) John Locke, representante maior da burguesia, que defendia também uma formação integral do homem, para que se tornasse assim um “gentleman”, o gentil-homem. Para isso, chegava a aconselhar aos nobres que não enviassem seus filhos à escola, aonde os mesmos poderiam não ser bem acompanhados.

Assim, embora tenhamos que admitir o caráter “progressista” destas ideias em relação à educação medieval e, sendo que muito se aproxima dos atuais discursos sobre os fins da educação, a questão é que suas propostas não estavam voltadas para a educação popular. Praticamente todos estes pensadores foram preceptores dos filhos de nobres. Ou seja, pensavam brilhantemente métodos educativos, mas para poucos, apenas para a elite.

Decorrente disto, a reflexão que pretendemos alcançar a partir do exposto nas citações supracitadas é a seguinte: Embora tenham ocorrido algumas transformações e até alguns avanços na educação e na escola como: o uso do caderno em substituição às tabuinhas de madeira, o uso da grafite, o aumento dos livros impressos, entre outros, a questão [e concluímos que a escola que temos hoje, sua forma estrutural, sua organização interna, ou seja, a escola que está incorporada em nós, praticamente não se alterou nos últimos quinhentos anos].

Mesmo que se elaborem algumas críticas e embora sofrendo, ao longo do tempo, várias reformulações metodológicas e curriculares, as escolas mantêm sua estrutura básica: crianças agrupadas num mesmo espaço, com tempo delimitado, organizado, alguém determinando o que pode ou não fazer, quando e como agir, a hierarquia dos papéis, a ordem, as quatro paredes, a sineta, o recreio, o conteúdo programático, a lista de chamada, as propostas pedagógicas que não levam em consideração classes com 35, 40 a 50 alunos. Tudo enfim, continua muito igual. Nem mesmo os avanços científicos tecnológicos advindos da Revolução Industrial, ou mesmo as novas concepções de homem, poder e sociedade apregoadas na Revolução Francesa, conseguiram alterar significativamente estes aspectos.

2.2

EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS REVOLUÇÕES MODERNAS AOS DIAS ATUAIS

Século das Luzes,... Século da razão,... Século das Revoluções Burguesas,... Século da Revolução Industrial... Este é o século XVIII. Um tempo de mudanças profundas em todos os aspectos da vida humana. A Revolução Industrial e a Revolução Francesa são os marcos históricos que identificam este conjunto de mudanças. A indústria necessitava cada vez mais de mão-de-obra, e o trabalho assalariado torna-se, neste contexto, uma realidade. Massas de camponeses deixam o campo em busca de emprego na cidade, uma vez que:

Para que a burguesia conseguisse realizar o seu prodigioso desenvolvimento não eram suficientes o desenvolvimento do comércio e o alargamento quase mundial do mercado. Era preciso, além disso, que exércitos compactos de trabalhadores livres fossem recrutados para oferecer os seus braços à burguesia (MARX, *Le Capital* tomo V p. 59-60 apud PONCE, 2001, p. 135).

Liberdade, Igualdade e Fraternidade, foram os slogans Iluministas que serviram de base filosófica para o desenvolvimento da razão e da ciência. Neste contexto qual era a Educação pensada? Que educação defendiam os Iluministas? E a burguesia? De qualquer forma, e quaisquer que sejam as respostas, o fato é que a partir deste momento falar-se-á muito em educação. No dizer de Manacorda (1996) educação estava na moda e dela se ocupavam desde os filósofos aos romancistas.

Liberdade de comércio, liberdade política, direito à propriedade, liberdade de opinião. Todos estes preceitos que serviram de bandeira para os revolucionários franceses vão ter grande repercussão no pensamento pedagógico. Segundo Manacorda (1996, p. 236):

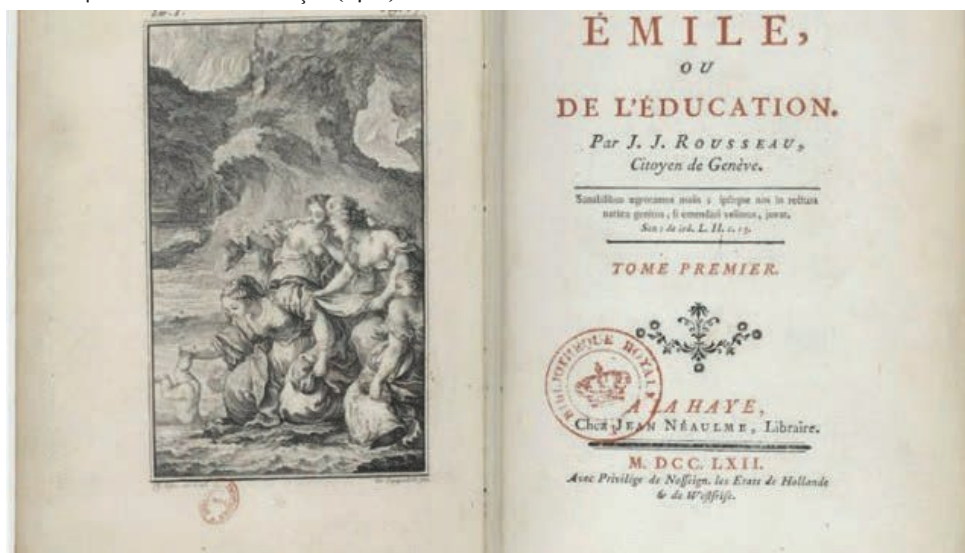
Educar humanamente todos os homens torna-se o grande objetivo da educação moderna: de várias maneiras, com diferentes iniciativas e não sem graves recaídas no paternalismo e no assistencialismo, os iluministas, os novos utopistas, os reformadores e os revolucionários deste século tentam concretizar este ideal.

Este ideal de “educar humanamente todos os homens”, poderia significar de fato, uma preocupação em garantir os direitos à cidadania para todos, uma vez que os revolucionários franceses chegaram a elaborar a “Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão”. Porém, uma análise mais minuciosa, nos mostra haver

“certa” contradição entre o discurso e a prática para a efetivação de uma educação universal e democrática. É inegável o fato, de que, e a partir deste período inicia-se uma rica, histórica e permanente discussão sobre as questões educacionais. Entre os ilustres pensadores do século XVIII encontra-se a figura de Rousseau, autor da obra intitulada Emílio (Figura 4). Emílio é um aluno imaginário, descendente de família nobre e, Rousseau é seu preceptor. A obra revela as concepções do pensador sobre educação. Algumas destas ideias são transcritas por Manacorda (1996, p. 243)

O direito à felicidade, o direito à ignorância das coisas inadequadas à infância, a rejeição do método catequético, a exclusão dos estudos especulativos, a necessidade de ensinar não muitas coisas, mas coisas úteis, não as ciências, mas o gosto de cultivá-la; a condenação dos livros, “triste bagagem” da idade infantil, cujo abuso mata a ciência, a evocação constante da natureza como mestra de Emílio e do seu pedagogo, o adiantamento dos estudos de história, de filosofia, de moral e o saber perder tempo são os principais aspectos que negam a educação tradicional.

FIGURA 4 – Emílio ou da educação (1762)



Fonte: British Schools. Disponível em: <http://wrkshp.org/05-11-14-music-architecture-british-schools/>

Embora seja inegável que muitas de suas ideias tivessem um caráter “progressista” e constituíssem um avanço metodológico em relação à educação autoritária e livresca ministrada nos colégios, recebem severas críticas. Foi, entre outros, acusado de propor uma educação antissocial e elitista, uma vez que propunha o isolamento do aluno e não demonstrou preocupação com a educação das massas. Independente das críticas, as Ideias de Rousseau influenciaram sobre maneira vários educadores da época, entre eles, Basedow, para o qual, “o fim da educação consistia em “formar cidadãos do mundo” e em prepará-los para uma existência “útil e feliz” (PONCE, 2001, p. 136). Quem era cidadão para Basedow? Por suas próprias palavras:

Não há nenhum inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para os ricos e também para a classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e de condição existentes entre as classes a que se destinam essas escolas. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais...Felizmente, as crianças plebéias necessitam de menos instrução do que as outras, e devem dedicar metade do seu tempo aos trabalhos manuais (PONCE, 2001, p. 137).

Através da citação acima fica clara a interpretação de cidadania de Basedow e sobre o que seja uma existência útil e feliz. Significava manter cada um no seu lugar, perpetuando as diferenças sociais definidas por nascimento e classe social. Entretanto, paradoxalmente, contribuiu enormemente defendendo o ensino estatal e laico. A partir de então, questões como a gratuidade, estatalidade e laicidade do ensino passam a ser defendidas por vários pensadores da época, como é o caso do francês **Condorcet**, o qual “sustentava a necessidade de uma instrução para todo o povo, aos cuidados do Estado e inspirada num laicismo absoluto: uma instrução, enfim, “única, gratuita e neutra” (MANACORDA, 1996, p. 250).



SAIBA MAIS: Condorcet foi secretário da Assembléia Legislativa na França, à qual apresentou em abril de 1792, um documento, o **Rapport**. Constituíam-se num relatório que tratava basicamente sobre a natureza e os fins da educação pública.

Como se percebe, evidencia-se nesta época grande parte do que ainda hoje constitui bandeira de luta dos educadores. Estas ideias se fizeram presentes aqui no Brasil com maior ênfase no Movimento dos Pioneiros da Educação Nova. As ideias de Condorcet foram registradas num documento denominado **Rapport**, no qual:

[...] atribui aos Estado a obrigação de instruir, incentivava o ensino das ciências, uma vez que para ele o estudo das ciências combate a mesquinhez do espírito e os preconceitos, constituindo para isso um remédio mais eficaz do que a filosofia., além disso, nega ao Estado duas coisas fundamentais, a saber: o monopólio do ensino e a nomeação dos professores” (PONCE, 2001, p. 139-140).

No entanto, logo após a proclamação da República, durante a Revolução Francesa, quando a burguesia assumiu o poder, Condorcet mudou o discurso, “continuava defendendo a independência absoluta da educação superior, mas já admitia agora que o ensino primário deveria ser dirigido e vigiado pelo Estado”. Quer dizer, “assim que a burguesia se apoderou da máquina administrativa, Condorcet passou a afirmar que as escolas deveriam estar sob vigilância e a administração do Estado” (PONCE, 2001, p. 141).

Por aí vamos percebendo a forma como vai se estruturando a lógica da educação a serviço do capital, ou seja, permeada por contradições. Teoria e prática, ao invés de aproximarem-se, distanciam-se cada vez mais. Ideias interessantes e avançadas criticam a educação livresca, dogmática e defendem a criação de escolas públicas. Porém, na prática, pouco se efetiva. Os colégios continuam com ensino conservador, impondo castigos e reprimendas às crianças, desprezando sua natureza infantil. Estas, quando não se encontravam sob vigilância e adestramento escolar, estavam dentro das fábricas, juntamente com as mulheres, prestando um trabalho semiescravo.

As tentativas de universalização do ensino através da estatização e da gratuidade, desde o princípio esbarraram nas questões econômicas. Como financiar uma educação de qualidade para todos?

Assim, criam-se abismos que separam os pobres semi-instruídos, daqueles que recebem uma educação completa: instrução e formação. Cite-se o exemplo da Inglaterra, berço da Revolução Industrial, no mesmo período em que acontecia a Revolução Francesa, a Inglaterra adotou uma forma interessante de garantir o “mínimo necessário de aprendizado” às massas, através do **ENSINO MÚTUO**, “no qual alguns adolescentes instruídos diretamente pelo mestre, atuando com variedade de tarefas como auxiliares ou monitores, ensinam por sua vez outros adolescentes, supervisionando a conduta deles e administrando os materiais didáticos”. (MANACORDA, 1996, p. 256). Desta forma os ingleses resolveram a questão da escola pública, preservando-se tanto economicamente quanto ideologicamente. Manacorda (1996, p. 258-59), descrevendo este método, considera que era possível “instruir até mil alunos com um só mestre”.

Quanto às ações didático-metodológicas, organizavam-se de forma a realmente garantir a estas massas populares “apenas” domínio da leitura e da escrita, sendo que:

As lições são de um quarto de hora nas classes inferiores e de meia hora nas superiores; os exercícios são breves e fáceis... Para escrever os alunos recebem uma tabuinha com areia, onde escrevem com o dedo, e uma pequena lousa... Para ler os alunos se agrupam em semicírculos na frente de grandes lousas ou quadrados, pendurados nas paredes, e tudo se desenvolve com rigorosa disciplina (MANACORDA, 1996, p. 259).

Para os governantes esta era a forma possível de garantir “educação” ao povo, sem correr o risco de que estes viessem a adquirir mais conhecimento do que o conveniente e, com isto, perturbar a paz do Estado. É possível questionar: onde estavam as propostas de Comênio, de Rousseau? Quem desfrutava dos modernos métodos ativos de educação? De todas as contradições, um aspecto, porém, ficara como positivo: o fato de que o debate em torno de uma escola pública gratuita e de qualidade não desapareceria mais da pauta de reivindicações dos educadores e da sociedade como um todo.

A industrialização crescente e a sede pelo lucro impelem, no século XIX, as nações europeias a estender seus domínios a todos os continentes, numa verdadeira corrida imperialista. Não há, neste momento, uma única visão de mundo, ao contrário, há

uma multiplicidade de Ideias, oriundas do próprio avanço do modo de produção capitalista e da realidade que vai sendo produzida socialmente pelo mesmo.

Destacam-se três correntes filosóficas: o idealismo, o positivismo e o materialismo. Immanuel Kant, considerado um idealista, teve grande influência sobre os pensadores deste século. Seus estudos debatiam temas ligados à razão, moral e à liberdade. Aranha (2000, p. 124) assim escreve sobre o pensamento de Kant, quanto aos fins da educação: “Cabe à educação, desenvolver a faculdade da razão, formar o caráter moral” (...) “O homem só pode tornar-se homem pela educação, ele é tão somente o que a educação fez dele”. Nesse sentido, a escola e a educação passam a ser vistas como “redentoras da humanidade”, daí a origem na crença de que o problema das desigualdades era tão somente um problema de acesso à educação e que, uma vez garantida a formação básica, as diferenças desapareceriam. Por isto, neste século há considerável expansão da rede escolar, como concretização dos anseios do século anterior que clamava pela escola pública, gratuita e laica.

Juntamente com a contínua defesa da universalização do ensino, outras questões passam a preocupar os educadores deste século, no dizer de Manacorda (1996 p. 280):

Desde o momento em que a instrução tende, embora lentamente, a universalizar-se e a laicizar-se, mudando destinatários, especialistas, conteúdos e objetivos, o “como ensinar” (até as coisas mais tradicionais, como a preparação “instrumental” ou “formal” do ler, escrever e fazer contas) assume proporções gigantescas e formas novas; tanto mais se o problema do método se entrelaça com o problema dos novos conteúdos da instrução “concreta”, que surgem com o próprio progresso das ciências e com sua relativa aplicação prática.

Assim, serão muitas as novidades e as propostas no campo didático metodológico. Para citar alguns exemplos: a) Froebel volta-se para a necessidade de um ambiente que acolha e eduque as crianças e assim nascem os jardins de infância; b) Herbart propõe um “método de ensino”, pautado em cinco passos: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação; c) Pestalozzi preocupa-se com a educação dos camponeses, dos pobres e desamparados, e torna-se grande defensor da escola única para todos. Há notável preocupação com as crianças. Embora sobre esta questão PONCE (2001, p. 151), através de Marx nos faz pensar sobre o quanto de cinismo pode haver por trás de determinadas “propostas” educacionais, que quando postas em discussão nada mais são do que medidas paliativas para encobrir desajustes sociais, provocados pela estrutura econômica. Assim escreve:

Quanto mais quebrada estiver a ordem das coisas, mais hipócrita se torna a ideologia da classe dirigente. A burguesia não só deixou correr algumas lágrimas sobre a desgraçada causa da infância, como ainda responsabilizou o “abandono culpável dos pais” pelo ocorrido. Como se, antes de decidir-se a “proteger”, com leis nunca cumpridas, o desamparo das crianças operárias, não tivesse sido essa mesma burguesia quem primeiro destruiu as antigas condições familiares!

A corrente filosófica que mais repercutiu objetivamente na educação foi o positivismo. Pode-se dizer que o positivismo representa o pensamento moderno, a razão instrumental, que postula a existência de um saber neutro, objetivo, racional. Assim, o ser humano é concebido enquanto mais um dos elementos a serviço do capital, tal qual as máquinas. Sob esta ótica origina-se a teoria do capital humano. Para Frigotto (2001, p. 16), esta teoria é tanto uma teoria do desenvolvimento, quanto uma teoria da educação e, sobre esta questão, assim escreve:

Quanto ao primeiro sentido – teoria do desenvolvimento - concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator de desenvolvimento econômico e social. Quanto ao segundo sentido, ligado ao primeiro – teoria da educação – a ação pedagógica, as práticas educativas escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional de educação.

Aqui cabe uma indagação: Qual a cidadania possível numa sociedade que concebe a educação como instrumento para formar o trabalhador dentro dos preceitos exigidos pela acumulação capitalista? Qual o sentido das propostas educativas até então elaboradas, sendo que não questionavam a estrutura social? O que foi e o que tem sido feito na prática com as propostas pedagógicas que postulam mudanças no “como fazer” educação sem preocupar-se com o “porquê e para que se faz educação?”.

É fundamental que se perceba, no entanto, que também no século XIX, outra corrente filosófica, o materialismo histórico dialético, de [Marx e Engels](#), traz outras possibilidades, instiga a pensar sobre outra concepção e outros fins da educação.

As Ideias de Marx e Engels sobre educação são expressas no próprio “Manifesto” de 1848. Entre as medidas apontadas, que deveriam ser tomadas imediatamente após o proletariado assumir o poder, estão: “educação pública gratuita para todas as crianças. Abolição do trabalho infantil nas fábricas na sua forma atual. Combinação da educação com a produção material etc” (MARX; ENGLER, 1998, p. 31).



INTERATIVIDADE: Sugestão de Filme: O Jovem Marx. Trailer
– <https://www.youtube.com/watch?v=epZ8UtRdLLM>

Esta diversidade de concepções sobre o ensinar e o aprender toma corpo no século XX. Não por acaso, conforme abordagem feita anteriormente, Hobsbawm (1999) denominou este século como a “era dos extremos”. Além das duas guerras mundiais, o socialismo da União Soviética, o Fascismo, o Nazismo... entre tantos outros fatos, fizeram deste um século milenar. Na educação, dando continuidade ao que já se iniciara no século anterior, ocorreram muitas pesquisas, principalmente na área da psicologia, com considerável influência sobre a pedagogia. Com isso, novos

rumos, perspectivas e alternativas didáticas e metodológicas se apresentam para um repensar do processo de ensino e aprendizagem.

A mente humana será alvo de estudos, pois há uma tendência a tentar desvendar como o ser humano aprende. Como resultado, muitas serão as linhas teóricas e as diferentes concepções acerca do ensino. Neste sentido concordamos plenamente com Manacorda (1996, p. 322), quando ele mesmo se defronta com as dificuldades, para analisá-las e assim se refere a este fato:

Seria difícil esgotar aqui os intermináveis “ismos” que definem as várias correntes e escolas (associacionismo, introspeccionismo, intencionalismo, funcionalismo, comportamentalismo, gestaltismo, operacionalismo, cognitivismo, estruturalismo etc.) e os adjetivos, prefixos ou sufixos que indicam os diferentes campos de pesquisa (psicologia geral, individual ou diferencial, genética ou evolutiva, social, comparada, aplicada, industrial e, naturalmente, pedagógica; e, em seguida, psicologia, psiquiatria, psicanálise, psicodinâmica ou psicologia do profundo, psico-física, psicofisiologia, psicotécnica, psicometria, psicolingüística etc. etc.); e seria difícil também lembrar só os nomes dos principais autores.

Fica evidente o avanço das pesquisas em áreas específicas, sendo que estas foram marcadas por uma profunda fragmentação, daí o mito do especialista. Com isto cria-se uma competitividade entre as subáreas do conhecimento, desgarrando-se da contextualidade maior, perdendo assim a visão de totalidade dos fatos.

Os muitos ismos nas áreas pedagógica e psicológica tiveram o mesmo direcionamento das ciências naturais: fragmentação e neutralidade. Neste sentido, muitas vezes os sujeitos (crianças) eram investigados, à parte de seu contexto sócio econômico, ou então se efetuavam pesquisas com indivíduos de determinados grupos sociais, (normalmente não eram as classes menos favorecidas as eleitas para estas pesquisas), mas se intencionava usar os resultados de forma homogeneizadora. Desta forma, pesquisas empíricas ou fenomenológicas, totalmente desvinculadas das questões econômicas, sociais e culturais, tendiam num segundo momento a servir de suporte teórico para propostas educacionais generalistas. Ressalve-se o caso de alguns pesquisadores que pautaram suas pesquisas no sujeito, enquanto ser histórico, como foi o caso de Vigotski.

Por isso neste século XX, paralelo às muitas descobertas psicológicas e pedagógicas, sobreviveram e ainda se encontram presente em muitas escolas, aulas do tipo tradicional jesuítico.

Dada a complexidade e a variedade de produções teóricas vamos agora centrar nossa análise nas Ideias que entendemos tiveram maior repercussão na prática educativa destes últimos anos: O escolanovismo, e o embate na área da psicologia com as pesquisas de Piaget e Vigotski.

Sobre o escolanovismo vamos encontrar, em meados do século XIX, inicialmente através das Ideias de William James, posteriormente aprofundadas por John Dewey os pressupostos teórico-filosóficos desta concepção de educação que privilegia a

prática e a experiência, o “saber fazer” em contraposição a tendências intelectualistas de cunho teórico.

A escola nova, opondo-se aos modelos tradicionais de transmissão e memorização do conhecimento, pauta suas ações na crença de que os alunos aprendem fazendo, dando, aos mesmos, condições para que resolvam por si só os problemas. Seus métodos de ensino estão baseados nos jogos, em atividades práticas de interesse do aluno. Contraditoriamente à pedagogia tradicional onde o professor era o centro do processo, na escola nova o aluno é que é o centro, num tipo de aprendizagem que valoriza mais os processos do que o produto do conhecimento. Sendo assim, Aranha (2000, p. 172) aponta como características da escola nova: “educação integral (intelectual, moral e física); educação ativa; educação prática, sendo obrigatório os trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; coeducação; ensino individualizado”.

Os escolanovistas atribuem grande responsabilidade à escola como equalizadora das diferenças sociais, o que leva à uma crença de que a escola seria a “redentora da humanidade”. Estas Ideias tiveram grande influência no Brasil, através do movimento denominado otimismo pedagógico, que resultou na organização do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”.



SAIBA MAIS: Documento “encabeçado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores. O documento defende a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Critica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única” (ARANHA, 2000, p. 198).

Na área da psicologia do desenvolvimento humano, dois pesquisadores tiveram grande influência na forma dos educadores organizarem suas ações teórico-metodológicas, Piaget e Vigotski. Pode-se afirmar que estes representam objetivamente, na área da educação, o embate teórico-ideológico, político-econômico predominante neste século: a bipolaridade, ou seja, de um lado a ala socialista comandada pela Rússia revolucionária, aonde vivia e escrevia Vigotski e de outro o bloco capitalista, comandado pelos Estados Unidos da América, realidade conhecida e vivenciada por Piaget, uma vez que este era Suíço.

Piaget teve grande influência na educação brasileira, especialmente na década de 1990, através do construtivismo. Após a febre construtivista, chegou a vez de Vigotski, que virou modismo, uma vez que suas Ideias vêm sendo utilizadas como referência para as mais diversas e heterogêneas práticas pedagógicas.

Há, no entanto, um embate entre os estudiosos destes dois autores. Há aqueles que, levando em conta apenas os aspectos epistemológicos de suas pesquisas, tentam estabelecer uma relação ou complementaridade entre ambos. E há aqueles que, levando em conta as questões ideológicas que envolvem a produção de qualquer autor, não conseguem e não admitem esta proximidade, uma vez que o modelo de sociedade em que cada um destes produziu suas pesquisas é ideologicamente oposto.

Segundo Manacorda (1996, p. 324):

O tema que une e divide Vygotsky de Piaget é o eterno tema que vimos aflorar já no antigo Egito: a relação entre natureza e ambiente ou educação no desenvolvimento do indivíduo, que quer dizer a relação entre personalidade e socialidade, entre liberdade e autoridade. Em outros termos, é o mesmo tema que hoje reaparece no campo pedagógico mundial: como o antagonismo entre tradições e modos liberais e democráticos, de um lado, e modos socialistas e comunistas de outro.

Quanto às concepções de um e de outro, vamos resumidamente, através de Manacorda (1996, p. 324-25) estabelecer um breve esclarecimento:

Para Vygotsky, o desenvolvimento psicológico de cada indivíduo é parte e resultado da evolução geral da humanidade: esse desenvolvimento não é concebível isoladamente, mas pressupõe diacronicamente todo o caminho precedente da história humana, sincronicamente a participação do indivíduo na vida da sociedade de seus contemporâneos”. A atividade humana, de fato, se caracteriza para ele como atividade mediada por instrumentos que são o resultado da história da humanidade e do desenvolvimento do indivíduo. ‘Quer instrumentos materiais, enquanto meios de trabalho para dominar os processos da natureza, quer a linguagem, enquanto meio de comunicação social’ (FPS, 135). Sem estes instrumentos não existe o homem: somente através do seu uso crescem no indivíduo e na espécie as funções psíquicas superiores.

Quanto a Piaget, Manacorda (1996, p. 328) nos diz que:

Piaget declara-se construtivista, porque sustenta que a inteligência não é pré-formada nem nos objetos nem no sujeito, mas é construída pelo sujeito na interação com a realidade; a interação não copia, mas assimila e integra o objeto nas estruturas mentais do sujeito. O resultado principal e mais conhecido de suas pesquisas é a definição das fases do desenvolvimento mental... (o período sensório –motor; o pensamento pré-operatório; as operações concretas; as operações proposicionais ou formais)...Estabelecida esta sucessão constante das fases do desenvolvimento psicológico, Piaget discute os fatores gerais que ele considera básicos para esse desenvolvimento: o crescimento orgânico e a maturação; o papel do exercício e da experiência adquirida na ação sobre os objetos; as interações ou transmissões sociais.

Respeitadas as diferenças no campo científico, entre os dois autores, parece-nos que a questão maior que se coloca, frente a estes e a tantos outros escritores e pesquisadores, é o fato de que nenhuma produção é neutra ideologicamente. Todas as

Ideias advêm de seres humanos historicamente situados e, portanto, inseridos num contexto com o qual se identificam, aceitam, naturalizam ou lutam para melhorá-lo, para transformá-lo. Parece-nos que aí reside a principal diferença entre os citados escritores, ou seja, é acima de tudo uma questão ideológica.

Vigotski defendia claramente uma sociedade socialista. Desta forma, sua concepção de homem era a de um ser histórico, que tinha em si as potencialidades da mudança.

Para Duarte (2000, p. 254 b):

Considerar a historicidade como o aspecto mais importante na definição de ser humano é admitir que o gênero humano pode tornar-se sujeito de sua história, tornar-se sujeito do processo pelo qual a humanidade produz e reproduz a si mesma, por meio de processos objetivos e subjetivos.

Piaget não se posiciona quanto ao modelo de sociedade que defende. No entanto, sua obra deixa claro que ele percebe “o desenvolvimento da inteligência como parte do processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, numa direta referência ao processo biológico de interação adaptativa entre organismo e meio ambiente” (DUARTE, 2000, p. 91b). Sendo assim, pode-se dizer que a teoria de Piaget tem um caráter biologizante, adaptativo de naturalização do social; assim, “assimilação, acomodação, equilíbrio, organização, interação e adaptação são conceitos indissociáveis na teoria de Piaget” (DUARTE, 2000, p. 92b). Duarte conclui que:

A diferença fundamental entre a perspectiva de Piaget e a de Vigotski reside justamente na concepção do que seja o social. Note-se que Vigotski não concordava em denominar a linguagem comunicativa como linguagem socializada, porque tal denominação implicaria a idéia de que no ponto de partida a linguagem seria não social, para depois passar por um processo de socialização, tornando-se então linguagem socializada. Esse percurso iria do individual para o social. (DUARTE, 2000, p. 92b)

É importante ressaltar que para utilizar-se das Ideias de Vigotski, os tradutores, principalmente norte-americanos, trataram de deixar “fora” de suas traduções as partes de sua obra em que este defendia claramente a sociedade socialista, ignorando o cunho marxista de sua obra. Neste sentido, houve a apropriação de algumas das Ideias de Vigotski pelos neoliberais, para travestir seus discursos de modernidade, “aproveitando-se” destes conhecimentos com a justificativa de modernização do ensino, numa atitude questionável em que se utiliza ideologicamente, em benefício da manutenção de um modelo de sociedade, o pensamento de um autor que negava justamente esta sociedade.

Por isso, é comum acadêmicos, e até mesmo pesquisadores da área da educação, utilizarem Piaget e Vigotski, ao mesmo tempo, para fundamentar suas temáticas, como se entre ambos houvesse uma “complementariedade”. Porém, isto nos mostra o ecletismo teórico presente na educação brasileira. Assim é comum professores se dizerem Piagetianos, construtivistas, ou Vigotskianos, sociointeracionistas, ou,

ainda pior, dizendo que o ideal mesmo é juntar um pouquinho de cada um, sem, no entanto, conhecer a essência do pensamento nem de um, nem de outro.

Se não há, por parte dos educadores, uma opção consciente sobre qual teoria pedagógica seguir, como imaginar sobre qual concepção de ser humano, de sociedade este professor pauta suas ações? Qual a perspectiva de construção social em que seu trabalho se engaja? Ou o trabalho do professor é neutro? Mas... Dizem... É a escola, é a educação que tem a tarefa de formar o cidadão.

Há um evidente processo de alienação objetiva e subjetiva a que estão submetidos não só educandos, mas também os educadores. Esta mescla, esta heterogeneidade, este ecletismo pedagógico não ocorre por acaso, é resultado das políticas neoliberais adotadas como resposta a atual crise do capitalismo, a qual desencadeou-se por volta da década de sessenta.

Hoje, nos encontramos as voltas com mais um tempo de radicais mudanças, novamente desencadeadas pelas crises cíclicas do capitalismo. Desde que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação a LDB9394/96, muitas mudanças aconteceram. Há em curso, na Educação, um conjunto de mudanças, polêmicas, em sua grande maioria. Ao mesmo tempo em que são lançadas as Diretrizes Curriculares para Educação Básica (2013) e busca-se estruturar um Plano Nacional de Educação com base curricular comum, surge a controversa reforma para o Ensino Médio, que mesmo revestida de um ar de modernidade, com forte apelo midiático para que a população absorva estas mudanças e as entenda como necessárias e como aspiração do próprio povo.

No entanto, uma análise mais apropriada nos mostra um reducionismo ainda maior do que já vínhamos experimentando, ou seja, uma formação que subjuga a importância das humanidades. O que se privilegia cada vez mais cedo é uma formação com foco no mercado. Por isso, um resgate histórico da Educação se faz tão necessário. As bases para a compreensão, reflexão e busca de alternativas para os principais conflitos vivenciados em Educação, está nos clássicos. Neles encontramos um tipo de conhecimento que perpassa as gerações e os avanços tecnológicos, uma vez que tratam da essência da formação humana, a qual se sobrepõe as demais circunstâncias da vida. O que se espera, é que os professores sintam-se motivados a mergulhar em leituras profundas e consistentes, para além dos superficialismos, modismos e imediatismos, encontrando assim a verdadeira razão, sentido e significado do fazer pedagógico. Quanto ao que representa a educação para o ser humano, resumimos a partir da fala de Hannah Arendt, quando nos diz que:

A Educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2001, 247)

2.3

VIGOTSKI E PIAGET: REFERÊNCIAS PARA OS PROCESSOS EDUCATIVOS CONTEMPORÂNEOS

No decorrer da história, muitos estudiosos se debruçaram sobre a questão da aprendizagem humana, buscando respostas para a indagação de como o indivíduo aprende e se torna humano em sentido amplo, detentor de características da espécie, como a fala e o raciocínio sobre seus atos. Na esteira de tais questionamentos, dois estudos contemporâneos são considerados os mais completos e importantes e por tais razões são aceitos e difundidos, cujos autores, Piaget e Vygotski, cada qual com uma abordagem peculiar, explicam o processo de aprendizagem humana.

Muitas tentativas de pensar a relação Vygotski e Piaget encontram nas leituras costumeiramente reducionistas sua maior dificuldade. Convencionalmente a relação entre ambos é tratada tendo como pano de fundo uma suposta oposição insuperável. Tal compreensão corrente, segundo Castorina:

Está alicerçada em leituras que se mostram superficiais ou até mesmo equivocadas sobre os autores em questão, isso sem mencionar àqueles que se sustentam em leituras dogmáticas as quais impedem uma confrontação alargada e que possibilite uma averiguação mais equidistante e autêntica, seja ela de incompatibilidade, compatibilidade, redução ou complementaridade entre os dois programas (CASTORINA, 1995, p.9)

Vem de Brunner também o alerta de que

Ao tentarem compreender a temível complexidade do desenvolvimento humano, Vygotski e Piaget desautorizam os interpretes de suas obras a realizarem qualquer simplificação excessiva ou ao menos os obrigam a desconfiar de algo que possa indicar que tal simplificação seja possível e coerente (BRUNNER, 2002, p. 213).

Mesmo que muitos psicólogos do desenvolvimento ou psicólogos educacionais e pedagogos vejam nas teorias de Vygotski e Piaget versões opostas acerca do entendimento sobre o desenvolvimento intelectual e dos processos de aprendizagem, não podemos nos furtar em admitir que a visão de ambos modificou sensivelmente as concepções do desenvolvimento e o próprio clima intelectual geral de seu tempo. Incontestavelmente ambos são filhos do seu tempo e de seus países.

Tal comparação padrão, que foca suas atenções nas contraposições existentes entre ambos, se mostra insatisfatória na medida em que, basicamente, supõe a

possibilidade de confronto de respostas, que podem ter nascido de problemas diferentes ou de questões diferentes, que resultaram em formulações de diferentes enfoques. A questão a ser colocada poderia ser a seguinte: pode haver comparação entre programas de pesquisa que nascem de problemas e perguntas básicas diferentes e que, cada qual ao fazer uso de procedimentos metodológicos adequados às suas perguntas iniciais e aponta para diferentes propostas?

Se é possível mostrar que as perguntas básicas, sobre o desenvolvimento do conhecimento, são diferentes, e que a natureza do enfoque de cada programa, os significados dos conceitos teóricos ou o tipo de escolha metodológica diferem-se entre si, em Piaget e Vygotski, então parece ser evidente que, o que cada um interpreta sobre os problemas clássicos do desenvolvimento cognitivo, assume conotação própria em cada autor, projeto de pesquisa e não é tolerável que sejam simples e friamente comparados. Não se trata então de uma oposição que, como correntemente se põe, obriga a eleger uma ou outra perspectiva, afagando a uma e rechaçando a outra, visto que “as perguntas que possibilitaram o modo de conhecer a trajetória do desenvolvimento das formas superiores do pensamento são diferentes” (CASTORINA, 1995, p. 32).

Nenhuma das teorias implica a aceitação ou rejeição total da outra. É possível pensar em compatibilidade (onde há espaço para intercâmbio) do ponto de vista dos programas preservando, no entanto, a incompatibilidade em relação a problemas comuns. Complementaridade, onde, por exemplo, as dificuldades da teoria de Vygotski no tocante ao desenvolvimento natural poderiam ser resolvidas apelando à teoria piagetiana do desenvolvimento sensório-motor, ou a lacuna referente à intervenção dos fatos sociais na formação dos conhecimentos, em Piaget, poderia ser preenchida pela tese da origem social do psiquismo superior a partir da explicação de Vygotski sobre a internalização cultural. Enfim, a constatação dos acertos e dos limites de cada teoria, bem como o reconhecimento da incomensurabilidade entre elas poria seus leitores numa condição mais adequada na árdua tarefa de compreender estes autores que tantas contribuições deram e tem a dar ainda às discussões no campo da psicologia e da educação.

2.3.1 Vygotski e Piaget: Introdução aos problemas e propostas

Lev Semenovitch Vygotsky pode ser identificado (no entanto sem o sê-lo taxativo) como um ativista político revolucionário. Crescera, afinal, num ambiente turbulento e revolucionário: o da revolução bolchevique na Rússia de 1917, no auge das grandes esperanças e dos criativos anos que se seguiram após a revolução, mas que foram perdendo espaço para o regime ditatorial estalinista. Não era raro encontrar intelectuais russos que viam no marxismo uma possibilidade salvacionista que libertaria os homens da sociedade patriarcal e feudal e de suas superstições. Envolveu-se profundamente na revolução e quis contribuir para fundamentar cientificamente as mudanças que se avizinhavam e assim construir uma sociedade nova a partir dos escombros do czarismo russo. Daí deriva o caráter (otimista) libertador do seu marxismo. Suas preocupações estão determinadas pela época e pelas circunstâncias

nas quais viveu. Esforçava-se por construir uma nova sociedade e por integrar os indivíduos que tinham sido marginalizados e por melhorar a educação e assentar suas bases em uma psicologia científica. Suas teses podem estar a serviço tanto de uma doutrina militante quanto de uma teoria científica.

Seu envolvimento com a psicologia o constituiu como uma figura orientadora da corrente de investigação mais importante da URRS, apesar de ter tido o seu nome riscado da história da psicologia soviética e suas obras consideradas pseudocientíficas, nos sombrios anos do estalinismo. Contraiu tuberculose aos 24 anos o que lhe tiraria a vida aos 37. Trabalhou incessantemente sob a ameaça da morte e isso implicou aos seus trabalhos um clima de precipitação que fez com que ele acabasse deixando muitas obras inacabadas, o que faz com que, em alguns momentos, seja difícil saber o que ele realmente pensava sobre o assunto ou desejava escrever.

Teve como principal preocupação compreender como o homem constrói cultura e se constrói nesta atividade. Neste intento procurou analisar o homem em seu contexto sociocultural, enquanto sujeito enraizado na história, para assim poder compreender sua constituição, enquanto sujeito. As suas ideias foram desenvolvidas na União Soviética e refletem o desejo de reescrever a psicologia, ligada fortemente à perspectiva do materialismo e à dialética marxista. As obras de Vygotski (1896-1934) deram início à psicologia histórico-cultural. “Este pesquisador desenvolveu seu trabalho com base marxista e era 'radical', por querer ir à raiz de todos os problemas e por se manter fiel a um método de compreensão do psiquismo humano” (FACCI, 2004, p. 64). Sua proposta nasce do intuito de superar o quadro apresentado pela psicologia da época, que se encontrava dividido em duas orientações: a naturalista e a mentalista e que acentuava a perspectiva dualista da constituição humana (mente-corpo, natureza-cultura), neste sentido, insuficientes, segundo ele, para dar conta da gênese e do desenvolvimento das funções psicológicas humanas e do contexto sociocultural que possibilitariam o seu desenvolvimento.

Vygotsky pautou suas atividades a partir de algumas perguntas fundamentais: O que faz o desenvolvimento psicológico dos homens ser específico e distinto dos outros animais? O pensamento pode aceder aos objetos de modo direto ou é necessária a mediação de sistemas simbólicos? “Como os indivíduos pertencentes a uma determinada cultura chegam a controlar o sistema de signos correspondentes e como estes chegam a ser internalizados?” (CASTORINA, 1995, p. 16). Como o pensamento ou a memória são transformados de funções primárias, “naturais”, inferiores, em funções especificamente humanas, superiores?

Jean William Fritz Piaget (1896 – 1980) cresceu sob os auspícios da teologia protestante, na tranquila Suíça e desde jovem manifestava sua paixão pelo espírito de sistema. Considerado um gênio devido à precocidade de seu talento intelectual e pela originalidade e importância de suas pesquisas sobre o desenvolvimento e a representação de crianças. Foi proponente da epistemologia genética, corroborando teórica e experimentalmente algumas hipóteses fundamentais sobre o conhecimento humano, como e por que ele se constitui ao longo do processo de aprendizagem.

Move-se no ambiente da escola sociológica francesa. Parte do pressuposto de que o ser humano nasce em um meio social e que está submetido à pressão social desde que nasce. A sociedade, portanto, é reguladora, há regras, impõe normatividade. O sujeito chega ao mundo dotado de uma série de características hereditárias e se

encontra em um mundo físico e social, mas sem que o conheça e sem que esteja consciente disso. No entanto ele não tem suas capacidades sociais completas, mas precisa adquirir ao longo do desenvolvimento. Há um organismo que precisa se constituir como sujeito e que precisa construir uma representação do mundo em que vive e de si mesmo.

Piaget foi propositore da epistemologia genética, corroborando teórica e experimentalmente algumas hipóteses fundamentais sobre o conhecimento humano, como e por que ele se constitui ao longo do processo de desenvolvimento. A questão fundamental de sua teoria repousa sobre o ser humano passa de um patamar de conhecimento para outro.

Seus estudos pressupõem que herdamos determinadas estruturas e as desenvolvemos de acordo com a maturação, ou seja, as fases de nosso crescimento. Para melhor compreender as fases do desenvolvimento, Piaget empreendeu um estudo por meio da observação do processo de aprendizagem dos próprios filhos pequenos.

O desenvolvimento cognitivo, para Piaget, é visto como um processo de construção de estruturas lógicas explicadas por um mecanismo endógeno, e para a qual a intervenção social externa é facilitadora ou obstaculizadora. A lógica é uma espécie de moral do pensamento que os indivíduos aceitam para poder pensar em comum. Sua questão inicial vinculada à problemática epistemológica gira em torno da pergunta de como se passa de um estado de menor conhecimento para outro de maior conhecimento. Isto é, quais os mecanismos responsáveis ou ativados no indivíduo que em uma situação não consegue resolver certos problemas e depois de certo tempo consegue fazer. Enfim, compreender “os mecanismos responsáveis por tal mudança entre o ‘não poder fazer’ e o ‘poder fazer’ (CASTORINA, 1995, p. 16)”. É, portanto, possível produzir uma modificação do nível estrutural do sujeito? Aprender/compreender não significa apenas incorporar dados já feitos ou constituídos, mas em redescobri-los e reinventá-los através da própria atividade do sujeito – esta situação de aprendizagem gera certa modificação no desenvolvimento.

2.3.2 Nos caminhos de Vygotski



SAIBA MAIS: Esta subunidade, em parte, está publicada em COCCO, Ricardo. Para Pensar Vigotsky nos caminhos da Teoria Histórico-Crítica. In.: *Àgora Revista Eletrônica*, Ano XII, n 23, dezembro 2016, p. 78-85. Disponível em: http://agora.ceedo.com.br/ojs/index.php/AGORA_Revista_Eletronica/article/view/249/216

O desenvolvimento do indivíduo é, em sua essência, sociogenético. Para Vygotski, na trilha teórica de Marx e Engels e da dialética de Hegel, o homem é um ser histórico-social ou, mais abrangente, um ser histórico-cultural. O primeiro ato que pode ser considerado tipicamente humano, que dá início a um processo pelo qual o indivíduo vai se diferenciando dos demais seres vivos, é o trabalho. Para Marx, o trabalho “é a atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio” (MARX 1993, p. 39-40).

Através da produção dos meios para sua existência material e não pelo simples consumo de objetos que satisfaça suas necessidades, o homem produz uma realidade objetiva que carrega consigo traços humanos, ou seja, produz uma realidade humanizada pela sua atividade. Na medida em que assegura sua sobrevivência pelo seu trabalho, esta transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva, isto é, humaniza-se a si próprio. Por sua vez, tal realidade humanizada, incorporada à sua prática social, é também objeto de apropriação pelo homem, o que conduzirá a novas necessidades que não existiam anteriormente, mas que são de outra ordem, não mais materiais ou físicas, como apropriação da natureza, mas necessidades e objetos socioculturais que levarão a novas apropriações e objetivações num processo contínuo e *ad infinitum*.

Cada processo de apropriação e objetivação gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações. A dialética entre os processos de objetivação e apropriação constitui o núcleo da historicidade do ser humano segundo a concepção marxista. O trabalho, portanto, é a atividade que configura de modo geral, a possibilidade da história, da cultura, o princípio ontológico que marca a passagem da história humana enquanto natureza orgânica (sem, é claro excluí-la) para a história social.

A cultura só produz a partir daquilo que é dado pela natureza. Porém, transforma a natureza para servir às aspirações dos homens, e esta transformação só se dá quando a criança domina os costumes e as formas de comportamento cultural, os métodos culturais de raciocínio” (BRUNER, 2002, p. 220).

O homem produz instrumentos para realizar determinadas tarefas e ainda é capaz de guardá-los para usá-los posteriormente, bem como, de transmitir sua função a outros. Como instrumentos podem ser citados a pá, o machado, a canoa, entre outros. Existem também os instrumentos que atuam como fatores internos – os signos – que regulam as ações das pessoas, sendo os representantes mentais de objetos, situações, eventos, etc.

O instrumento, que inicialmente está à disposição de alguma forma na natureza, passa a ter uma função dada pela atividade social, que inicialmente não tinha. O homem transforma um objeto natural em um instrumento, o qual, ao passar pela transformação resultante da atividade humana adquire novos significados dados pela atividade social. A criação de significados não se dá de forma arbitrária, leva em consideração a função que adquire o objeto na prática social e o nível de conhecimento que se tem sobre ele, ou seja, a apropriação de um objeto natural pelo homem não se dá a revelia das condições objetivas deste objeto, nem mesmo é resultado de uma subjetividade alienada, mesmo que aqueles venham a sofrer mudanças qualitativas em decorrência da atividade humana e do resultado da sua utilização resultante da vontade e da atividade do homem. A inseparabilidade entre natureza e a realidade sócio-histórico constitui o fundamento ontológico da formação do sujeito humano.

Ou seja, existe aí um processo no qual o objeto, ao ser transformado em instrumento, passa a ser uma objetivação (como

produto da atividade humana), pois o homem objetivou-se nele, transformou-o em objeto humanizado, portador de atividade humana. [...] A questão fundamental é que, ao sofrer a ação humana, o objeto passa a ter novas funções, passa a ser uma síntese da atividade social, síntese essa que deverá ser objeto de apropriação por todos os seres humanos que venham a incorporar aquela objetivação à sua atividade individual (DUARTE, 2001, p. 155).

Esse processo, engendrado pelo enriquecimento da atividade humana, gera na própria atividade e na consciência humana, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades, como a linguagem, a relação entre os homens, o conhecimento, etc. Na produção de uma realidade humana, é equivocado afirmar que a relação entre objetificação e apropriação só aparece quando o homem cria algo novo. Dessa forma, o trabalho que desenvolve a criatividade e produz o novo é indissociável e compatível com a reprodução do que já existe, em termos materiais e socioculturais.

A dialética existente entre objetificação e apropriação, seja na produção de um conhecimento totalmente novo, seja na apropriação de conhecimentos historicamente construídos, constitui o núcleo da historicidade do ser humano, onde o trabalho é a atividade na qual vai sendo constituída a realidade social. No entanto é preciso diferenciar o capital produzido pelo homem, enquanto resultado de seu trabalho, como uma forma de alienação onde ele se reifica, do processo de objetificação e apropriação, indispensável à existência humana. Em outras palavras, “o processo de apropriação não existe numa forma única, podendo apresentar-se também como um processo superficial, unilateral e distorcedor” (DUARTE, 2001, p. 164).

Leontiev (1978) aponta três principais características deste processo dialético de produção/objetificação e apropriação. Primeiramente, segundo ele, a apropriação se trata de um processo sempre ativo do sujeito, no qual o indivíduo ao se apropriar de um produto da história humana, “reproduz os traços essenciais da atividade acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978, p. 268). Neste processo são (re)produzidas no homem “as aptidões e funções humanas historicamente formadas” (LEONTIEV, 1978, p. 169), engendrando nesta perspectiva, a partir da própria atividade humana, o ser do sujeito que não é dado ou unicamente condicionado pela sua herança genética, mas pelo processo de objetivação e apropriação acumulado historicamente pela humanidade no qual a pessoa participa por exigência da atividade social. Por fim o psicólogo soviético Leontiev, um dos responsáveis pela disseminação e ampliação dos textos de Vygotsky, aponta que “tal processo é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, caracterizando-se como um processo de transmissão de experiência social e, portanto, como um processo educativo, no sentido lato do termo” (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Isto significa dizer que o processo de individualização é inalienável de um processo de socialização. A formação humana se realiza sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano. A construção do self tem um caráter mediatizado, num processo permanente de apropriação e produção de cultura e na interação com

os outros indivíduos que dividem com o sujeito um mundo concreto material e cultural, falam dele, e dão a ele significado. Da concepção marxista, Vygotski, aponta que o que é essencialmente humano é constituído por relações sociais e que o desenvolvimento de habilidades e funções específicas, bem como a origem da sociedade, “são resultantes do surgimento do trabalho - este entendido como ação/movimento de transformação - e que é pelo trabalho que o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades, se transforma também” (LUCCI, 2006, p. 6)

O homem é moldado pela cultura que ele próprio cria; o indivíduo é determinado nas interações sociais, ou seja, é por meio da relação com o outro e por ela própria que o indivíduo é determinado; é na linguagem e por ela própria que o indivíduo é determinado e é determinante de outros indivíduos; a atividade mental é exclusivamente humana e é resultante da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais; a atividade cerebral superior não é simplesmente uma atividade nervosa ou neuronal superior, mas uma atividade que interiorizou significados sociais derivados das atividades culturais e mediada por signos; a atividade cerebral é sempre mediada por instrumentos e signos; a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (LUCCI, 2006, p. 7).

Tais elementos fundantes do processo de desenvolvimento do sujeito, por certo, permitem o entendimento do movimento que leva à formação e ao desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, condicionadas histórica e culturalmente. A teoria histórico-cultural ou sociocultural do psiquismo humano toma como ponto de partida, para compreensão do ser humano, justamente as funções psicológicas, dentre as quais classifica como elementares e superiores. As elementares, como estruturas orgânicas, de base biológica e se caracterizam por serem imediatas, irreflexivas e constituídas por ações involuntárias e que sofrem um controle externo. Já, as funções psicológicas superiores têm uma base biológica, visto que não é possível destituir o homem de sua bagagem fisiológica básica (só são possíveis porque existem atividades cerebrais), mas fundamentalmente são de origem social, resultantes da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos. A constituição destas últimas.

(...) é caracterizada pela mediação por intermédio dos signos, sendo que a linguagem é o sistema de signos mais importante. As formas superiores de comportamento formaram-se graças ao desenvolvimento histórico da humanidade e originam-se na coletividade em forma de relações entre os homens, e só depois se convertem em funções psíquicas da personalidade. [...] o desenvolvimento ontogenético da psique é determinado pelos processos de apropriação das formas históricas e sociais da cultura (FACCI, 2004, p. 66).

O psiquismo é fruto de relações sociais internalizadas por meio de mecanismos semióticos e convertidos em funções psíquicas da pessoa. O desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS), tipicamente humanas, como a memória voluntária, a imaginação, o comportamento voluntário, o pensamento abstrato e a atenção voluntária, estão intimamente ligados ao contexto sociocultural em que a pessoa está inserida. Estas se desenvolvem a partir da relação homem/mundo, relação esta que não é direta, mas mediada por instrumentos e signos desenvolvidos culturalmente. Os fenômenos psíquicos são uma parte de um todo maior, o da vida social. O homem atual é resultado de um processo histórico-cultural, durante o qual formam-se suas funções psíquicas superiores.

Dentro desta ótica, é imensamente importante compreender três conceitos nucleares da obra de Vygotsky, que se articulam e de forma alguma podem ser vistos como elementos estanques, a saber: a Zona de Desenvolvimento Proximal, Internalização e [Linguagem](#).



INTERATIVIDADE: Vygostki - https://www.youtube.com/watch?v=_BZtQf5NcvE

A interação social é a origem e a condição de possibilidade para a aprendizagem. Desta forma, o desenvolvimento psico-ontológico do sujeito se articula ao processo de aprendizagem que o antecede e este quando bem organizado e conduzido, permite novas aprendizagens. Vygotski identifica dois níveis de desenvolvimento. O primeiro caracterizado como nível real, marcado por aquilo que o sujeito consegue realizar sozinho e por funções psicológicas já efetivadas. E um segundo nível, caracterizado por aquilo que o sujeito não consegue fazer sozinho, ou seja, as capacidades que estão se construindo no sujeito, e que tem possibilidades de se realizar na interação com os outros. Entre o primeiro e o segundo nível, Vygotski identifica a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal, uma zona de transição, ou “o percurso a ser feito entre o que o indivíduo já domina e o que está em processo de consolidação” (FITIPALDI, 2006, p. 51).

A constituição das Funções psicológicas superiores, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo em sua plenitude é produto da aprendizagem que ocorre num determinado grupo cultural a partir das interações sociais e que são reconstruídas individualmente. Essas relações são assentadas “pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais o homem se desenvolve e também pela maneira como a sua vida se forma nessas condições e como ele se apropria das objetivações já produzidas e transmitidas por intermédio da educação” (FACCI, 2004, p. 79). A esta dialética marcada pela negociação entre o sentido público e o privado enquanto movimento permanente de reconstrução interna de uma operação externa, Vygotski chama de internalização.

Esta reconstrução só é possível a partir da mediação da linguagem pela qual o homem se apropria do mundo externo e com a qual ele estabelece comunicação com os outros homens e que permite a transmissão, preservação e apreensão de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo de sua história. A palavra, o conceito, “são sistemas complexos de enlace e relações abstratas” (VYGOTSKI, 1986, p. 57) que materializam e constituem as significações construídas no processo histórico e social.

“Quando os indivíduos a interiorizam, passam a ter acesso a estas significações que, por sua vez, servirão de base para que possam significar suas experiências, e serão estas significações resultantes que constituirão suas consciências, mediando, desse modo, suas formas de sentir, pensar e agir” (LUCCHI, 2006, p. 9).

Ao explicar a constituição sociogenética do sujeito, Vygotski, indica elementos importantes para pensar os processos educativos e suas implicações pedagógicas. Inicialmente é importante apontar que segundo a perspectiva vygotiskiana a aprendizagem vai muito além dos processos institucionais, formais e escolares, muito embora, a escola tem a potencialidade de introduzir elementos novos que contribuem fundamentalmente para o desenvolvimento do indivíduo a partir de mecanismos voltados para tal empreendimento. Na medida em que ocorre a interação do indivíduo num mundo comum com os outros, o sujeito é capaz de movimentar-se em vários processos de desenvolvimento. O indivíduo, desse modo, aprende por imersão em um ambiente cultural. A formação do sujeito é um processo permanente, histórico e que tem como pano de fundo as condições socioculturais em que o indivíduo se encontra imerso e no qual ele é participante, num processo dialético que pode ser de humanização quando promove a autonomia e a consciência crítica, ou desumanizador quando tal processo é fundado na alienação.

Para Vygotski, a educação escolar também tem um papel fundamental na formação do sujeito e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, visto que se constitui em um espaço onde o conhecimento é sistematizado e o ensino organizado. A ação da escola e do professor deve guiar-se pelo princípio do desenvolvimento, atentos às peculiaridades do desenvolvimento psíquico do aluno, para que, assim, os processos, ritmos, metodologias e conteúdos sejam organizados de tal forma que favoreçam a apropriação dos conhecimentos científicos desenvolvendo o pensamento, a memória e outros processos mentais superiores.

Para isso, é imprescindível valorizar os conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e estimular as potencialidades dos alunos, dando a ele a possibilidade de transpor sua condição real, inicial, e que impulsionam o desenvolvimento, que permitirá novas aprendizagens, que irão novamente impulsionar o desenvolvimento e, assim, sucessivamente. As experiências de aprendizagem na escola ocorrem quando a intervenção pedagógica atua na promoção do desenvolvimento de cada indivíduo. Este movimento demarca o caráter necessariamente educativo de todo e qualquer processo de apropriação. Vygotsky,

discute a questão do desenvolvimento dentro de um novo paradigma, apontando para a dimensão social da construção dos conhecimentos, para a importância do outro com sua contribuição para a cultura, indo além dos polos (sujeito e realidade) comumente considerados no processo ensino-aprendizagem” (FITTIPALDI, 2006, p. 53).

“Neste processo, o professor tem papel destacado como mediador entre o aluno e o conhecimento, cabendo a ele intervir na zona de desenvolvimento próximo dos

alunos, conduzindo a prática pedagógica” (FACCI, 2004, p. 78). É papel do docente provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com sua interferência na zona de desenvolvimento proximal. Muito antes de apresentar uma coleção enciclopédica de conteúdos, o professor deve apresentar às crianças formas de pensamento, não sem antes detectar que condições elas têm de absorvê-las. Do mesmo modo, o professor é considerado como parte do processo ensino-aprendizagem, pois também se constitui como sujeito neste processo cognitivo-formativo.

Por fim, a educação escolar não pode prescindir de sua tarefa política. A educação é por natureza uma prática antropológica e por isso umbilicalmente uma atividade ético-política. O trabalho educativo que deve estar voltado para a constituição do indivíduo enquanto tal, não pode estar desconectado do processo de participação deste sujeito dentro de uma determinada sociedade e cultura na qual suas ações incidirão. Ao produzir sua existência, o homem modifica seu ambiente é modificado por ele. O paradigma pedagógico sustentado pela teoria histórico-crítica busca promover o desenvolvimento social-político do educando, não como um ente isolado de seu meio social, fixo, mas como agente ativo no processo de transformação do seu mundo, numa perspectiva de superação da alienação e de todo o tipo de determinismo e opressão social e econômica.

2.3.3 Nos Caminhos De Piaget

Para Piaget o desenvolvimento se dá a partir de um processo de equilibração (desequilíbrio/equilíbrio): “ou as circunstâncias encontradas pelo sujeito são integradas (assimiladas) a estruturas mentais já existentes, ou essas mesmas estruturas preexistentes são modificadas para se acomodarem às circunstâncias” (BRUNER, 2002, p. 215). Ele pressupõe que a aprendizagem humana se dá fundamentalmente pelas trocas que estabelecemos com o meio, as quais se dão pela atividade. A atividade não é somente uma experiência empírica, mas refletida. Em termos de instrução, Piaget defendeu em seus escritos a atividade orientada, não somente espontânea.

As relações humanas pressupõem a vida coletiva, por isso Piaget, ciente de tal fato, estudou o processo de autonomia e de formação moral das crianças, especialmente no que concerne à ação das gerações umas sobre as outras. É fundamental ter em mente que consciência moral e razão pressupõem a vida em comum, em grupos sociais, os quais possuem regras, às quais os indivíduos se submetem considerando a necessidade de manutenção da vida em sociedade. Essa submissão às regras, por sua vez, deve-se em grande parte à consciência humana individual de cada sujeito, não somente à mera obediência cega.

As regras e obrigações lançadas sobre os indivíduos partem do exterior, transparecendo o papel da socialização do sujeito na transformação qualitativa de sua personalidade. Contudo, as crianças, especialmente as menores, não apresentam os mecanismos de apreensão das regras de conduta impostas pelos grupos sociais a que pertencem, pois estão imersas num egocentrismo inconsciente, com uma lógica própria. Dessa forma, a criança não apresenta capacidade de reflexão ou contestação das regras, por estar presa ainda a um mundo infantil repleto de imaginação e jogos simbólicos. Sua estrutura cognitiva não permite

compreender a lógica das relações usuais, pois ainda não interiorizou as regras sociais que lhe são exteriores.

Uma das primeiras relações sociais da criança e com seus pais ou adultos próximos, em relação aos quais desenvolve um sentimento *sui generis* feito de amor e medo: o respeito. Piaget denomina de coerção social esse respeito obtido a partir da dominação do adulto sobre a criança, pois se trata de respeito unilateral, ou seja, do ponto de vista moral é um respeito exigido pelo mais forte sobre o mais fraco, como uma obrigação a ser aceita e praticada, bem como as demais regras que emanam dessa mesma fonte, garantindo o sucesso da autoridade. Piaget (1998) afirma que, do ponto de vista intelectual, o respeito unilateral tende a coagir o pensamento da criança, pois ela entenderá que a fala de um adulto representa a verdade e provém de uma autoridade e não por isso sua lógica ou veracidade não deve ser questionada, ocasionando um retardo na aquisição das operações lógicas.

Existe, no entanto, o processo de socialização que envolve a ação dos indivíduos uns sobre os outros em regime de igualdade, fazendo desaparecer a coerção e dando lugar à cooperação e ao respeito mútuo. Como resultado, surge um método que, segundo Piaget (1998, p. 118), “permite ao espírito superar a si mesmo incessantemente e situar as normas acima dos estados de fato”. Moralmente, isso leva a uma ética da solidariedade e da reciprocidade, desenvolvendo uma progressiva autonomia da consciência.



INTERATIVIDADE: Vygostki – https://www.youtube.com/watch?v=_BZtQf5NcvE

Do ponto de vista intelectual, desenvolve-se uma objetividade progressiva, com um sistema próprio de referência e interpretação, superando o egocentrismo e estabelecendo relações racionais com os outros. Em suma, a compreensão dos mecanismos psicológicos do *self-government* demanda a observação a partir de um triplo ponto de vista: egocentrismo dos indivíduos, coerção dos mais velhos e cooperação entre os iguais.

Piaget postula a existência de três etapas no desenvolvimento da prática e da consciência da regra. A primeira, chamada de anomia, seria aquela viva por crianças entre os 5 e 6 anos de idade, idade em que tendem a não obedecer a regras coletivas. A heteronomia seria a segunda etapa, durante a qual as crianças de 9 a 10 anos em média passam a desenvolver um maior interesse em participar de atividades coletivas e regradas. Nessa fase, tendem a atribuir a existência das regras a um poder maior, que não pode ser desobedecido ou violado. Porém, nessa mesma fase, é comum as crianças acrescentarem alguma variante às regras existentes, mesmo sem consulta prévia aos demais participantes da atividade, cientes de que todo mundo ganhou com isso. A autonomia, por sua vez, seria a terceira etapa, e corresponde à concepção adulta de jogo. Seria a compreensão racional do funcionamento das regras.

Chegamos então à definição do *self-government* como “um procedimento de educação social que tende, como todos os outros, a ensinar os indivíduos a sair de seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeter a regras comuns” (PIAGET, 1998, p. 119). Piaget manifesta que a aplicabilidade do método de *self-government*

tem melhor desempenho a partir de sua aplicação às crianças de 11 anos, pois tendem a apresentar uma obediência refinada às regras de convivência. São abertos às mudanças nas regras, desde que aceitas pela maioria dos membros do grupo, e tendem a ser rigorosos na aplicação de penalidades a infratores das regras.

As atividades intelectuais, especialmente na escola, influenciam diretamente na formação moral da criança. Isso ocorre em função do tipo de relação estabelecida entre professor e alunos. Uma postura autoritária do professor tende a estimular a obediência, não é possível esperar resultado diferente. Por outro lado, se o ambiente escolar estimula a atividade própria da criança no convívio com os demais, isso se constitui um *self-government* intelectual proveniente da educação ativa da razão, favorecendo o êxito do *self-government* moral.

Considerando que a vida social possui uma diversidade de relações e estruturas, e daí muitas formas de *self-government*, pode-se destacar três combinações que interferem entre si: relações entre professores e alunos; relações entre irmãos mais velhos e caçulas; diferenças de idade entre membros de determinado grupo social. Para Piaget (1998).

Quer se busque consolidar a autoridade e a obediência, fazendo uso da cooperação como de um simples coadjuvante, quer se busque, ao contrário, suprimir toda obediência em prol da reciprocidade e do respeito mútuo, ou quer se tenda para um equilíbrio entre o respeito pela autoridade e a reciprocidade na autonomia, a cada um desses tipos de estrutura social pode corresponder a uma forma de *self-government* (p. 125).

No que concerne à questão da justiça retributiva e das punições, existem notáveis diferenças entre relações sociais balizadas pela coerção e pela cooperação. Nas relações de respeito unilateral, as sanções seriam proporcionais ao delito, enquanto nas relações onde impera a cooperação, a punição em geral é substituída pela ruptura dos laços de solidariedade.

Segundo Piaget, os estudos apontaram que o *self-government* favorece simultaneamente o desenvolvimento da personalidade do aluno e o espírito de solidariedade. Enquanto na coerção unilateral a obediência ocorre, mas sem a adesão profunda. No campo intelectual, o *self-government* contribui na formação de outras qualidades análogas ao respeito mútuo no plano moral, como a compreensão recíproca e o desenvolvimento da lógica.

No campo educacional, o *self-government* estimula a autonomia dos estudantes, o questionamento da autoridade dos adultos, sem necessariamente prejudicar o respeito necessário entre as gerações. Está, evidentemente, ligado ao conceito de democracia.

2.3.4 Caminhos que se Entrecruzam

Inicialmente é possível perceber que ambos partem de perguntas iniciais que propõe problemas diversos um do outro. Piaget está preocupado em mostrar como as capacidades com as quais o sujeito nasce vão se transformando na medida em

que este as aplica à realidade e interage com ela a fim de compreender a formação do sujeito psicológico (psicogênese e epistemogênese), “um sujeito que deve desenvolver seus mecanismos para conhecer, sentir, agir, e que ao mesmo tempo, vai construindo seu conhecimento do mundo, sempre mediado pelo nível alcançado por seus instrumentos de conhecimento” (DELVAL, 2001, p. 109) - que é produto não apenas de suas capacidades hereditárias, mas da história de suas interações. Vigotski, por seu turno, direcionou sua atenção à cultura, interessando-se em mostrar como esta e a história fornecem ao sujeito os aportes simbólicos de representação, que se transfiguram em organizadores do pensamento, e como o poder do indivíduo reside na sua capacidade de se apropriar desses sistemas simbólicos transformando-os em instrumentos intelectuais aptos para representar a realidade. Desta maneira, determinar como todo o material simbólico produzido historicamente e culturalmente consegue, mediante interações sociais, metamorfosear-se em parte integrante do repertório do pensamento e do próprio sujeito.

As relações entre Piaget e Vigotski não se reduzem aos movimentos primeiros de cada programa, mas também, naquilo em que se pode encontrar convergências, posto que, tanto um como o outro, à sua maneira, enfatizaram a atividade, o protagonismo do sujeito na aquisição do conhecimento e o caráter qualitativo das mudanças no desenvolvimento, visto que, as funções psicológicas em Vigotski e os sistemas de conhecimento em Piaget só podem ser compreendidos no horizonte de seu processo de formação e não como elementos ou determinados geneticamente (o progresso para um estágio superior requer um suporte cultural) ou reduzidos às imposições culturais (mesmo que boa parte das noções que o indivíduo possui devam ser admitidas como internalizadas a partir da atividade do sujeito, este vai muito além dos moldes sociais em uma atividade construtiva).

Do mesmo modo, para ambos os autores, tanto as relações interpessoais quanto as intrapessoais são importantes e “todo o processo cognitivo implica intercâmbios entre os indivíduos, sejam eles crianças ou não, e outras pessoas, tanto quanto entre elas e os objetos físicos” (CASTORINA, 1995, p.32). Ambos convergem no que diz respeito ao fato de que existe um sujeito e um ambiente no qual o sujeito nasce e se desenvolve.

No entanto, para Piaget, o desenvolvimento deve ser estudado e explicado a partir da perspectiva do sujeito, e que a influência do ambiente está sempre mediada pelas capacidades do sujeito, não sendo um determinante separado do sujeito (ênfase no papel dos processos lógicos internos). Já para Vigotski o desenvolvimento é explicado através da influência exterior, ou seja, o ambiente tem um papel formador diferente sobre indivíduos distintos (insistência no papel da cultura).

Suas posições e escolhas necessariamente produziram abordagens divergentes em relação ao desenvolvimento mental do indivíduo. No entanto, como acentua Bruner (2002, p.214), “a genialidade de Piaget estava em analisar o papel fundamental das operações de tipo lógico na atividade mental humana e a de Vigotski, em mostrar como o poder do indivíduo repousa na sua capacidade de se apropriar da cultura e da história como ferramentas intelectuais”. Por isso, celebremos as diferenças e as contribuições de ambos para o difícil e enigmático campo do desenvolvimento humano.

3

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO
NO BRASIL

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil não pode ser entendida sem que seja mobilizado o cenário histórico geral. Afinal, não somos uma ilha. Neste sentido esta unidade pretende desenvolver uma análise da história da educação no Brasil tendo como pano de fundo o cenário mundial e suas interfaces.

Os modelos educacionais, adotados em parte de nossa história em nosso país, são na sua grande maioria importados e desta maneira condicionados por perspectivas estrangeiras. No entanto existem movimentos contestatórios e que pretenderam e pretendem pensar a educação no Brasil a partir de sua realidade. É nesta perspectiva que vamos nos movimentar nesta unidade. Partimos do Período Jesuítico no Período Colonial, passando pelo Império e a introdução do modelo republicano tentando identificar as relações intimamente presentes entre política e educação nos diversos períodos de nossa história.

Pensar história e políticas em educação pressupõe refletir também sobre as condições sócio-políticas e econômicas que estas práticas educativas se desenvolvem. Na segunda parte da unidade trataremos de questões ligadas às desigualdades sociais, inclusão e exclusão, acesso à educação, bem como o tratamento dado pelo Estado à Educação, focando a reflexão sobre a perspectiva de uma educação inclusiva.

Por fim, as discussões ligadas à qualidade da educação tornaram-se intensas nos últimos anos e importantes avanços podem ser apontados. O Brasil começa a superar alguns problemas como o acesso à educação e passou a envidar esforços no sentido da construção de uma avaliação dos processos educativos, cujo conceito de qualidade vem sendo ampliado e modificado de acordo com as novas necessidades de formação das pessoas para a cidadania e para o mundo do trabalho.

3.1

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS

“A História é um profeta com o olhar voltado pra trás: pelo que foi e contra o que foi, anuncia o que será.”

Eduardo Galeano

A Natureza humana é dotada de historicidade. Somos seres históricos, pois temos um tempo de vida determinado, o qual se situa em um determinado tempo histórico. Nossos pensamentos, atitudes e ações são também dotadas de historicidade pois que ao longo de nossa trajetória não permanecemos sempre iguais, vamos nos modificando, nos transformando, nos melhorando, ao menos assim deveria ser. Somos seres essencialmente sociais, desde o nascimento, dependemos “do outro” para sobreviver, para aprender, para nos tornarmos verdadeiramente humanos. Somos, portanto, sujeitos históricos e sociais.

Nesta perspectiva torna-se essencial que as novas gerações ao chegarem a este mundo sejam apresentadas a ele e ele a elas. Não podem as novas gerações chegarem a um mundo “em movimento”, o qual já está em determinada escala evolutiva e sentir-se como se fossem os primeiros representantes da espécie. É necessário que se criem mecanismos de apreensão e compreensão dos conhecimentos até então produzidos para que, de posse dos mesmos, possam as novas gerações avançar, desenvolver-se, inovar e transformar tudo aquilo que já não se adéqua à realidade deste dado tempo histórico.

A reflexão que temos feito quanto a este ritual de “transição” entre gerações é que muito do que foi construído por gerações que antecederam as atuais, simplesmente vem sendo negligenciado, descuidado e com isso importantes conquistas e avanços, especialmente na área das conquistas humanas e sociais, correm hoje sérios riscos de serem esquecidas e novamente vemos aflorar toda ordem de desmando, desafeto, desordem e desestrutura social, cultural, política e econômica. Neste sentido, como instrumento que “preserva” e “socializa” a cultura e os conhecimentos historicamente acumulados é que a Educação se torna um dos instrumentos mais fundamentais e necessários da vida humana. “É a educação, portanto, que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência” (ARANHA, 1996, p.15).

Neste sentido, compreender o processo histórico da educação é fundamental aos educadores e a todos os que se envolvem com educação. Muitas são as questões que envolvem o fazer pedagógico como, por exemplo: O que é educação? Porque e para que se faz educação? Qual é o sentido e significado de ser educador (fazer educação)? Quais as contribuições que a escola/professor pode dar as gerações atuais? O que podemos/ devemos fazer na práxis pedagógica e o que deve ser rejeitado, evitado, retirado dos processos educativos?

Para responder estas entre tantas outras questões que envolvem o processo educativo, se faz necessário um olhar histórico. Porém, “pensar o passado não deve ser visto como exercício de saudosismo, mera curiosidade ou erudição. O passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente” (ARANHA, 1996, p. 17). Este olhar, para o passado, para “as raízes” de onde foi gerado o presente, portanto, precisa ser mediado pelo pensamento crítico reflexivo, que nos auxilia a desvendar as ideologias que permearam a educação no decorrer da História.

3.1.1 O período Jesuítico da Educação Colonial: “A educação da Alma”

A primeira experiência educacional que tivemos no Brasil deu-se com a presença dos padres da missão Jesuítica. O surgimento da Companhia de Jesus, ou “Missão Jesuítica”, a qual foi criada pelo padre Ignácio de Loyola, se insere no movimento político europeu denominado Contra Reforma. Este movimento visava impedir a propagação do Protestantismo e por meio da catequização inculcar os ideais do Catolicismo. Os Jesuítas não foram os únicos a se dedicar a esta tarefa. Outras ordens surgiram como a dos Franciscanos, Dominicanos, Carmelitas e Beneditinos.

Os padres jesuítas chegaram ao Brasil juntamente com o primeiro Governador Geral, Tomé de Souza em 1549, entre eles, o Padre Manuel da Nóbrega. Os padres vieram com uma missão específica. Dentre as premissas básicas presentes no Regimento, isto é, na nova política ditada então por D. João III (17-12-1548), é encontrada uma, referente à conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução. Em cumprimento a isso, chegaram, com Tomé de Souza, quatro padres e dois irmãos jesuítas, chefiados por Manuel da Nóbrega (1549) (RIBEIRO, 1988, p. 19).

A educação no Brasil- Colônia estava alinhada com a política colonizadora dos portugueses. Onde inicialmente a submissão do índio era a mais importante tarefa. Nesse caso, a conversão religiosa se constituía como importante ferramenta para esse fim, pois “o objetivo dos colonizadores era o lucro, e a função da população colonial era propiciar tais lucros às camadas dominantes metropolitanas”. (RIBEIRO, 1988, P.21).

Compreender o sentido da presença jesuíta no Brasil e sua forte influência na educação é um dos elementos centrais para, inclusive entendermos aspectos ainda presentes nas práticas educacionais, resultantes desta herança cultural que permaneceu impregnada na experiência educacional brasileira. De outra parte, é importante compreender este processo para entender a sujeição, submissão e massacres que os indígenas sofreram.

No sentido de desmistificar a presença do bom ou mau jesuíta, o importante é entender quem eram, a quem serviam e qual era a finalidade da “missão”, uma vez que nesse contexto, evangelização e colonização, eram os elementos principais. As ações empreendidas pelos jesuítas estavam de acordo com a visão de mundo

daquele momento e com a tarefa que lhes cabia dentro deste contexto. Neste sentido desfaz-se o paradigma do acaso, da não intencionalidade, ou simplesmente da pureza de intenções na conversão do índio. O Jesuíta que veio estava a “serviço” do rei. Mesmo que a justificativa comumente utilizada era a “salvação da alma dos gentios para Deus”. A presença do jesuíta representava junto aos índios a presença do homem branco europeu que vinha para colonizar, comandar, tomar posse, enriquecer, tirar proveito, beneficiar-se de tudo quanto se podia extrair de benefícios e representasse possibilidade de riqueza nas terras coloniais.

(...) o jesuíta que aqui lançou as sementes da pregação cristã, via o seu mundo com os olhos contemporâneo, sob a ótica do século. Sua ação se regia pela visão do “orbis christianus” que era a visão de todo o homem do seu tempo(...) o “orbis christianus” é uma imagem cristã medieval do mundo. Fundou-se na crença de que o mundo é de Deus, cujo representante na terra é a Igreja Católica. Esse Deus por ser verdadeiro, exigia que todos o reconhecessem e lhe prestassem culto. A verdade absoluta, eis o princípio e o fim do “orbis christianus” (...) A fé era a verdade, a adesão à verdade: importava, pois, trazer todos a ela. Ela era a ordem instituída por Deus. Fora dela tudo o mais era aberração, anomia, injúria. (...) cumpria anunciar a verdade, em todo lugar e sempre. Mais importante porém, era impô-la, fazê-la vigor. (...) a fé informa va todos os gestos humanos, indicando sua razão última, Deus, mas nem por isso tirava-lhes o caráter de humanos; compreendia-o e respeitava-o. Destarte devia o rei governar, o comerciante tratar, o soldado conquistar, o navegante descobrir terras, o padre pregar ao rei, ao comerciante, ao soldado, ao navegante e abençoá-los, cada um continuando seu ofício. Fosse qual fosse o ofício, todos eles se deixavam impregnar até a raiz pela fé, pela forma cristã de entender a realidade. Na base de tudo estava a crença firme de que o orbe era essencialmente cristão. (PAIVA, 1982, p. 22-23)

Este era o pensamento norteador das ações. Esta era a visão de mundo. Este foi o elemento motivador utilizado pelos jesuítas, que consorciado com os interesses econômicos justificavam a necessidade de “adestrar”, “docilizar”, “converter” o índio, para facilitar o domínio, a colonização, a posse, o povoamento das novas terras. Nesse sentido:

Eles não foram instauradores de uma nova ordem social, olhando-se do lado português, mas fundadores junto aos índios da mesma ordem social que os enviou. (...) não se trata de ser pró ou contra os jesuítas, mas de entender os móveis da colonização e sua efetivação histórica. Não há lugar, por exemplo, para uma questão como “honestidade” dos jesuítas face aos objetivos específicos de sua missão evangelizadora: mais importante

que sabê-los fiéis pregadores da mensagem religiosa é sabê-los “funcionários” de uma ordem estabelecida e querendo se estabelecer. (PAIVA, 1982, p. 22-23)

A Evangelização foi um dos elementos mais importantes no processo de colonização no Brasil. Instrumento poderoso, ricamente utilizado para a sujeição dos índios, os quais não conseguiam discernir os reais objetivos que se escondiam por detrás das ações dos padres, não tinham senso crítico para perceber o uso da catequese, pelos portugueses, pois “recebiam o impacto da colonização como uma totalidade que os retirava do seu sossego e os punha em nova situação, exigindo-lhes trabalho braçal, participação nas guerras, mudança de costumes, doutrinação” (PAIVA, 1982, 52-53).

A “práxis catequética” foi o método utilizado para promover a aproximação do invasor com os invadidos. Com suas características bem peculiares esta “práxis catequética”, abriu espaço para que a cultura e o domínio português/espanhol se instalasse. Para o índio, não tinha saída, ou cedia pelo bem, no caso sujeitando-se à catequese, à evangelização ou era submetido pela força e violência. A estratégia portuguesa pode ser assim resumida:

Mandavam à frente os missionários, com palavras doces, falando a linguagem do bem; em caso de recursos, punham-se os missionários na retaguarda (estandarte as mãos) e falavam a linguagem do mal, a linguagem das armas; uma vez sujeitados os índios, voltavam novamente os missionários da retaguarda, e pregavam a doutrina. A catequese foi, assim, reduzida, pelo código de comunicação estabelecido a duras penas, ao papel de senha, uma senha especial – é verdade -, que não só dava entrada à comunidade do dominante mas obrigava mesmo à sua assimilação. Passou a não ter valor em si, e tornou-se um referente. O termo final era o aportuguesamento, segundo os interesses predominantes. (PAIVA, 1982, p. 53)

Os Jesuítas foram responsáveis pela educação no Brasil por mais de 210 anos. Foram eles que criaram as primeiras escolas elementares, secundárias, seminários e missões que se espalharam por toda a América Latina. Não havia um único modelo de escolarização, mas sim um conjunto de atividades que se diferenciavam de acordo com os grupos a serem atingidos



INTERATIVIDADE: Sugestão de Filme: “A MISSÃO – ENCONTRO COM OS INDIOS” - DISPONÍVEL EM https://www.youtube.com/watch?v=gHM_kvVjWqY

Ao analisar-se o primeiro plano educacional, elaborado pelo padre Manoel de Nóbrega, percebe-se a intenção de catequisar e instruir os indígenas, como determinavam os “Regimentos”, percebe-se também, a necessidade de incluir os filhos dos colonos, uma vez que, naquele instante, eram os jesuítas os únicos

educadores de profissão que contavam com significativo apoio real na colônia. (RIBEIRO, 1988, p. 23)

Neste sentido, percebe-se que havia uma intencionalidade de educação/formação que ia além da catequização dos índios, mas atingindo também os demais habitantes da insípida colônia Brasil. Os jesuítas eram metódicos, organizados e disciplinados. Um interessante plano de estudo foi elaborado com vistas a atender as diversidades de interesses, necessidades e capacidades. Começando pela aprendizagem do português, “incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante continua em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, a aula de gramática, e até viagem de estudos à Europa” (RIBEIRO, 1982 p. 23).

Este plano de estudos foi elaborado por Nóbrega e de certa forma divergia em partes das orientações contidas no documento oficial da Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*. Pois para Nóbrega era necessário um plano menos centrado nos elementos da cultura europeia, e mais voltado para dar conta de resolver os “pontos estratégicos” para dar conta de formar também, além do índio a elite colonial. Assim, “os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequisados”. (RIBEIRO, 1982, p. 25).



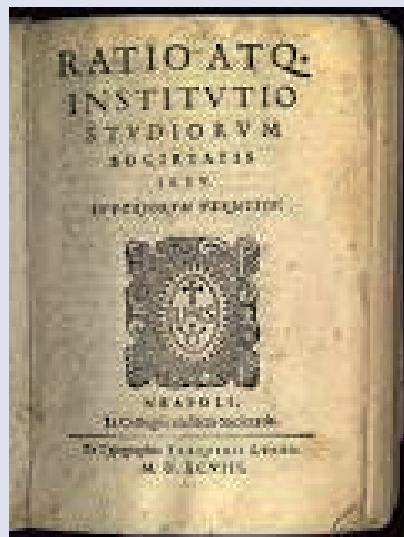
SAIBA MAIS: Sobre a *Ratio Studiorum* e sua proposta pedagógica acesse: FRANCA S.J., Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. Resenha disponível em: <https://goo.gl/xy7Q8g>

Desta forma, ficam claros os direcionamentos, níveis de ensino e estamentos sociais presentes na colônia, de forma que de um lado estava a catequese que do ponto de vista religioso, interessava como estratégia de agregar novos adeptos do catolicismo, o qual estava muito abalado pelo movimento da Reforma Protestante e que do ponto de vista econômico interessava tanto a companhia, quanto ao colonizador, pois tornava o índio “dócil”, “obediente”, facilitando seu uso como mão-de-obra. De outro lado a educação profissional, neste caso, iniciação em trabalhos manuais, que atendia a necessidade de formar uma mão de obra mais especializada, apesar das condições e técnicas rudimentares, destinada, a negros, mestiços e também a índios. E de outra parte, uma “elite” preparada para o trabalho intelectual, que seguia um modelo religioso (católico), embora muitos dos formandos não se tornassem sacerdotes. A Companhia de Jesus se tornou a ordem religiosa dominante no campo educacional.

Isso por sua vez, fez com que os seus colégios fossem procurados por muitos que não tinham realmente vocação religiosa, mas que reconheciam que esta era a única opção de preparo intelectual (...). No século XVII, os graus acadêmicos obtidos nessas escolas eram, juntamente com a propriedade de terra e escravos, critérios importantes de classificação social. (RIBEIRO, 1982, p. 25).

É importante destacar que a formação desta elite colonial, tinha como diretrizes o Ratio Studiorum, e era marcada por uma preocupação em não desenvolver o pensamento crítico, a reflexão, tão pouco a interpretação da realidade. Havia nesse sentido um controle rigoroso, na seleção dos livros a serem utilizados e sobre os discursos dos professores, especialmente em filosofia e teologia. Um dos trechos da Ratio dizia o seguinte: “Se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente” (PAIM, 1967, p. 28 *apud* Ribeiro, 1982, p. 27). O quadro 1 apresenta uma breve explanação sobre o que se caracterizava o Ratio Studium:

QUADRO 1 - Fragmentos retirados do texto: Algumas considerações sobre o Ratio Studium e a organização nos colégios Jesuíticos



O código representado pelo Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu caracteriza-se como um manual prático que preconiza métodos de ensino e orienta o professor na organização de sua aula. O passo inicial em direção a elaboração do documento que nortearia a ação educativa se deu em 1551, quando Jerônimo Nadal, a pedido do Geral Loiola, recolheu informações a respeito dos colégios, principalmente o de Messina, e, a partir das observações, elaborou o primeiro regulamento que foi enviado aos colégios. Neste mesmo ano foi fundado também o colégio Romano que se tornou o principal da Companhia de Jesus. É em 1584 que os dirigentes da Companhia por meio de seu Geral Acquaviva, decidem realizar um plano de estudo visando à uniformização dos colégios e universidades dos futuros jesuítas e dos alunos externos. Uma última comissão se reuniu em 1598 para verificar os novos pareceres e, em janeiro de 1599, foi aprovada e publicada a versão definitiva do Ratio atque Institutio Studiorum, para vigorar em todos os colégios da Companhia de Jesus. O Plano contido no Ratio inicia-se com as regras do provincial, depois do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de um modo geral, de cada matéria de ensino, incluía também, às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do debel, dos alunos e por fim as regras das diversas academias. Além das regras

e das normas, o Ratio Studiorum apresenta os níveis de ensino; Humanidades, denominado de estudos inferiores, cujo currículo abrangia cinco disciplinas, sendo elas, retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de Filosofia e Teologia denominados de estudos superiores.

FONTE: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: www.uel.br/grupo.../Ana_Toyshima_e_Gilmar_Montagnoli_e_Celio_Costa.pdf

Esta formação exclusivamente de caráter Jesuítico, trouxe consequências não somente ao empobrecimento do potencial intelectual da nascente sociedade brasileira, como também colocou de certa forma a colônia Brasil em atraso no campo científico, uma vez que se manteve alheia aos avanços que se processavam em outras partes do globo. Em Síntese, sobre a Ratio e suas consequências podemos dizer que:

O seu objetivo acima de tudo religioso, o seu conteúdo literário, a metodologia dos cursos inferiores (humanidades), que culminava como o movimento denominado “imitação, ou seja, a prática destinada a adquirir o estilo literário de autores clássicos (...) (Larroyo, 1970: 390), e a dos cursos superiores (filosofia e teologia), subordinada ao “escolaticismo”, faziam com que não só os religiosos de profissão como os intelectuais de forma geral se afastassem não apenas de outras orientações religiosas como também do espírito científico nascente e que atinge durante o século XVII, uma etapa bastante significativa. Isto porque a busca de um novo método de conhecimento, método este que caracteriza a ciência moderna, tem origem no reconhecimento das insuficiências do método escolástico medieval, adotado pelos jesuítas. (RIBEIRO, 1982, p. 27)

Os padres Jesuítas, com suas investidas pessoais, tanto quanto com suas “missões”, muito bem estruturadas, foram, sem dúvida, os maiores influenciadores e responsáveis pelo rumo que tomou a História do Brasil, assim como de toda a América Espanhola, territórios por onde espalharam seu modelo de educação e por onde estiveram a serviço da Companhia de Jesus. No campo social e familiar sua influência foi sobremaneira percebida de forma que

A importância social destes religiosos chegou a tal ponto, que se transformaram na única força capaz de influir no domínio do senhor de engenho. Isto foi conseguido não só através dos colégios, como do confessionário, do teatro e, particularmente, pelo terceiro filho, que deveria seguir a vida religiosa (o primeiro seria o herdeiro, o segundo, o letrado) (RIBEIRO, 1982, p. 29).

Este poder de influência é atestado pelo número de instituições educacionais sobre seu comando. Quando foram expulsos em 1759, com relação aos números temos: “para Tito Livio Ferreira eram “vinte colégios, doze seminários, um colégio e um

recolhimento feminino' (...) Para Fernando de Azevedo eram “36 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever”’. (RIBEIRO, 1982, P. 29).

3.1.2 O período Pós Jesuítas ao início da República: Os primórdios da Educação Brasileira

No século XVIII, a Europa, estava inundada pelos ideais do movimento iluminista. A Inglaterra é o país sede deste movimento, seguido pela França e pela Alemanha. Enquanto isso,

Portugal chega aos meados do século XVIII com sua Universidade – a de Coimbra – tão medieval como sempre fora. A filosofia moderna (Descartes), a ciência física - matemática, os novos métodos de estudo da língua latina, eram desconhecidos em Portugal. (RIBEIRO, 1982, p. 32).

Neste sentido, enquanto os demais países Europeus experimentavam uma considerável ascensão econômica e intelectual, Portugal estava em decadência. No século XVIII, governa Portugal o Ilustre D. José I, que tem como ministro o Sr. Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo), o qual tem como missão equilibrar a economia portuguesa, conjugando concentração de poder real e modernizando a cultura.

Para dar conta desta missão, a colônia Brasil, pelas riquezas naturais e dimensão, torna-se o centro dos interesses portugueses. Nesse sentido, era necessário um controle mais rígido sobre todas as atividades desenvolvidas aqui, necessitando de mão-de-obra mais especializada. Socialmente falando há uma segregação marcada pela rígida hierarquia social, dividindo os nascidos na colônia, que ocupariam cargos inferiores e os nascidos na Metrópole, que ocupariam as posições superiores. Estas mudanças acabam refletindo na Educação e desta forma

esta ampliação do aparelho administrativo e o conseqüente aumento de funções de categoria inferior passou a exigir um pessoal com um preparo elementar. As técnicas de leitura e escrita se fazem necessárias, surgindo, com isto, a instrução primária dada na escola, que antes cabia à família. (RIBEIRO, 1982, p. 31)

As mudanças foram sentidas em todos os níveis. É nesse contexto que se estruturaram os primeiros passos para a organização de um “ensino público”. Diferente daquele que era financiado pelo Estado, mas formava o indivíduo para o sacerdócio, mais que para qualquer outra coisa. Agora, a formação era financiada pelo Estado para formar o indivíduo para o Estado.

Entre as principais mudanças estão as instituídas pelo Alvará de 28-6-1759 (RIBEIRO, 1982), entre as quais se destacam:

- A criação do cargo de diretor geral dos estudos;
- Todos os professores deveriam prestar exames, e passaram a gozar do direito de nobres.

- Proibição de ensino público ou particular sem licença do diretor geral;
- Criação do cargo de comissários para averiguação do estado das escolas e dos professores.
- Abertura de um inquérito para verificação de quais professores lecionavam sem licença e quais utilizavam os livros proibidos.

O Ensino Secundário, denominado de Humanidades ao tempo dos Jesuítas, passa a acontecer em forma de “aulas avulsas” (aulas régias), incluindo o latim, grego, filosofia e retórica.

Estas reformas não afetaram o nível Fundamental. Este permaneceu no campo da “imitação” de modelos vindos do mundo exterior “civilizado”. Aqueles com interesse no Ensino Superior, precisavam ainda dirigir-se a Europa. (RIBEIRO, 1982).

O próximo marco de mudanças na educação brasileira vai acontecer no século XIX, por conta da [vinda da família real portuguesa ao Brasil](#). Este fato trouxe um certo ar de modernidade à colônia. Para exemplificar, é neste período que são criados: a Imprensa Régia (1808); a biblioteca pública (1810); O Jardim Botânico no RJ (1810); O Museu Nacional (1818); O primeiro jornal A gazeta do Rio (1808). No ano de 1815, ocorre a “abertura dos portos”. Até mesmo uma missão de artistas franceses veio para o Brasil.



INTERATIVIDADE: Sugestão de Filme: Carlota Joaquina, Princesa do Brasil. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wk9ZE7C9P5>

Obviamente que passar de colônia, a sede do governo, ocasionou uma verdadeira revolução no Brasil e o campo Educacional passa da mesma forma por radicais mudanças. Por força da necessidade de modernizar a colônia para atender a Elite portuguesa que se mudou para cá, ocorre a criação do “Ensino Superior”.

Para atender à necessidade da defesa militar, foi criada em 1808 a academia Real da Marinha; em 1810 a Academia Real Militar, que depois passa a chamar-se Escola central, Escola Politécnica e por fim Escola Nacional de Engenharia, esta para atender a formação de oficiais e engenheiros civis e militares. No ano de 1808, foi criado o curso de cirurgia, anatomia e medicina, visando formar médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha. São criados ainda os cursos de: Escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros, cursos de economia, botânica, química e química industrial, geologia e mineralogia e cursos de agricultura, que deveriam formar técnicos em economia, agricultura e indústria. Ou seja, cursos que atendessem à necessidade de transformar, modernizar e desenvolver a antiga colônia. A idéia de “cursos” deixa claro, no entanto, o caráter profissionalizante destas iniciativas. Muitos deles funcionavam como “disciplinas”, isoladas.

Quanto aos demais níveis de Ensino, pouco ou quase nada mudaram, pois, ao investir tendo como base o Ensino Superior, evidencia-se que os interesses não eram de emancipar os cidadãos, alfabetizar e instruir o povo. Mas, novamente, criar uma Elite tecnicamente capaz de prestar serviços de qualidade e fazer a economia desenvolver-se.

Segundo Ribeiro (1982), tem origem aí a estrutura do Ensino Imperial, a qual era composta por três níveis: a) quanto ao primário continua sendo um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever), pois apenas tem-se notícia da criação de “mais de 60 cadeiras de primeiras letras”. b) quanto ao ensino secundário permanece a organização de aulas régia, tendo sido criadas “pelo menos umas 20 cadeiras de gramática latina”. c) O Ensino Superior, permanece no regime de aulas (cadeiras), como as de Matemática superior em Pernambuco, Desenho e História em Vila Rica, e a de retórica e filosofia em Paracatu (MG), as quais integram-se a um conteúdo de ensino em vigor desde a época jesuítica. Além disso, foram criadas as cadeiras de Inglês e Francês no RJ.

Em 1822, aconteceu a “Independência do Brasil”. Este fato trouxe como consequência a autonomia política ao país. Em 1824, é outorgada a primeira Constituição Brasileira. Este, é o momento histórico que marca o início do que poderíamos chamar de um Projeto Democrático para a Educação Brasileira, ao menos teoricamente, os documentos legais passam a citar um “ Sistema Nacional de Educação ”, previsto no Projeto da Constituição, mas que de certa forma é abandonado no texto constitucional outorgado que assim refere: “A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela constituição do Império, entre outras maneiras, pela, “Instrução primária gratuita a todos os cidadãos“ (n° 32) e pela criação de “Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos da ciências, Belas Artes e artes. (n° 33) (ALMEIDA & BARRETO, 1967, p. 192, *apud* RIBEIRO, 1982, p. 45). De fato, o que aconteceu foi a criação em território Nacional, apenas das escolas de primeiras letras “o que equivale a uma limitação quanto ao grau (só um) e quanto aos objetivos de tal grau (primeiras letras).

Se a denominação de escola primária representaria política e pedagogicamente a permanência da idéia de um ensino público suficientemente difundido e realmente formativo, a classificação de escolas de primeiras letras simbolizava, antecipadamente, a tibieza congênita que irá marcar a maior parte dos esforços de educação popular durante o império, até mesmo na República. (SILVA, 1969, p.193, *apud* RIBEIRO, 1982, p. 45)

A autonomia administrativa e política do país confrontavam-se com as dificuldades e restrições econômicas e instabilidade política do momento. E assim, a educação da população não estava entre os “assuntos de interesse geral da nação”.

Não é, portanto, de se estranhar, levando-se em consideração tal contexto, que a organização escolar brasileira apresente, na primeira metade do século XIX, graves deficiências quantitativas e qualitativas. Mesmo as escolas de primeiras letras são em número reduzido, como limitado é o seu objetivo, seu conteúdo e sua metodologia. Elas enfrentam problemas dos quais se tem notícia através dos relatórios dos ministros da época: era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa

falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante, a população era mínima. (RIBEIRO, 1982, p. 47).

Somente entre os anos de 1835 e 1846, são criadas as primeiras escolas normais visando a preparação dos docentes, sendo que as mesmas tinham no máximo dois anos e em nível secundário.

Na instrução secundária proliferam-se as aulas avulsas, de forma espontânea, sem fiscalização e acompanhamento, as mesmas acontecem aleatoriamente. Surgem então os “liceus provinciais” como tentativas de dar um mínimo de organização ao sistema. No entanto, não passaram de reunião de aulas avulsas num mesmo prédio. Em 1837 foi criado o colégio D. Pedro II, destinado a ser uma referência e ter um padrão de ensino.

O Ensino Superior era o nível que tinha apoio do governo central. Era este o nível de maior interesse dos representantes políticos daquela época. Pois, eram os cursos que formariam a “elite” dirigente de uma sociedade aristocrática como era a brasileira. Apesar disso:

(...) as queixas são frequentes e dizem respeito ao mau preparo dos alunos, ao critério “liberal” de aprovação, a falta de assiduidade dos professores pela necessidade de completarem o orçamento com outras atividades. Continuam sendo cursos isolados e estritamente profissionalizantes, com base na literatura europeia consumida por professores e alunos (RIBEIRO, 1982, p. 49).

Na segunda metade do século XIX, a realidade que se apresenta, se difere dos momentos anteriores, o país tem um considerável avanço econômico, especialmente com a expansão da lavoura cafeeira e, com isso, ocorrem mudanças na sociedade. Acontece aí a passagem de transição de uma sociedade exportadora com base rural – agrícola, para uma sociedade urbano - agrícola – comercial. Em termos educacionais esta é uma década em termos de avanços verdadeiramente significativos, pouca coisa acontece, pois, “não se instituiu um plano nacional de fiscalização das escolas primárias e secundárias, com vistas a um aprimoramento de objetivos, conteúdos e métodos e, conseqüentemente, uma melhora de aproveitamento por parte dos alunos”. (RIBEIRO, 1982, P. 54).

Ao contrário do que ocorria com as monarquias europeias, as quais se preocupavam com a formação dos cidadãos e investiam no avanço e melhoria do ensino, no Brasil, não havia interesse neste sentido, e, mesmo em momento de superávit econômico, não houveram investimentos consideráveis em Educação, o que demonstra o descaso do governo com esta área. O analfabetismo era uma realidade em todo território brasileiro, pois não se efetivou uma distribuição racional de escolas. Dessa forma, a exclusão não se fazia paulatinamente de um nível para outro. Acontecia marcadamente no início da escolarização, pois a população em sua maioria empobrecida, não tinha condições, nem interesse em frequentar a escola, a qual para o regime de vida a que estavam submetidos, não representava nada,

uma vez que não vislumbravam qualquer perspectiva de melhoria em suas vidas e, culturalmente, a educação não tinha valor, para estas camadas empobrecidas.

No entanto, com o desenvolvimento econômico, a camada média da sociedade foi se ampliando e começa a reivindicar pela abertura de escolas.

Merece atenção um conjunto de medidas que são propostas no ano de 1879, denominadas de “Reforma Lêncio de Carvalho”. Infelizmente, destas, apenas algumas insipientes mudanças acontecem, pois, como parece ser de costume desde então, na história do nosso país, as reformas careciam de aprovação, a qual não aconteceu. Porém, mesmo assim na prática algumas mudanças foram provocadas.

Entre as medidas propostas, destaca-se: a) *Liberdade de Ensino* – Possibilidade para todos que se sentissem capacitados, exporem suas Ideias segundo o método que lhes parecesse mais adequado. b) *O exercício do magistério*: incompatível com o de cargos públicos e administrativos; c) *Liberdade de frequência*: Alunos do secundário e superior poderiam estudar como e com quem aprendessem (RIBEIRO, 1982). Na prática poucas mudanças aconteceram. Porém, das poucas mudanças algumas foram muito significativas como: O Decreto de liberdade de credo religioso aos alunos, e a abertura de colégios, onde outras tendências pedagógicas tentavam ser aplicadas, como a positivista, por exemplo.

Uma das ações mais importantes deste final de século foi o aparecimento do ensino feminino, em nível secundário, porém este de iniciativa privada. Pois, até então, a alfabetização das meninas deveria acontecer em casa, com auxílio da família ou preceptores, limitadas ao aprendizado das primeiras letras, prendas domésticas e boas maneiras.

Data deste período a entrada dos colégios particulares protestantes norte-americanos, (Escola Americana, 1870, colégio Piracicabano) e positivistas (Escola Neutralidade, 1884). Foram assim criadas escolas primárias modelos. “a iniciativa norte-americana a este nível é bastante significativa e vai ampliar durante a República. Contribuiu diretamente na organização escolar e nos processos didáticos e menos em termos doutrinários, propriamente ditos” (RIBEIRO, 1982, p. 64).

Esta influência norte-americana de certa forma trouxe à tona Ideias importantes quanto a concepção da infância. Sendo assim “a atenção é chamada para o fato de a criança ser um ser ativo, da necessidade de se respeitar a ordem natural do seu crescimento, de desenvolver os sentidos, capacitando-a a descobrir coisas por si mesma e, em consequência o preparo do professor parece ser indispensável” (RIBEIRO, 1982, P. 65). Percebe-se que estão aí, intrínsecas, as Ideias de pensadores como Jean Jacques Rousseau e John Dewey.

Este momento, mesmo não tendo promovido um processo intenso de alfabetização da população, é visível que se torna mais propício para os debates em relação à educação. A influência das Ideias positivistas tornam-se marcantes e nos anos subsequentes, após as mudanças políticas, na fase Republicana, serão responsáveis por inquietações e mudanças significativas as quais continuam na pauta de reivindicações e lutas nos dias atuais. Neste sentido, visualizava-se as primeiras mudanças ocorridas no início da fase Republicana.

A constituição de 1891, por exemplo, tratará da Educação e terá como marca uma dualidade no processo, fruto da descentralização, pois, “a União competia privativamente legislar sobre o ensino superior na Capital da República, cabendo-

-lhe, mas não privativamente, criar instituições de ensino secundário nos Estados e promover a instrução no Distrito Federal. Aos estados se permitia organizar os sistemas escolares, completos (AZEVEDO, 1944, p. 359, *apud* RIBEIRO, 1982, p. 67)

Data deste período, a Reforma Benjamim Constant, a qual tinha como princípios norteadores, elementos essenciais ao processo educacional como: a liberdade, a laicidade e a gratuidade do ensino.

As poucas mudanças ocorridas no final do século XVIII, pouco, ou quase nada, alteraram a realidade da massa da população brasileira, quanto ao acesso e permanência na escola. O grande embate se dá em torno da dicotomia: formação científica x formação humana, “e esta vai ser uma característica do primeiro período republicano: ora uma reforma pende para uma predominância, ora para outra, sem, contudo, progredir no sentido de conseguir-se um ensino secundário mais adequado às novas tendências sociais no Brasil” (RIBEIRO, 1982, p. 70).

Desta forma, entramos no século XX, ainda presos ao modelo econômico de caráter agrário- comercial – exportador dependente. A alternativa para a superação da crise econômica se deu via capital estrangeiro, o que provocou uma discrepância social ainda maior, pois a renda foi se concentrando cada vez mais nas mãos da chamada “burguesia agrário - exportadora”. Sendo assim, “a sociedade brasileira continua a modernizar-se, mas a um custo muito alto, pesadamente pago pela maioria da população, excluída de tais benefícios por viver no campo. E, curiosamente, sendo aquela que produz a riqueza, uma vez que é a mão de obra da lavoura cafeeira” (RIBEIRO, 1982, p. 73).

Esta dependência econômica estrangeira irá se refletir também sobre a Educação. O marco principal na Educação Brasileira foi a permanência dos altos índices de analfabetismo, assim em 1920, 65% da população de quinze anos e mais era analfabeta. Veja os dados na Tabela 1 e na Tabela 2:

TABELA 1 – Índice de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades

ESPECIFICAÇÃO	1890	1900	1920
TOTAL	14.333.915	17.388.434	30.635.605
SABEM LER E ESCREVER	2.120.559	4.448.681	7.493.357
NÃO SABEM LER E ESCREVER	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% DE ANALFABETOS	85	75	75

FONTE: INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Anuário Estatístico do Brasil, ano II, 1936, p. 43 in Ribeiro, 1988, p. 74

Tabela 2 – Proporção de alfabetizados e de analfabetos na população brasileira de quinze anos e mais

ESPECIFICAÇÃO	1900	1920
TOTAL	9.752.111	17.557.282
SEM DECLARAÇÃO	22.791	-
SABEM LER E ESCREVER	3.380.451	6.155.567
NÃO SABEM LER E ESCREVER	6.348.869	11.401.715
% DE ANALFABETOS	65	65

FONTE: FERNANDES, F. Educação e Sociedade no Brasil, Quadro I, 1966 p. 47 in Ribeiro, 1988, p. 75.

Pelo que podemos constatar de acordo com o que se apresentou até o momento, a Educação Brasileira não se estruturou pelas bases da alfabetização, mas pelo Ensino Superior que detinha os maiores investimentos e atenção por parte do governo. Conclusão mais do que óbvia a de que a Educação não era vista como direito do cidadão e nem tão pouco interessava aos governantes um povo culto e letrado. O sentido da Educação era economicista, preocupando-se apenas com a formação técnica que atendesse a necessidades de formação de *mão-de-obra*. Leia o texto complementar do Quadro 2 para aprofundar seus conhecimentos acerca dos assuntos tratados nesta unidade.



ATENÇÃO: Uma provocadora reflexão sobre os reflexos da educação no Brasil Colônia pode ser acessada no texto: A educação no Brasil é falha desde o começo. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/vanguardas-do-conhecimento/a-educacao-no-brasil-e-falha-desde-o-comeco>

Quadro 2 – Texto Complementar

COMPARAÇÃO ENTRE A COLÔNIA DOS PADRES (BRASIL) E A TERRA DOS COWBOYS (EUA).

De 1549 (Manuel de Nóbrega Anchieta) a 1759 (expulsão dos Jesuítas do Brasil) durante 210 anos a educação da colônia portuguesa esteve entregue aos padres jesuítas que nela foram implantando, ao longo do litoral, sues

decantados “colégios” (segundo uns foram dezessete, segundo outros foram vinte e quatro). Este número de unidades escolares implica uma matrícula hipotética de cerca de dois mil alunos, no auge de sua expulsão (1759), se , com grande otimismo, admitirmos que cada colégio comporta cerca de cem alunos. Este o nosso “sistema” escolar nos primeiros duzentos e cinquenta anos de colonização. Enquanto no Brasil um ato despótico destrói este rudimentar “sistema” educacional, nos EUA, inicia-se a revolta contra a Inglaterra (1763-1873), a maior potência marítima da época, que mantém na colônia rebelde uma tropa de dez mil homens armados para conter a efervescência libertária de uma grande nação em gestação.

Em 1774, reúne-se o PRIMEIRO CONGRESSO CONTINENTAL, congresso de defesa dos direitos dos povos das Américas, o que revela a diferença fundamental entre as duas colônias: uma formada por imigrantes de alto nível de civilização, burgueses e de acentuada tradição intelectual, dedicados à policultura; outra, dominada por uma companhia de navegação monopolista, mal povoada por madeireiros, predadores de índios e escravos, dedicados à monocultura (Pau-Brasil, gado, açúcar). Enquanto os EUA, pelo tratado de Versalhes, vê, em 1783, sua independência reconhecida pelas nações civilizadas, depois de sangrenta guerra de oito anos (1775-1783), Brasil espera ainda quarenta anos (1822) para ver sua independência “ declarada” por um gesto arrebatado de um príncipe que a metrópole aqui deixara (prevendo um fato como este) para garantir a continuidade da dominação (ver as “províncias ultramarinas da África de hoje). Quando Dom João VI refugia-se no Brasil, nos EUA já se iniciava, há muito tempo a memorável expansão para o Oeste fonte inesgotável de lendas e folclore que deu origem aos filmes de cowboys. Em 1823 (um ano depois da nossa hipotética independência), os EUA já afirmavam sua participação na política internacional com a DOCTRINA MONROE de que iríamos sofrer as consequências no século seguinte. Enquanto nosso imperador brincava de absolutismo (dissolução do parlamento e ato adicional), transcorria nos EUA a “era Jackson” (1828), início do processo democrático que chegou até nossos dias, ocorrendo grande surto de criação de escolas de todos os níveis e a fundação de inúmeros jornais. O Rio de Janeiro, neste tempo, era um vilarejo tropical, com imensa massa de escravos recém-libertados, cercado de pântanos por todos os lados e infestado de febre amarela. O território Nacional, um arquipélago de fazendas e latifúndios, enquanto nosso imperador - filósofo, confabulando com nossos barões e marqueses, assistia aos concursos do Colégio Pedro II, nos EUA construía-se a primeira ligação ferroviária Atlântico – Pacífico (1869) e perfurava-se o primeiro poço de petróleo (1859). Em 1880, os EUA já produziam 1 200 000 t de aço, e a siderurgia só veio a surgir no Brasil no consulado Getuliano, muito tempo depois da Revolução de 1930. Por acaso a diferença não estará nos sistemas escolares?

O Pombal nos EUA foi o espírito humanístico e universal de Benjamim Franklin (1706-1790) em torno de cuja personalidade formou-se o espírito nacional norte-americano (o nosso José Bonifácio foi alijado da vida pública do novo

império como muito incômodo, pelo imperador que preferiu a companhia do Chalaça). Na época de (1825), Walt Wihitmann, cujas obras repercutiram, de imediato, na Europa, ocasião em que no Brasil era, terminantemente, proibida a leitura de jornais e circulação de livros.

No período que se seguiu à expulsão dos Jesuítas (1759-1772), o Brasil ficou privado de qualquer tipo de escola, mesmo as de ler, escrever, contar e tanger...A lei de Pombal (1772) e a de Pedro I (1827) criando escolas nos vilarejos foram atos puramente decorativos de que não ficou rastro na História do “sistema” escolar brasileiro. O ato adicional à Constituição, no ano de 1834, estabeleceu que ao Governo Imperial (União) caberia organizar, apenas, o ensino superior, cabendo os demais graus às depauperadas e atrasadas províncias (em 1804, Niterói, com a permissão constitucional, funda a primeira escola normal). No Rio Grande do Sul (1857), no colégio de Artes Mecânicas para ofícios, a lei mandava recusar matrículas às crianças de cor preta e aos escravos e pretos “ainda que libertos e livres”. Em 1852, Gonçalves Dias, no seu relatório de inspeção, dizia: “quero crer perigoso dar-se-lhes (aos aldeados) instrução” – temor que tornou-se uma constante histórica dos governantes...O Senador Oliveira Junqueira (1879) dizia: “certas matérias, talvez, não sejam convenientes para o pobre; o menino pobre deve ter noções muito simples”, a que o senador Teixeira Júnior acrescentou: “a grande massa deve ter apenas instrução elementar” Thiers, 1849, na França, defendendo a chamada “liberdade de ensino”, exclamou: “instruir o pobre é acender o fogo debaixo de uma panela vazia”. Hoje a frase é: “não podemos incentivar aspirações que não podemos atender” ... Em 1877, “existiam 117 escolas noturnas para adultos, enquanto em 1869, em todo o Império, apenas existia uma, em São Bento, no Maranhão (Segundo o Ministro João Bento da Cunha Figueiredo).

“Em 1872, a população brasileira era de 10 112 661 pessoas com 8 365. 997 analfabetos (83%) “(em 1850, a dos EUA já era de 24.000.000). Em 31 de dezembro de 1890, a população subia a 14 333 915, com 12 213 356 analfabetos (85%). Em 1889, havia cerca de 18 alunos matriculados nas escolas primárias para cada grupo de 1000 habitantes – segundo os dados da época (Provavelmente, tão irrealistas como os atuais). Nosso primeiro MOBREAL, (1947) conseguiu segundo consta, abrir 11 945 escolas de adultos com uma matrícula geral de 609 996 alunos e 213 749 aprovações.... modelo de estatística educacional que vem impedindo uma análise realista e sincera da realidade nacional em matéria de Educação. Mas se algo caracteriza o ambiente castrense da colônia é a ausência total de tipografias e jornais, fenômeno que nem de longe pode ser imaginado pelos EUA, que nasceram sobre o signo da liberdade de imprensa. Quem pode imaginar viver sem livros e jornais? É preciso um esforço fantástico de imaginação....

FONTE: LIMA, L. O. Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. Brasília, Ed. Brasília, 1974, p. 70-72).

3.1.3 História da educação brasileira a partir da década de 1920

Os chamados liberais, intelectuais brasileiros que participavam do Movimento da Escola Nova, iniciado por volta do final dos anos 1920, defendiam a construção de um país em bases urbano-industriais democráticas. De acordo com Ghiraldelli Júnior (1991, p. 25), “o Movimento da Escola Nova enfatizou os “métodos ativos” de ensino aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando (...)”.

No Brasil, mesmo depois da Primeira República (1889-1930), os investimentos na educação não tinham a mesma força e representatividade das ações desenvolvidas em outras áreas. Não é possível promover o desenvolvimento econômico de um país se não são feitos investimentos na educação e formação da força produtiva. O movimento de renovação educacional surgiu com a preocupação de mudar os rumos do país por meio de profundas mudanças nas políticas públicas em educação.

Os liberais lançaram em 1932 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, cujo texto propunha novas bases pedagógicas para a política educacional da época.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, P. 4, 1932).

O chamado Movimento de renovação educacional representou o início de grandes transformações na educação brasileira, que necessitava de mudanças em função de um novo tempo vivido pelo país. Após a [Revolução de 1930](#), o país viu um crescimento muito expressivo da indústria, desaceleração do crescimento da agricultura, a urbanização das cidades e o aumento da participação política da burguesia. Neste mesmo ano, Getúlio Vargas cria o Ministério do Trabalho, o que resultou em diversas leis que estabeleceram muitos direitos ao trabalhador assalariado.



SAIBA MAIS: Você pode acessar e fazer download do conteúdo na íntegra do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, disponível no site Domínio Público: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>

A Revolução de 30. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/revolucao30.htm>

O Brasil precisava de uma escola diferente, transformadora, capaz de superar as diferenças de classe, ou seja, uma escola mais humana, com o compromisso social de oportunizar aos cidadãos o acesso à cidadania. A educação existente no país era direcionada somente a uma pequena parcela da população, pessoas de classe social elevada, formando continuamente uma elite intelectualizada. A Igreja Católica foi uma das grandes opositoras ao Movimento, pois mantinha sob seu poder muitas escolas, em geral particulares, onde estudava a elite do país.

A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes. (MANIFESTO DOS PIONEIROSDA EDUCAÇÃO NOVA, p. 5, 1932).

Dentre as ideias que subsidiaram a concepção da escola nova, pode-se destacar o novo papel atribuído ao Estado em relação à educação, que passa a ser entendida como uma função essencialmente pública, o que não isentaria a família de participar da educação dos filhos. Ao contrário, ela deveria colaborar com os professores, fortalecer essa relação, com o fim comum de contribuir no processo educativo. Outra questão que se torna latente é a necessidade do Estado em garantir uma escola única para todos os cidadãos, como um direito que independe da condição social. Além disso, passa-se a exigir uma escola laica, gratuita e igualitária para todos.

A escola nova fundamentou-se no princípio de que a educação não deve ser um processo deflagrado de maneira externa ao indivíduo, mas uma relação complexa de ações e reações que ocorrem de dentro para fora, respeitando-se a personalidade da criança e permitindo que ela se desenvolva de maneira integral. Uma escola vista assim é aquela que oferece à criança um ambiente favorável ao desenvolvimento de suas capacidades e particularidades, especialmente na troca de experiências.

A escola tal qual a conhecemos é um fruto típico da cultura ocidental moderna. Nela se generaliza a concepção de que essa instituição encarna um modo específico de formar as novas gerações, sobretudo as crianças que passaram a ser distinguidas do corpo coletivo. O aparecimento da escola como o espaço da educação está intimamente relacionado a uma nova compreensão da infância; à emergência de um espaço fechado e de um tempo

específico para a educação infantil; ao aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de teorias e tecnologias próprias para educar; à destruição de outros modos de educar e, finalmente, à institucionalização da escola e a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos governos e sustentada por aparatos legais. (VARELA, ALVAREZ-URIA, 1993, p. 70).

O educador baiano, **Anísio Teixeira**, foi o precursor da Escola de Tempo Integral, construindo um dos mais consistentes e debatidos modelos de escola de tempo integral no Brasil. Nascido em Caetité, estado da Bahia, em 12 de julho de 1900, aos 24 anos assumiu seu primeiro cargo público como inspetor geral de ensino na Bahia. Teve a oportunidade de viajar para a Europa no ano de 1925 e aos Estados Unidos em 1927, onde buscou informações sobre o funcionamento de sistemas de ensino. Por ocasião de sua viagem aos Estados Unidos, fez uma especialização no *Teachers College da Columbia University*, em Nova Iorque, recebendo em 1929 o título de *Master of Arts*. Nesse período teve contato com o filósofo e educador John Dewey, cujas ideias influenciaram seu trabalho como educador.



SAIBA MAIS: Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil - O educador propôs e executou medidas para democratizar o ensino brasileiro e defendeu a experiência do aluno como base do aprendizado. Ver mais em <https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>

Segundo Esquinsani (2002), após encerrar seu trabalho na Bahia, Anísio mudou-se para o Rio de Janeiro no ano de 1929, cidade que nesta época era a capital federal do Brasil. Ao assumir uma função à frente da educação, seu nome foi nacionalmente projetado. No ano de 1932, assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, envolvendo-se ativamente nos debates que pregavam uma nova educação para o país. **Anísio Teixeira** é respeitado por encampar discussões em favor da educação pública baseado em princípios e convicções respaldados por respeitados educadores de sua época.



INTERATIVIDADE: Quem foi Anísio Teixeira? Não deixe de conhecer melhor esse importante educador brasileiro. Assista o documentário Educadores Brasileiros: Anísio Teixeira - Educação não é Privilégio:
Acesse: https://www.youtube.com/watch?v=ls-FoXhfM_Y

Um processo de cultivo e amadurecimento individual, insusceptível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre a posteriori e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas a priori. (TEIXEIRA, 2007, p. 100).

Anísio Teixeira afirma que a escola pública de qualidade deve ser um direito garantido a todas as pessoas, e sendo assim, somente procurariam as escolas privadas aqueles que realmente desejassem. Além disso, a escola pública deve ser o local onde não existem as diferenças de classe, tão presentes na sociedade, mas um espaço de formação igualitária, comum, unificadora. Para ele, escola pública é aquela instituição de ensino mantida com recursos públicos, mas nem por isso segue currículos e conteúdos definidos por lei, pois tem autonomia que a diferencia de qualquer outra repartição pública.

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente poderiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a “protegidos”) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras (...) (TEIXEIRA, 2007, p. 85).

Considerando que a formação básica dos indivíduos não pode ser limitada apenas à transmissão técnica de habilidades como escrever, ler e contar, Teixeira (2007) destaca a importância da escola primária, hoje chamada de anos iniciais do ensino fundamental, que não pode ficar restrita a algumas poucas horas diárias, insuficientes para o desenvolvimento das atividades que lhe são pertinentes.

Somente as escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem admitir o serem de tempo parcial. A escola primária, visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para alunos e servidas por professores de tempo integral. (TEIXEIRA, 2007, p. 109).

Nos anos 1930 surgem as primeiras manifestações em favor da educação integral, através do movimento da Escola Nova, que modificaram as práticas pedagógicas existentes na escola brasileira, sendo que algumas escolas adotaram o sistema *Platoon*, como escola experimental em educação integral.

O sistema *Platoon* foi concebido nos Estados Unidos, nos primeiros anos do século XX, e tinha como objetivo estruturar o ensino sob o ponto de vista do trabalho, do estudo e da recreação, uma vez que se acreditava que a educação deveria abarcar todos os aspectos da natureza infantil; ou melhor, seria função da escola “providenciar o exercício de todas as capacidades das crianças, continuamente, desde a escola maternal até o colégio júnior. (EBY *apud* CHAVES, 2002, p. 51).

A história da constituição e funcionamento da educação brasileira desde a vinda dos jesuítas ao Brasil possibilita uma série de leituras e, em até determinada medida, consegue identificar as razões que explicam por que a educação pública brasileira ainda é tão deficitária. A educação ofertada no Brasil ao longo da nossa história privilegiou a formação das elites dominantes, ou seja, apenas tinham acesso à cultura letrada aqueles que poderiam vir a tornar-se parte da elite que dirigiria o país, pois ao restante da população caberia o trabalho, especialmente braçal, que não demandaria o conhecimento das letras.

Ghiraldelli Júnior (1991) menciona dois movimentos ideológicos que resumem os debates sobre a educação na Primeira República (1889-1930), ambos idealizados pelos intelectuais das classes sociais dominantes. Um deles seria o chamado “entusiasmo pela educação”, representado pelas Ideias de expansão da rede escolar e de diminuição nos índices de analfabetismo do país. Esse movimento foi impulsionado pela Primeira Guerra Mundial, fazendo com que os intelectuais tivessem acessos de patriotismo e voltassem seus olhos para questões pontuais da educação. O segundo movimento seria o “otimismo pedagógico”, caracterizado como a preocupação com a melhoria nos aspectos didáticos e pedagógicos do sistema escolar.

Nesta época, dados os números do analfabetismo no Brasil, que chegavam a 75% da população, surgiram movimentos em prol da erradicação deste problema, as chamadas ligas contra o analfabetismo. Esse entusiasmo pela educação deu lugar ao chamado otimismo pedagógico, que culminou no Movimento da Escola Nova, influenciado pelo crescente contato com a vida e a cultura americana, ocasionadas pelas negociações comerciais durante a Primeira Guerra Mundial.

Durante o período da Primeira República, tornou-se evidente o conflito entre três correntes pedagógicas:

A Pedagogia Tradicional associava-se às aspirações dos intelectuais ligados às oligarquias dirigentes e à igreja. A Pedagogia Nova emergiu no interior de movimentos da burguesia e das classes médias que buscavam a modernização do Estado e da sociedade no Brasil. A Pedagogia Libertária, ao contrário das duas primeiras, não teve origem nas classes dominantes; vinculou-se aos intelectuais ligados aos projetos dos movimentos sociais populares, principalmente aos desejos de transformação social contidos nas propostas de movimento operário de linha anarquista e anarco-sindicalista. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 19).

A educação brasileira, nos primeiros anos da república, apresentava uma organização muito diferente dos grupos escolares que conhecemos hoje. O ingresso do aluno na escola para receber instrução ocorria em grupos de crianças muito heterogêneos, sem preocupação com as diferentes idades e diferentes estágios individuais de aprendizado. A organização dos alunos em grupos escolares, ou classes, deu um novo direcionamento para o trabalho pedagógico e marcou uma nova forma de escola, com potencial para receber mais alunos, sinalizando para a escolarização em massa.

No entanto, essa mesma escola que agora tinha classes de alunos, baseou-se em uma estrutura rígida, na qual todos os alunos deveriam ser tratados e se portar da mesma maneira, como iguais, o que é bem diferente de como deve funcionar o processo de ensino na atualidade, ou seja, as diferenças individuais dos alunos devem ser respeitadas, pois existem diferentes modos e ritmos de aprender. Além disso, o ensino dos conteúdos é programado em tempos regrados pelos horários de cada aula, com o tempo restrito a meio turno de trabalho escolar, o que impossibilita um maior aprofundamento nas análises e discussões, bem como limita o tempo para que o aluno participe efetivamente, não seja um mero ouvinte.

Neste mesmo período, a escola passa a orientar seu trabalho para a composição da ordem social, buscando formar pessoas para que o país avance nos ideais republicanos e se torne mais moderno e industrializado. A escola passa a atender as necessidades sociais, repensando os objetivos e meios deste ensino.

3.1.4 História da educação brasileira no período da Redemocratização (1946-1964)

No período compreendido entre os anos de 1946 a 1964, o Brasil viveu uma relativa estabilidade, pelo menos em termos políticos. Foram quase duas décadas de regime democrático. As organizações sociais e mesmo os movimentos populares, no jogo democrático puderam atuar, mesmo admitindo certas restrições e controle. Limites muito mais brandos do que na época anterior e do que viria posteriormente.

A constituição de 1946, no campo da educação, já apontava para avanços significativos em relação ao acesso ao ensino como um direito de todos, a escola primária obrigatória e a gratuidade do ensino oficial para o nível primário. Elementos que traduziram as lutas de anos anteriores pela ampliação do acesso ao ensino público, gratuito e leigo, sem qualquer distinção de cor, sexo ou tipo de estudos e que defendiam a educação como instrumento essencial para a reconstrução da democracia no país. Elementos estes que estavam presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Em 1961, depois de treze anos de discussões (visto que o projeto havia chegado ainda em 1948) na Assembleia Constituinte, que havia sido eleita por voto direto, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Identificada pelo número 4020, foi pautada pelas mais diversas discussões, desde a intervenção do Estado na Educação, passando pela discussão em relação à adoção de políticas únicas pra todo o país e o respeito à autonomia e às condições regionais e locais, até as discussões mais acaloradas quanto à liberdade de ensino, na qual se opunham os defensores da escola pública, afiliados ao movimento escolanovista e os representantes de instituições privadas, nomeadamente ligados às instituições católicas.

A LDB de 61 passou, por exemplo, a admitir a existência de uma variedade relativa de currículos. Compunham os currículos uma parte nacional, com disciplinas obrigatórias definidas pelo Conselho Federal de Educação, uma parte regional, composta por disciplinas também obrigatórias definidas pelos estados e uma parte que poderia ser definida pelos próprios estabelecimentos de ensino a partir de uma lista pré-definida pelos conselhos estaduais de educação.

Em relação à estrutura, destacavam-se quatro níveis. O pré-primário destinado aos menores de 7 anos, o ensino primário com duração mínima de quatro anos podendo ser ampliado para seis, o Ensino Médio dividido em dois ciclos, sendo o ginásial de quatro anos e o colegial de três. Este nível abrangia também os cursos técnicos e os cursos de formação de professores. Por fim, a estrutura definia a normatização do ensino Superior como nível mais elevado de formação.

Em suma, os níveis, secundário e superior, eram quase que exclusivamente ocupados pela camada mais rica da sociedade. Uma porque os estabelecimentos de ensino que ofereciam estes níveis eram escassos e na sua grande maioria particulares, outra devido às grandes diferenças sociais existentes no país que impediam que os filhos das classes trabalhadoras fossem destinados ao estudo ao invés do trabalho.

Mesmo assim, não se pode deixar de considerar a relevância de diversos movimentos que promoveram campanhas a fim de colocar em prática o preceito constitucional que dizia que a educação era um direito de todos.

Os fins da educação preconizados pela Lei 4020/61 foram assim descritos:

Art. 1º - A educação nacional, inspirada nos princípios da liberdade e nos Ideias de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõe a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permite utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e a expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (PILETTI, 2004, p. 221)

A atuação efetiva dos movimentos sociais no Brasil neste período, fizeram nascer iniciativas de Educação Popular, principalmente incidindo sobre a população jovem e adulta. Dentre os movimentos destacam-se a Campanha de Educação de Jovens e adultos, preconizada pelo professor Lourenço Filho e colocada em prática no âmbito do Ministério da Educação que, a partir de 1947, direcionava atenção especial aos estabelecimentos que ofereciam tal modalidade. Outro movimento que pretendia ampliar o acesso dos jovens e adultos às letras foi protagonizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o envolvimento do Governo Federal que imaginava a implantação de um projeto de escolarização radiofônica, baseado em experiências de alfabetização através do rádio realizadas no Nordes-

te. Ambos não atingiram seus intentos na íntegra visto a carência de recursos e a desmobilização institucional para tais intentos.

No afã do enfrentamento do problema do analfabetismo foi criado em 1963 o Plano Nacional de Alfabetização, que coordenado pelo educador Paulo Freire, pretendia, tendo por base os Centros Populares de Cultura e contando com a cooperação entre entidades estudantis, sociedades de bairro, organizações civis, entidades religiosas, associações sindicais ou patronais, levar a cabo um projeto nacional de Educação Popular. Projeto este que não se limitaria a um processo de aquisição da leitura, da escrita e do cálculo, mas pretendia, através de um processo de ensino-aprendizagem pensado a partir da análise criteriosa da realidade dos educandos, contribuir com a construção da sua autonomia com vistas a sua inserção na sociedade de forma participativa e crítica.

Curiosidade:

Veja na Figura 5 como a mulher retratada nas revistas Femininas no período de 1945-1964

FIGURA 5 – Representação Feminina



FONTE: COTRIM, G. História. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

3.1.4.1 O Projeto Freiriano

Paulo Freire é um dos mais influentes e notórios educadores brasileiros. Você, em algum momento da vida, já deve ter ouvido falar dele. Foi um homem sempre engajado e preocupado com questões sociais. Nordestino, nascido no ano de 1921 em Recife, Pernambuco, Paulo Reglus Neves Freire, como a maior parte dos brasileiros na época nasceu e cresceu em um ambiente social pouco privilegiado em se tratando de acesso aos bens materiais fundamentais para a existência humana. Nem por isso, esta realidade foi esquecida por ele em sua trajetória acadêmica, mas foi incorporada de forma a servir de horizonte de onde nasceriam boa parte de suas teorias. Dizia ele que é da realidade material dos homens que deve nascer todas as nossas reflexões e para ela deve retornar sob nova forma depois de atravessar um

processo de conscientização tendo em vista a transformação da situação inicial. “Toda a criança que um dia fica ‘grande’ e vira uma ‘pessoa adulta’ carrega pela vida afora a menina ou o menino que ela foi antes” (BRANDÃO, 2014, p. 13).

A Educação Popular defendida por Paulo Freire se opunha aos processos educativos chamados por ele de Educação Bancária, que se fundavam na transmissão, na decoreba e na repetição. Os sistemas educativos que se orientam, segundo ele, sob a égide da transmissão e as práticas pedagógicas que se baseiam nela se desenvolvem em meio à um formalismo ocioso, constituindo-se em uma espécie de assistencialismo educativo. O educador, nesta perspectiva, esforçasse em entregar um produto, no caso o conhecimento, o saber, como se tratasse de algo já feito, pronto, elaborado, acabado, terminado. E o esforço do educando, por sua vez, está concentrado em reproduzir passivamente aquilo que recebe.

Este movimento unilateral, de um emissor que fala e um receptor que escuta e reproduz o que recebe da forma como recebe, e que considera os sujeitos sociais e pedagógicos como fixos, essenciais ou inflexíveis, para Freire, tende a gerar um efeito anestésico nos envolvidos no processo. Em tal narrativa verbalista, tanto receptor, na condição de assistido ou assistente, quanto emissor, dissertador de um conhecimento, distanciam-se e alienam-se de suas práticas cotidianas e históricas e a elas não voltam suas reflexões e esforços a fim de compreendê-las de forma clara e crítica.

Ademais, práticas assistencialistas implicam, no fundo, em obstáculos à transformação, ou seja, constituem-se em instrumento de dominação, frustrando as expectativas de que os dominados se reconheçam como dominados e tomem consciência da condição em que se encontram. De fato, material e intelectualmente, tal concepção que rejeita a educação como uma situação gnosiológica “é rígida, dogmática e autoritária”.

Paulo Freire, durante a década de 1950, acumulou experiências no campo da alfabetização de jovens e adultos. Em 1961 colocou em prática um método inovador, que ficou conhecido como Método Paulo Freire. A experiência prática que ganhou notoriedade nacional foi a realizada na cidade de Angico, no interior do Rio Grande do Norte, que alfabetizou cerca de 300 pessoas em 40 horas (conforme apresenta a Imagem 1). A iniciativa conhecida como “As 40 horas de Angicos” teve a presença do Presidente da República João Goulart (conforme apresenta a Imagem 2). Dentre as autoridades, fardado, estava o general Castelo Branco, que um ano depois daquela aula de conclusão de curso assumiu a presidência da República com o Golpe Militar de 1964. Castelo Branco na ocasião não fez nenhum pronunciamento, mas disse ao jornalista Calazans Fernandes que o projeto “estava engordando cascavéis” demonstrando clara apreensão em relação ao que o método implantado por Paulo Freire poderia modificar na vida das pessoas, provocando nelas, certamente, uma compreensão mais alargada e crítica da sociedade vigente, resultando, obviamente, em ameaça aos poderes constituídos.

Imagem 1 – Alunos da primeira turma de alfabetização de Angicos reunidos para receber certificado



FONTE: Jornal GGN. Disponível em: <http://jornalgnn.com.br/blog/luisnassif/a-historia-do-metodo-de-alfabetizacao-%C2%9340-horas-de-angicos%C2%94>

IMAGEM 2 – Abril de 1963: Paulo Freire fala ao presidente e a políticos da região. Sentados, da esquerda para a direita: Miguel Arraes, Clóvis Mota, Seixas Dória, Virgílio Távora, Aluísio Alves e João Goulart.



FONTE: Forum EJA. Disponível em: <http://forumeja.org.br/book>

O método continha em seu cerne o uso de palavras que faziam parte do universo vocabular do alfabetizando. Dessa forma, o processo de apreensão do significado e da estrutura fonética das palavras é acelerado. Slides (conforme Figura 6) eram utilizados para exibir ilustrações relacionadas às palavras. Nas palavras usadas no dia-a-dia destas pessoas matriculadas na experiência de Angicos algumas se destacavam: “Deus”, “Promessa”, “esmola”, “chuva”, “branco”, “preto”, “triste”, “alvorço”, “coragem”, “medo”, “conformação”, “enxada”, “panela”, “povo”.

Figura 6 – Slide usado na Experiência de Angicos



FONTE: Forum EJA. Disponível em: <http://forumeja.org.br/book>

O método não se limitava à aprendizagem das palavras, mas pretendia despertar uma maior consciência e postura mais crítica do indivíduo em relação ao seu meio. A discussão, nascida da compreensão das palavras, se alastrava para a compreensão do mundo à sua volta. A atuação do educador, num diálogo permanente com os educandos, favorecia a criação de um ambiente onde a conscientização da realidade tornava-se o motor da aprendizagem, o que, por outro lado, tornava mais significativo e eficiente o processo de alfabetização. Dizia Freire que “a alfabetização e a conscientização jamais se separam” (FREIRE, 2002, p.14).

Para o projeto de alfabetização de Paulo Freire.

[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (SEVERINO, 1982, p. 37).

Assim sendo, basicamente a ideia de Freire é a de casar o processo educativo com as características, problemas, expectativas do meio.

À semelhança de muitas outras descobertas, o seu método também apresentava notável simplicidade. Começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os adultos inscritos no ‘Círculos de Cultura’ e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da localidade. Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questões referentes às diversas esferas de suas experiências de vida no local: questões sobre experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas,

recreativas, etc. o conjunto de entrevistas fornecia à equipe de educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade. Delas se extraíam as palavras geradoras – unidades básicas na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos ‘círculos de cultura’ (PILETTI, 2004, p. 226).

Paulo Freire adota uma postura política muito clara em defesa de uma educação que seja transformadora, e que propicie ambiente favorável à formação do sujeito autônomo capaz de pensar corretamente e a não somente memorizar. Para ele um processo educativo que alcance tal intento só é possível na medida em que se reconheça a educação como uma situação gnosiológica, fundamentada numa relação marcada pelo respeito e consideração aos saberes do outro e em torno de situações reais, concretas e existenciais. Ao romper com os fluxos unilaterais de comunicação, a interação (professor e educando) tende a se converter em uma situação epistêmica abrindo caminhos para o pensar problematizador.

A educação problematizadora se dá a partir do diálogo comunicativo, no campo da comunicação. Não se dá por um emissor que fala e um receptor que escuta, mas significa diálogo entre sujeitos mediados pelo objeto de conhecimento que por sua vez decorre da experiência e do trabalho do cotidiano. Se efetiva por seres e comunidades humanas que interagem e compartilham experiências, conhecimentos, sentimentos de forma presencial, ou mesmo hoje, ainda que seja à distância, através de meios artificiais.

Freire destaca que o esforço exigido no processo de problematização, deriva de uma decisão, de uma opção pedagógica dos sujeitos, visto que também não é oriundo de uma iluminação ou de qualquer forma de doação ou concessão, e não se configura como um entretenimento intelectualista ou uma fuga da ação. Muito antes pelo contrário, revela-se como um compromisso com a reflexão e com a ação, pois é inseparável tanto ao ato cognoscente quanto às situações humanas concretas. Parte da ação e a ela volta com um olhar crítico capaz de transformá-la. Não se pode falar em problematização sem a presença umbilical da realidade vivida, do mundo da cultura, da história, enfim, daquilo que resulta das relações homem-mundo e que condiciona seus próprios criadores, os homens.

No entanto, a atitude problematizadora em torno do homem-mundo, além de exigir um compromisso político, uma opção pela transformação social e um engajamento sócio-histórico pressupõe uma postura de humildade. Uma atitude humilde não significa subserviência ou passividade, mas pressupõe fundamentalmente o reconhecimento da ignorância e, mais que isso, implica num posicionamento de abertura ao novo, ao diferente, uma ativa e reflexiva posição de readmirar-se a partir daquilo que é problematizado.

O *Thaumázein* grego é recuperado por Freire quando ele indica que o saber, a problematização, o diálogo comunicativo e a própria noção de transformação têm origem na “admiração”, no “maravilhamento” muitas vezes perdidos face aos processos educativos assistencialistas alicerçados na transmissão e que não reconhecem a educação como situação gnosiológica. Os sujeitos, nesta perspectiva, estão sempre aprendendo, e sempre haverá algo a aprender.



TERMO DO GLOSSÁRIO: Em grego *Thaumázein* é a expressão utilizada para referir-se a uma atitude de perplexidade, assombro, espanto, admiração. A capacidade de admirar-se ou de se deixar afetar por coisas ou por acontecimentos à sua volta. É uma condição que necessariamente nos conduz e nos obriga a tomar uma atitude acerca de nossas crenças e convicções, colocando-as em questão.

Paulo Freire, no texto "Extensão ou Comunicação" (Freire, 1977), elabora uma crítica consistente (ainda extrema e lindamente provocante e atual) aos processos educativos que se reduzem e limitam a uma automatizada e formal atividade de transmissão do conhecimento de um sujeito a outro. Esta concepção de educação, à qual Freire, sem hesitação e de forma dura se refere como falsa, consiste, segundo ele, num assistencialismo pedagógico e está fundamentada em uma perspectiva anti-histórica de educação.

Contrapondo-se a esta perspectiva bancária de educação, que atribui ao educador a tarefa de depositário de informes nos educandos, como se estes fossem assistentes passivos, acrílicos e ingênuos diante do mundo, e aquele mero memorizador de suas lições, dissertador de um conhecimento pronto e acabado, Freire, defende uma educação problematizadora que se constitua em situação verdadeiramente gnosiológica, enquanto encontro de sujeitos que conhecem e que coparticipam de um processo formativo solidário e dialógico/dialético.

Para Freire a educação que não reconhece os indivíduos como sujeitos do conhecimento ignora e impede o desenvolvimento do potencial criativo dos educandos obrigando-os a unicamente memorizar o que lhes foi narrado, o que contribui, desta forma, para que eles desenvolvam, em relação ao seu mundo e aos outros, uma postura apática, não crítica, e permaneçam mergulhados no senso comum (*doxa*), na opinião fragmentada e superficial, não alcançando o conhecimento verdadeiro (*episteme*), de conjunto, radical e constantemente revisitado.



TERMO DO GLOSSÁRIO:

Doxa: Opinião, para os gregos era designada pela palavra *doxa*. Considerava-se uma opinião qualquer, do senso comum, cheio de contradições e equívocos, preconceitos e falsidades.

Episteme: Palavra usada pelos gregos para designar a verdade. Significa desvelamento, descoberta. O movimento pelo qual algo se mostra ao nosso conhecimento.

Os escritos de Paulo Freire respiram atualidade, pois são capazes de nos fazer refletir sobre o cotidiano, especialmente no contexto em que vivemos. São tempos em que a confiança na política e na transformação social estão fragilizadas, expondo os historicamente desfavorecidos à situação de perda de direitos e retrocessos. Mas é possível também que o cenário corrente seja oportuno para a construção, reafirmação e propagação de sentidos, do respeito e da ética, em contraposição

ao desrespeito, à carência de valores, da vaguidão das ações humanas, dentro da complexidade da sociedade moderna.

Talvez nunca tenha sido tão desafiador para o ser humano exercitar a coerência de suas ações, pois em meio a tantos discursos de ódio, de repulsa em relação às escolhas e modos de vida do outro, manter-se racional e lógico em relação ao politicamente correto, ao modo como cada um pensa, tendo em conta o diferente capital social que compõe a especificidade individual, exige empenho e persistência.

O desafio está posto para a sociedade e assim a educação, em especial à familiar e à escolar, tem diante de si o desafio de problematizar e estimular condutas e posicionamentos que desenvolvam no indivíduo o respeito ao direito do próximo de fazer suas escolhas, a ética como valor presente nas mais singelas situações, de modo que as pequenas revoluções de pensamento e ação se propaguem no modo de viver das famílias, ecoando nas comunidades.

No interior da sala de aula, nos momentos de integração dos estudantes e também na resolução de conflitos, o diálogo e a argumentação precisam nortear as atitudes de alunos e professores. A escola é, com frequência, uma das maiores referências de seus alunos como espaço de diálogo e problematização de experiências e comportamentos éticos para a vida em sociedade.

Na esfera familiar, a mídia televisiva invade os lares de milhões de pessoas e dissemina modos de ver o mundo e atitudes, o que acontece tanto em programas informativos, de auditório, em novelas e séries, que são produzidos e apresentados ao público expondo crianças e adolescentes a informações que conflitam muitas vezes com o modo de vida que possuem, naturalizando atitudes que deveriam ser debatidas.

Como educadores, precisamos firmar nossas posições e estimular o pensar crítico, colaborando para o questionamento e reafirmação dos valores democráticos da sociedade. Não há como avançar no debate sobre os direitos meus e do outro, se não compreendo a democracia como valor fundamental.

O fazer democrático, dentro da escola, precisa se fazer presente no diálogo, com a criação de tempos e espaços para que alunos e professores possam ouvir e ser ouvidos. Que as inseguranças e as perguntas caladas possam ser feitas e respondidas através do diálogo. Não é possível defender a democracia com atitudes e modos de fazer antidemocráticos, o discurso precisa andar junto com a prática, se não for assim, perde sua credibilidade, pois a coerência é a base para ações democráticas.

Paulo Freire chama nossa atenção para o ouvir. Para o exercitar as práticas democráticas no cotidiano, pois assim os indivíduos poderão desenvolver a empatia ao conhecerem os olhares dos outros sobre muitas questões que geram conflitos. Se conheço e sou capaz de me colocar no lugar do outro, a tendência é desenvolver o respeito e a ética diante do diferente, tendo consciência e praticando ações que conjuguem discurso e prática.

O desafio dos educadores é muito grande, principalmente pela diversidade de alunos que circulam no espaço escolar, cada qual com seu capital cultural diverso do outro. Essa riqueza presente na diversidade torna a tarefa de educar para a democracia desafiadora, mas ainda assim mais propensa a avanços.

Tempos em que as incertezas e descrenças estão tão presentes requerem ainda mais energia e esforço coletivo para que as pessoas debatam as questões latentes

e acreditem na força de atitudes éticas e políticas para enfrentar a realidade dura e transformar a realidade a partir das mais simples atitudes individuais.

3.1.4 História da educação brasileira na Ditadura Militar (1964-1985)

No raiar do dia 01 de abril de 1964, o Brasil amanheceu sob o jugo de um regime autoritário que se instalou no país com a deposição do presidente João Goulart. As propostas de “Reformas de Base” (reforma agrária, reforma política, reforma educacional, etc) articuladas pelo presidente Jango que recebiam amplo apoio dos setores trabalhistas desagradaram setores conservadores da política e da economia nacionais.

A classe dominante passou a organizar passeatas em várias cidades do país e que tinham como “comissão de frente” parte do clero católico e mulheres da classe média, mas nos bastidores estavam homens da elite empresarial-militar, que as instruíam e financiavam. *As Marchas da Família com Deus e Pela Liberdade* foram ostensivamente movimento das classes média-alta e aglutinavam uma multiplicidade de pessoas, que funcionaram como uma grande massa de manobra a fim de criar uma sensação de clamor popular espontâneo para dar legitimidade ao novo governo que se avizinhava. A imagem de comunismo como sendo um regime *sanguinário*, ditatorial e que deveria ser veementemente combatido foi promovida pela mídia conservadora e levada a cabo também por parte da igreja católica serviu de aglutinador das forças conservadoras.

Além disso o interesse dos Estados Unidos da América (EUA) em minar e destruir as democracias latino-americanas está por trás também dos acontecimentos que desembocaram no fatídico golpe de 1964. O Estado brasileiro passa a ser gerido por militares que governam por Decreto, que ficaram conhecidos como Atos Institucionais (AI). Identificados por números traduziam as políticas praticadas impositivamente pelos governos militares que permaneceriam no poder até 1985. Por exemplo o AI 1 dava poderes ao executivo federal para cassar mandatos de parlamentares e suspender direitos políticos de qualquer cidadão. Para evitar protestos o regime militar cassou o direito ao voto e calou as oposições por meio de censura e pela violenta repressão policial. Durante o período o povo foi impedido de escolher seus governantes, acelerou-se a concentração da propriedade de terras e da renda.

A ditadura militar adotou um modelo de desenvolvimento dependente, submisso, que subordinava nossa economia ao capital, à tecnologia e aos interesses estrangeiros. Neste período os sindicatos foram invadidos, fechados e seus líderes perseguidos, presos e muitos desapareceram. Assim também eram tratados os movimentos estudantis e as escolas: reprimidos em suas manifestações e controlados em suas atividades. “Numerosas escolas foram invadidas pela polícia, muitos professores e estudantes foram presos e exilados, e todas as escolas passaram a ser observadas por agentes dos órgãos de informação do governo” (PILETTI, 2004, p. 232).

A escalada do autoritarismo chegou ao seu ápice quando em 1968 no governo Costa e Silva foi promulgado o AI5 que perdurou até 1978: Conferia ao presidente da República poderes totais para reprimir e perseguir as oposições (Conforme A Imagem 3), fechar o congresso nacional, as assembleias legislativas estaduais e as

Câmaras municipais e, conforme o artigo 10 ficava suspensa a garantia de **habeas corpus**, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.



SAIBA MAIS:

Sobre as Marchas da Família com Deus e Pela Liberdade acesse Golpe de 64: 'Marcha da Família com Deus pela Liberdade' completa 50 anos; saiba quem a financiou e dirigiu. Disponível em: <http://operamundi.uol.com.br/conteudo/reportagens/34445/golpe+de+64+marcha+da+familia+com+deus+pela+liberdade+completa+50+anos+saiba+quem+a+financiou+e+dirigiu.shtml>

A origem da lenda de que os comunistas comem criancinhas. <http://saraiva13.blogspot.com.br/2011/10/origem-da-lenda-de-que-os-comunistas.html>

O AI5 pode ser lido na íntegra aqui: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm



TERMO DO GLOSSÁRIO: Habeas Corpus significa “que tenhas o teu corpo”, e é uma expressão originária do Latim. Podemos traduzir popularmente como o “direito de ir e vir”. Também é uma ação judicial com o objetivo de proteger o direito de liberdade de locomoção lesado ou ameaçado por ato abusivo de autoridade.

IMAGEM 3 – Repressão policial nas ruas sobre as mobilizações contra o regime militar: passeata dos cem mil em 1968



FONTE: USP. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/node/7885>

Sucederam-se no poder neste período cinco militares: Castelo Branco, Costa e Silva, Emilio Garrastazú Médici, Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo Conforme apresentado pelo Quadro 3:

Quadro 3 – Cenário global do Regime Militar

CHEFE DO EXECUTIVO FEDERAL	PERÍODO	PRINCIPAIS AÇÕES E ACONTECIMENTOS
Castelo Branco	1964 -1967	<ul style="list-style-type: none"> - Período de Consolidação do Regime; - Recebeu apoio dos EUA e de empresas multinacionais e em troca assumiu posições favoráveis aos interesses Estado-Unidenses; - Declarou-se inimigo dos “comunistas” e rompeu relações diplomáticas com Cuba; - Fechou a UNE (União Nacional dos Estudantes). Os estudantes não podiam se reunir, discutir seus problemas, reivindicar mais vagas e melhores condições de ensino; - Extinguiu todos os partidos políticos permitindo apenas a existência de dois: A Arena (Aliança Renovadora Nacional) para apoiar o governo e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) que fazia uma oposição “bem-comportada”. Ficaram conhecidos como os partidos do “sim” e do “sim, senhor”.
Costa e Silva	1968 - 1969	<ul style="list-style-type: none"> - Apesar da forte repressão política aos movimentos sociais e estudantis cresceu a insatisfação popular contra o regime. Passeatas e protestos ainda tinham fôlego; - Movimentos questionadores se espalhavam pelo mundo. Artistas, negros, homossexuais, hippies saíam às ruas nos EUA e na Europa reivindicando mudanças. - No Brasil nasce o tropicalismo com Caetano Veloso e Gilberto Gil (É proibido proibir); - Para calar todos estes clamores por mudanças foi instituído o AI5;
Emílio Garrastazú Médici	1969 - 1974	<ul style="list-style-type: none"> - Os meios de Comunicação eram vigiados pela censura. Toda a produção artística, como por exemplo as músicas passavam por um controle rigoroso dos órgãos de censura do governo. O governo gastava fortunas para encobrir sua crueldade investindo em campanhas publicitárias que visavam melhorar sua imagem junto à população ou criar a sensação de que o Brasil estava no “caminho certo”. Apelava ao patriotismo e à aceitação cega. Slogans que diziam, por exemplo: “Brasil: Ame-o ou deixe-o”; - No campo econômico foi implantada a política desenvolvimentista, o chamado “milagre brasileiro”, às custas de um arrocho salarial, inflação e aumento da dívida externa. Situação sobre a qual os trabalhadores não podiam reagir;
Ernesto Geisel	1975 - 1978	<ul style="list-style-type: none"> - Geisel dizia que estava disposto a devolver gradualmente o poder aos civis, mas que o processo de abertura deveria ser, nas suas palavras “lento, gradual e seguro” (certamente para garantir os privilégios de uma determinada classe social que estava se beneficiando com o regime militar; - No período foram construídas obras faraônicas de infraestrutura: construção das Usinas Hidroelétricas de Itaipu, Tucuruí, Machadinho, etc, a Rodovia Transamazônica, e grandes obras no setor de mineração. Obras custosas e que foram construídas com novos e vultuosos empréstimos estrangeiros;
João Baptista Figueiredo	1979 - 1985	<ul style="list-style-type: none"> - Surge um clima de reabertura democrática. A mobilização da sociedade resultou, por exemplo na Lei da Anistia que beneficiou a todos aqueles que haviam sido punidos no período da ditadura por crimes políticos e o fim do Bipartidarismo, com o posterior surgimento do PDS que substituiu a antiga Arena, o PMDB, antigo MDB, e a criação de novas agremiações partidárias como o caso do PT (Partido dos Trabalhadores) e o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro);

Fonte: Autores (2017)

O saldo deste período pode ser assim descrito:

- Acentuou-se a concentração de renda nas mãos de uma parcela privilegiada da população;
- Os latifundiários passaram a ocupar praticamente metade das terras agrícolas no Brasil;
- As empresas estrangeiras ampliaram sua atuação no mercado brasileiro;
- A inflação bateu recordes históricos (em 1984 bateu a casa dos 200%) e o endividamento externo brasileiro atingiu marcas espantosa e incontrolável. Os organismos financeiros internacionais, como o FMI (Fundo Monetário Internacional) passaram a ditar as regras para a nossa economia;
- Altíssimos índices de analfabetismo: milhões de crianças estavam fora da escola, pois o descaso com a educação foi marca deste período. O Brasil possuía mais de 30 milhões de analfabetos;
- Sucateamento da Educação Pública e principalmente das poucas universidades federais;
- Altos índices de desemprego pela falta de investimentos nos setores produtivos;

A Educação também teve seu próprio AI 5, foi o Decreto-lei 477 de 26 de fevereiro de 1969. Perceba o grau de controle que este decreto impunha sobre professores e instituições de ensino no texto complementar apresentado pelo quadro 4:

Quadro 4: Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969

Decreto-Lei nº 477, de 26 de Fevereiro de 1969

Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o parágrafo 1º do Art. 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968,

DECRETA:

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;

II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos.

§ 2º Se o infrator fôr beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada de território nacional.

Art. 2º A apuração das infrações a que se refere êste Decreto-lei far-se-á mediante processo sumário a ser concluído no prazo improrrogável, de vinte dias.

Parágrafo único. Havendo suspeita de prática de crime, o dirigente do estabelecimento de ensino providenciará, desde logo a instauração de inquérito Policial.

Art. 3º O processo sumário será realizado por um funcionário ou empregado do estabelecimento de ensino, designado por seu dirigente, que procederá às diligências convenientes e citará o infrator para, no prazo de quarenta e oito horas, apresentar defesa. Se houver mais de um infrator o prazo será comum e de noventa e seis horas.

§ 1º O indiciado será suspenso até o julgamento, de seu cargo, função ou emprêgo, ou, se fôr estudante proibido de freqüentar as aulas, se o requerer o encarregado do processo.

§ 2º Se o infrator residir em local ignorado, ocultar-se para não receber a citação, ou citado, não se defender, ser-lhe-á designado defensor para apresentar a defesa.

§ 3º Apresentada a defesa, o encarregado do processo elaborará relatório dentro de quarenta e oito horas, especificado a infração cometida, o autor e as razões de seu convencimento.

§ 4º Recebido o processo, o dirigente do estabelecimento proferirá decisão fundamentada, dentro de quarenta e oito horas, sob pena do crime definido no Art. 319 do Código Penal, além da sanção cominada no Item I do § 1º do Art. 1º dêste Decreto-lei.

§ 5º Quando a infração estiver capitulada na Lei Penal, será remetida cópia dos autos à autoridade competente.

Art. 4º Comprovada a existência de dado patrimonial no estabelecimento de ensino, o infrator ficará obrigado a ressarcí-lo, independentemente das sanções disciplinares e criminais que, no caso, couberem.

Art. 5º O Ministro de Estado da Educação e Cultura expedirá, dentro de trinta dias, contados da data de sua publicação, instruções para a execução dêste Decreto-lei.

Art. 6º Êste Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 26 de fevereiro de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

A. COSTA E SILVA

Luís Antonio da Gama e Silva

Tarso Dutra

Revogado pela Lei nº 6.680, de 1979

Ainda no campo do Ensino diversas reformas foram implantadas, sem, é claro, a participação e a contribuição da sociedade civil organizada.

Dentre elas destacamos a Reforma do Ensino Superior de 1968:

- Estabeleceu currículos flexíveis, cursos parcelados, com a introdução do sistema de créditos a fim de desmobilizar a organização estudantil, visto que, desta maneira, cada estudante faria seu próprio percurso acadêmico desvinculado de um grupo específico no qual poderia se organizar politicamente;
- Instituiu o vestibular classificatório. Seriam aprovados tantos quantos candidatos quantas forem as vagas oferecidas. A Universidade tornou-se elitista e de classe;
- Criou-se nas universidades os Departamentos, instituindo na gestão universitária um modelo empresarial.

FILMOGRAFIA

O cinema ocupou-se em retratar este período. A “sétima arte” consegue resumir muito bem o que representou os 25 anos de Regime Militar no Brasil. Seleccionamos para você alguns deles abaixo:

Pra Frente Brasil (em 1970, enquanto o povo vibra com a seleção de futebol, a repressão corria solta. um homem pacato de classe média - Reginaldo Farias - é confundido com um ativista político, preso e torturado. enquanto isso, sua família procura por notícias. o filme foi lançado em 1983, ainda com Figueiredo na presidência);

O Que é Isso Companheiro? (em 1969, o grupo terrorista MR-8 elabora um plano para sequestrar o embaixador americano - Alan Arkin -, para trocá-lo por presos políticos, que eram torturados nos porões da ditadura. filme bem acabado de Bruno Barreto, que concorreu ao Oscar de filme estrangeiro);

O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias (casal de militantes deixa o filho com o avô, para esconder-se da repressão, prometendo voltar até o fim da Copa do Mundo de 1970. mas o avô morre e o garoto terá de se integrar à comunidade judaica do Bom Retiro, além de ter contato com alguns militantes)

Zuzu Angel

A história real de uma estilista - Patrícia Pillar -, que ganhou projeção internacional e travou uma batalha contra as autoridades militares em busca de seu filho - Daniel de Oliveira -, que participava de movimentos estudantis e foi torturado e morto. bom registro de época;

“Eles Não Usam Black-Tie” (1981), Leon Hirszman
Ao mesmo tempo, eclode um movimento grevista que divide a categoria metalúrgica. Preocupado com o casamento e temendo perder o emprego, o jovem operário Tião fura a greve, entrando em conflito com o pai, Otávio, um velho militante sindical que passou três anos na cadeia durante o regime militar;

O Dia que Durou 21 Anos (2012), Camilo Tavares

Documentário sobre a influência norte-americana no golpe, com a grande pressão exercida pelo governo dos Estados Unidos para a retirada de Goulart do poder.

Batismo de Sangue (2007), Helvécio Ratton

Apesar do incômodo didatismo do roteiro, o longa é eficiente em contar a história dos frades dominicanos que abriram as portas de seu convento para abrigar o grupo da Aliança Libertadora Nacional (ALN), liderado por Carlos Marighella. Gerando desconfiança, os frades logo passaram a ser alvo da polícia, sofrendo torturas físicas e psicológicas que marcaram a política militar. Bastante cru, o trabalho traz boas atuações do elenco principal e faz um retrato impiedoso do sofrimento gerado pela ditadura.

CONDOR (2007), Roberto Mader

Trata sobre a operação de mesmo nome. Condor foi o nome dado à cooperação entre governos militares sul-americanos que resultou no sequestro e assassinato de milhares de pessoas e no exílio de tantas outras. Uma análise contemporânea destes eventos, trazendo uma história de terrorismo de estado mas também de pessoas e da procura pela verdade e justiça.

A música também conta a História. Mesmo sob uma forte censura, algumas que descreviam simbolicamente o período ou mostravam a resistência latente da sociedade brasileira conseguiam burlar a censura. Como por exemplo a música “Cale-se” de Chico Buarque e Milton Nascimento.

Cale-se

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoado eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

De muito gorda a porca já não anda
De muito usada a faca já não corta
Como é difícil, pai, abrir a porta
Essa palavra presa na garganta
Esse pileque homérico no mundo
De que adianta ter boa vontade
Mesmo calado o peito, resta a cuca
Dos bêbados do centro da cidade

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Talvez o mundo não seja pequeno
Nem seja a vida um fato consumado
Quero inventar o meu próprio pecado
Quero morrer do meu próprio veneno
Quero perder de vez tua cabeça
Minha cabeça perder teu juízo
Quero cheirar fumaça de óleo diesel
Me embriagar até que alguém me esqueça

Fonte: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45121/>



INTERATIVIDADE: Clip da Música “Cale-se”:
<https://www.youtube.com/watch?v=RzlniinsBeY>

3.2

CONDICIONANTES SÓCIO-POLÍTICOS E ECONÔMICOS E AVALIAÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As transformações culturais e políticas ocorridas na modernidade evidenciam elementos que se constituem em mudanças significativas ocorridas na sociedade e que respondem a indagações sobre a compreensão da pós-modernidade. Assim, através das condições históricas que elucidam o tema numa busca interpretativa culturalmente contextualizada, ou seja, a reprodução da vida social é criada através de práticas de processos materiais, ou melhor, da perspectiva materialista através do tempo e do espaço.

Se até aqui a educação foi um fator de ascensão social, permitindo à pessoa maiores chances de subirem na vida, daqui pra frente à educação será cada vez mais um fator de inclusão social. Isso significa que as pessoas que não tiverem pelo menos 8 a 10 anos de educação escolar de boa qualidade não terão condições sequer de participar do cotidiano da vida social, ou seja, serão excluídas (SHIROMA, p. 235 *apud* BALL, 2011).

As políticas educacionais, portanto, enquanto decisão política do Estado apresentam limites e perspectivas que implicam examinar o alcance das medidas educacionais. Estas políticas são pensadas para determinado contexto, na qual a educação não pode mais ser tratada como principal via de ascensão social, diante da nova ordem econômica.

3.2.1 Panorama sócio-político e econômico e a educação no Brasil contemporâneo

No Brasil, notadamente a partir dos anos de 1980, marco da construção do projeto de ruptura com o conservadorismo, assiste-se ao agravamento da “questão social” e suas dramáticas expressões a incidir na vida dos sujeitos, famílias e comunidades. As políticas sociais, como mediação da ação do Estado, viabilizaram intervenções e estratégias de enfrentamento às sequelas da “questão social”, levando o aparelho estatal a desenvolver, simultaneamente, funções econômicas, políticas e sociais, administrando as contradições e buscando consensos em busca da legitimidade social.

As profundas desigualdades econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais vivenciadas nas cidades brasileiras e na América Latina expressam os efeitos do modelo de desenvolvimento urbano de caráter neoliberal, adotado pelos países nas últimas décadas. Neste contexto, as políticas sociais são criadas para concretizar direitos sociais e têm se mostrado limitadas e se tornado cada vez mais restritivas, diante do ideário com caráter fragmentário e excludente, que provocam profundas transformações na estrutura da seguridade social. A preocupação com a desigualdade social e a pobreza tem aprofundado nos países latino-americanos, produzindo respostas com políticas focalizadas, orientadas por uma proposta que se converte a partir do ideário neoliberal após os anos de 1980, se considerarmos os avanços prescritos na Constituição Federal vigente, promulgada em 1988.

A dinâmica profunda de qualquer sociedade capitalista em que os “capitais econômicos e cultural como elementos estruturantes de toda a hierarquia social moderna” perpassa pela luta social por recursos e permite “a compreensão da luta diária dos indivíduos e grupo sociais por todos os interesses materiais e ideais em jogo na vida social” (SOUZA, 2015, p. 153).

As sociedades modernas reprodutoras de desigualdades sociais e econômicas são iguais, uma vez que foram forjadas pelas mesmas instituições, ou seja, pelo Estado burocrático e o mercado. Assim, o que define a diferença entre as sociedades é o tamanho da desigualdade entre a riqueza de algumas famílias e indivíduos e, conseqüentemente, a gravidade de suas determinações. O problema da desigualdade é histórico e o desenvolvimento socioeconômico relativamente baixo é próprio de uma estrutura extremamente desigual, excludente da distribuição da riqueza, sendo este um fenômeno global (SOUZA, 2015).

Pensar os processos de estruturação e desenvolvimento da sociedade capitalista exige compreender o trabalho numa perspectiva crítica e ontológica. O trabalho é a atividade fundante do ser social, por ser uma atividade que o distingue dos demais seres naturais, a partir da qual se instaura e se desenvolve sua própria humanidade como produção história e não mero desenvolvimento da natureza. Ainda, por ter nesta atividade humana o processo no qual o homem se reconhece e torna a vida social possível através da produção de bens e consumo. Porém, diante de uma sociedade de classes, na qual uns são detentores dos meios de produção a venda da força de trabalho é inevitável. É nesta contradição que emergem as formas fetichizadas do capital e que se forjam as condições para a exploração e alienação de uma determinada classe nas relações sociais que se estabelecem.

Pensar a educação, numa sociedade do capital, perpassa pela apreensão da realidade na perspectiva da totalidade, compreendendo que as diferentes dimensões que compõe a vida social se manifestam na relação de dependência social, desta com o trabalho numa relação ontológica, mas também de autonomia, de mútuas determinações.

A concepção de educação e emancipação, que fundamentam a concepção de educação, para ser realizada depende da garantia e do respeito à diversidade e dos direitos humanos. Ainda, no processo de constituição dos sujeitos coletivos e de suas lutas.

Assim, a perspectiva de democratização está na base da construção dos processos de emancipação humana e da educação, fundada nesta compreensão, não pode

deixar de fortalecer a sociedade política de socialização do poder como condição de superação da ordem burguesa. Portanto, a educação não pode ser tomada como alicerce desta construção. Ademais, a ampliação no campo dos direitos sociais, como forma de compreender a cidadania, tem no reconhecimento da Política de Educação como direito universalizado diante deste processo de mobilização e nos movimentos sociais.

Para tanto, a afirmação clara na direção política, a articulação de um conjunto de referenciais teóricos que contribuam para desvelar as particularidades da educação, que não pode ser tomada de forma abstrata, mas em sua concreticidade, com significado político e vinculado à perspectiva da classe trabalhadora.

A realidade da sociedade brasileira na atualidade apresenta aspectos econômicos desiguais e excludentes. No que se refere ao acesso da população às políticas públicas, que amenizam as diferenças oriundas da base material, percebe-se um tratamento aliado à concepção focalizada destas determinadas questões e a determinados públicos. Tal concepção está ancorada em políticas neoliberais, que no Brasil se configuraram de forma mais efetiva a partir da década de 1980, repercutindo mudanças estruturais do Estado Brasileiro.

A educação organizada sob a forma de política pública se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. Deste modo, compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira (ALMEIDA, p. 45, 2011).

A influência dos organismos multilaterais - que direcionam a formulação do conjunto das políticas neoliberais - se apresenta nas decisões acerca das políticas nacionais nos diferentes aspectos, entre eles o econômico, social e acima de tudo no educacional, sendo este último foco de estudo a que se pretende investigar com mais acuidade nesta pesquisa.

A modificação do aparelho do estado e do conjunto das suas políticas, que expressaram a efetivação das políticas neoliberais, aliado às reivindicações postas pela sociedade levou a um debate expressivo nos setores da sociedade civil. Isso criou estratégias de ação e vias democráticas na Política de Educação, no sentido de apresentar a convergência de interesses na educação, no tocante principalmente na erradicação do analfabetismo.

A política de Educação tem sofrido diversas alterações nos últimos tempos, impulsionada pela ação do Estado, tendo em vista que é essa política que dita o futuro e as transformações no mundo do trabalho de uma sociedade. Sabe-se, que o processo produtivo no mundo do trabalho vem passando por uma reestruturação, aplicando um modelo de estado de mínimos gastos. Apoiada por uma intervenção do Banco Mundial a educação adquire contornos ligados à lógica da adequação

aos padrões de flexibilidade e de exigências do mercado, na perspectiva de superar o atraso social e diminuir as desigualdades econômicas.

Existe no ideário neoliberal brasileiro uma pedagogia de mercado, ao qual nos explica que esta: "se tornou a política oficial do Estado e que vai exatamente concretizar ideologicamente a ideia de que não existe sociedade, que existem indivíduos, que a ideia da reforma educacional, agora não mais da ditadura militar, mas da ditadura de mercado" (FRIGOTTO, 2008, pág. 17).

Nas últimas décadas temos observado um processo de desmonte dos serviços públicos, que vem acarretando em uma série de problemas sociais que complexificam a questão social e alteram a rotina de vida das pessoas. Frente ao processo de produção capitalista, que segrega e pune àqueles que estão à margem do processo de aquisição de bens por meio da compra, deixando a impressão de que o problema enfrentado é resultante da ordem do sujeito e não da superestrutura que se apresenta. Como tratado por Frigotto "há um deslocamento da pedagogia, de uma perspectiva social, política, de direito, para uma questão de 'você que se vire'. E se não o faz, o culpado é você!" (2008, pág. 17). A Educação preconizada na carta constitucional de 1988, garante:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Na estruturação do projeto neoliberal brasileiro, iniciado no fim da década de 1980, toma-se como referência a ausência do Estado na gestão das políticas consideradas essenciais, fortalecendo as iniciativas de cunho privatista.

É na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – LDB aprovada em 1996, que se encontra, de forma mediada, a expressão dos anseios de setores sociais progressistas e conservadores em relação ao processo educativo no país. Tal Lei discute os rumos da Educação na esfera do ensino fundamental, médio e superior, apontando as estratégias educacionais a serem adotadas pelas instituições de ensino e para a sociedade em geral.



ATENÇÃO: Texto completo disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Nesse contexto, orientado pelos debates da Conferência Jomtiem, na Tailândia em 1990, assim como a própria LDB 9396/96, é elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Nessa lógica, vários Decretos e Leis foram promulgadas a fim de dar continuidade a lógica de implementação da precarização dos aparelhos estatais, principalmente aos ligados à área da educação.

Ao que se apresenta historicamente, podemos afirmar que é no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) o auge das políticas neoliberais e privatistas, que caracterizam um estado voltado ao mercado e não aprofundando os setores sociais como essenciais.

A Política Nacional da Educação – PNE em vigor desde 2001 tem elaborado diversas propostas para elevar o acesso da População ao Ensino e em atenção especial ao nível Superior. Em 2003 o governo é ocupado por um partido de “esquerda”, que sinaliza uma nova reconfiguração do Estado Brasileiro. Infelizmente as ações governamentais regulamentadas pelo governo, de Luiz Inácio Lula da Silva, não representou a ruptura com o modelo conservador e deu continuidade à proposta instituída internacionalmente, mantendo a estrutura neoliberal.

Há que se ter atenção, entretanto, que um governo com história de militância de esquerda, mesmo mantendo a perspectiva neoliberal, apresenta como preocupação governamental uma sensibilização para a inclusão de políticas sociais com características redistributivas, focalizadas em determinados setores para o enfrentamento da exclusão social. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, o montante de recursos para a área social passou de R\$ 219,7 bilhões em 1995 para R\$ 541,3 bilhões em 2009.

O lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE em 2007 desencadeou um aparato normativo na área educacional e no campo dos direitos sociais, envolvendo diversos setores e sujeitos sociais, dando suporte de execução ao plano já citado. Com isso, as instituições passaram a implementar as questões relacionadas à gestão do PDE. Nesse contexto foi promulgado o Decreto Lei 6.069/2007 que institui o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. O REUNI congrega uma série de ações que perpassa pela implantação de novos cursos, até a contratação de professores e técnicos nas mais diversas áreas de atuação. Para além do aumento de vagas e acesso da população às Universidades, uma grande preocupação é a permanência dos alunos ingressantes nas Instituições.

3.2.2 Breves considerações

Cada momento histórico é construído a partir do que já se conhece do passado, das necessidades vivenciadas do presente e de acordo com o que se deseja para o futuro. Neste contexto, os projetos em um presente que se realiza por meio das ações concretas estabelecidas, expõem a forma como os seres humanos produzem seus meios de existência, e estes dependem da sua relação com a natureza. Essa relação dialética (homem-natureza) é percebida de forma diversificada ao longo do processo histórico do desenvolvimento. Uma das grandes mudanças no mundo do trabalho foi introduzida pelo sistema de produção capitalista, que alterou significativamente o modo de agir do homem, delineando novas concepções, conceitos e necessidades que mudaram a sua relação com a natureza. O mercado e o Estado Burguês surgem dos preceitos do liberalismo e desempenham papel fundamental nesta sociedade, visando o controle social. Parte deste controle é desenvolvido através das políticas sociais, constituídas inicialmente, para atender as necessidades de articulação e organização das relações trabalhistas do modo de produção capitalista e dar respostas a crise social decorrente, que visava atender o mercado e “proteger” os cidadãos.

Na modernidade, o desenvolvimento foi inicialmente compreendido a partir da ênfase na economia, orientada pela lógica do mercado e pelo trabalho. Essa

abordagem baseava-se no estabelecimento do sistema de produção capitalista e dos Estados Nacionais ocorrido com a ascensão da burguesia (classe social). Nesse sistema de produção, o trabalho deixa de ser visto como castigo/punição (religioso) ou tarefa de escravos (antiguidade) e servos (feudal), para ser valorizado por sua importância no crescimento econômico das nações.

Com o estabelecimento do sistema de produção capitalista ocorreu a urbanização, decorrente da concentração da indústria e, conseqüentemente, dos trabalhadores nas cidades. A industrialização e a urbanização demandam desenvolvimento tecnológico, mão de obra qualificada, sistemas de transporte (pessoas e mercadorias), entre outros aspectos. Neste momento o Estado torna-se indispensável para atender tais demandas, propondo políticas públicas na área de infraestrutura, educação, saúde e transporte para subsidiar a evolução e regulamentar o aparato legal para promover o mercado. Tais aspectos aprofundam-se com a emergência do Estado de Bem-Estar Social em meados do século XX, o qual se baseava na ampla participação do Estado como suporte ao desenvolvimento econômico e social (SANTOS 2002).

Neste percurso, a Educação é entendida como complexo constitutivo da vida social “que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social” (CFESS, p. 15, 2013).

Não há dúvida de que em grande medida, invariavelmente, os governos tratam as políticas educativas como uma mercadoria, que deve necessariamente submeter-se às exigências de mercado, obedecendo a padrões e/ou a critérios, na medida em que se revestem de um discurso democrático, mas na realidade são burocráticos e excludentes. Neste sentido, a Educação para uma parcela excluída da sociedade, não é tratada como necessidade. Sendo assim, as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea requerem um aprofundamento reflexivo, pois estas passam a impactar na vida dos sujeitos, exigindo dos agentes sociais e das instituições, novos desafios educativos. Estes argumentos apontam a necessidade no desenvolvimento de pesquisas científicas que subsidiem o debate e coloquem em pauta a questão, a fim de, coletivamente, buscar alternativas para que se efetivem os pressupostos das políticas públicas educacionais.

Prescinde da luta dos setores organizados da sociedade de uma política coordenada e articulada, capaz de garantir o atendimento e buscar o fortalecimento da democracia e de uma educação emancipadora. Ainda, parte da necessidade de pesquisas que aprofundem e sirvam de fio condutor, constituindo elementos científicos para uma reflexão crítica e examinada dos aspectos sociais, econômicos e dinâmicos que engendram a vida humana das sociedades complexas.

3.2.3 Reflexões sobre a Qualidade em Educação

De acordo com Gomes (2005, p. 283),

é desafiador organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, democrática e de qualidade, que por atender aos pobres não lhes ofereça

uma educação pobre, mas que garanta que esses alunos aprendam, pois os coeficientes envolvidos nessa questão são muito complexos

Esse autor compara a escola a uma cebola, feita de camadas, que seriam as redes, órgãos gestores locais e regionais, diferentes escolas, diferentes turmas e professores, cada qual aderindo vagamente ou totalmente aos objetivos da escola.

O conceito de qualidade na educação carregou diferentes sentidos em diferentes épocas. De acordo com Oliveira (2003, p. 8), “o conceito de qualidade na educação possui diferentes definições, segundo os valores, experiências e posição social dos sujeitos – indicadores sociais. Basicamente, três foram os conceitos que circularam simbólica e concretamente na sociedade”.

O primeiro conceito de qualidade na educação esteve ligado à oferta limitada de oportunidades de escolarização, com altos índices de analfabetismo. No Brasil, na década de 1940, iniciou um processo de ampliação significativa das oportunidades de escolarização, oportunizando que principalmente as camadas populares pudessem frequentar a escola, que tinha uma tradição elitista, ou seja, grupos sociais diferentes, daqueles que tradicionalmente frequentavam a escola, passaram a ocupar os bancos escolares, trazendo para a escola os problemas existentes na sociedade.

Crianças de camadas sociais mais pobres vieram para essa escola, milhares delas viviam em situação de exclusão social, sem perspectivas de futuro, carentes de todo tipo de cuidado, desde a saúde, sem condições de adquirir o material escolar, com fome, com pais analfabetos, dentre outros problemas.

Entendendo que o problema existente na educação poderia ser facilmente solucionado com a construção de espaço para abrigar esse alunado, a partir de 1940 as políticas públicas acionadas trataram de promover a construção de novos prédios escolares, compra de material escolar e contratação de professores com salários muito baixos e com condições precárias de trabalho. A construção da estrutura física para abrigar escolas ocupou o debate, deixando de lado as condições necessárias para a efetividade de uma educação de qualidade.

O ingresso massivo de alunos nas escolas não garantiu que a educação ofertada tivesse êxito e muitos alunos abandonavam a escola ou reprovavam, surgindo o conceito de qualidade da educação baseado no avanço e permanência do aluno na escola. Constatou-se no Brasil, no final da década de 1980, que a cada 100 crianças ingressantes na 1ª série do ensino fundamental, apenas 50% avançavam para a série seguinte, sendo que 48 reprovavam e dois evadiam (BRASIL, 1998).

A escola não estava preparada para receber os novos alunos da educação de massa, advindos de todas as camadas sociais, especialmente das camadas populares, que vieram para a escola com objetivos e condições diferentes do público tradicional dessa instituição. Pessoas que buscavam a formação e o preparo para ingressar na sociedade e no mercado de trabalho, que exigiam a escolarização e o domínio de determinados conhecimentos, especialmente ligados ao mundo do trabalho.

Como consequência desse processo massivo de escolarização sem a adequação do sistema escolar, as reprovações logo se tornaram um problema com proporções que abalavam o conceito vigente de qualidade. As reprovações e os casos de evasão escolar exigiam providências através de políticas públicas, vindo a surgir o conceito de regularização do fluxo escolar.

Surge então um segundo conceito de qualidade na educação, o qual tomava por base o número de alunos que avançavam nos estudos, ou seja, quando a escola não garantia determinada regularidade no fluxo de alunos que ingressavam na escola e que também concluíam os estudos, evidenciava sua baixa qualidade. A solução encontrada na década de 1990, também com a promulgação da LDB 9394/96, foi a adoção de ciclos de escolarização, promovendo a aceleração dos estudos e a promoção continuada. No entanto, muitas escolas já haviam aderido a esses procedimentos desde a década de 1980.

Dados do Ministério da Educação indicam que aumentou consideravelmente nas décadas de 1990-2010 o número de alunos que concluíram o ensino fundamental, porém, mesmo sendo obrigatória a frequência dos alunos em idade escolar na escola, ainda um grande número de alunos chega a ingressar, mas não conclui o ensino fundamental. Dados atuais do MEC apontam que 97,3% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estão matriculados, mas a proporção dos estudantes que concluem ainda é muito baixa.

A adoção dos ciclos de estudo, da promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem geraram efeitos interessantes no avanço escolar dos alunos e na melhoria dos índices de repetência e evasão, no entanto, não incidem sobre o problema efetivo da aprendizagem e da construção do saber e podem ser considerados apenas paliativos na construção de melhores índices educacionais.

Um Terceiro conceito de qualidade está ligado ao desempenho dos alunos em testes de larga escala. O Brasil enfrenta um grande desafio em relação à educação, pois num tempo em que a demanda por escolas de ensino fundamental foi amplamente atendida, a qualidade dessa educação não tem acompanhado o crescimento do número de vagas. É evidente que muitos esforços e iniciativas têm sido empreendidos, especialmente na última década, mas testes de desempenho demonstram a persistência dos baixos índices de qualidade da educação tanto em escolas públicas quanto privadas.

Segundo Gomes (2005, p. 284), “a escola sozinha não poderá dar conta da sociedade, contudo, quando atinge a efetividade, pode contribuir, nos limites da sua faixa de atuação, para diminuir as diferenças sociais”. Diante disso, o autor analisa que atributos poderiam efetivamente representar a forma de construir uma escola de qualidade, ou seja, aumentar os investimentos por aluno, melhorar as instalações e recursos didáticos, turmas maiores ou menores, tempo letivo, dentre outras variáveis.

Gomes (2005) realizou a análise de publicações da área da educação, nas quais constatou a existência da tendência de melhorar a qualidade em escolas em que o investimento por aluno é maior. Porém, para efetivamente isso ocorrer, é necessário que o incremento de recursos seja ligado à mudança de procedimentos em relação aos alunos dentro da escola. Em suma, a melhoria na qualidade da educação não ocorre automaticamente ao ser melhorado o orçamento da educação.

Constatou também que as instalações e recursos têm um impacto pouco significativo na qualidade da educação, já a disponibilização de uma boa biblioteca tem impacto significativo. Quando a variável analisada é o tamanho da turma, o autor observou que turmas menores não representam um maior aproveitamento pelo aluno. Turmas muito pequenas representam também um aumento desnecessário no custo por aluno.

Uma variável fundamental pesquisada refere-se ao tempo letivo, pois constatou que “a duração do tempo letivo e a sua extensão por meio dos deveres de casa apresentam alta incidência de relações positivas e significativas com o rendimento” (GOMES, 2005, p. 287). O autor destaca, contudo, que o simples aumento de tempo não aumentaria o rendimento escolar, pois se inserem novas variáveis na ampliação do tempo de escola, como o “tempo atribuído ao ensino pelos professores, o tempo de envolvimento do aluno na aprendizagem, o tempo de investimento dos alunos nas tarefas escolares, o tempo ativo de aprendizagem e o tempo consagrado à tarefa” (p. 287).

A educação de tempo integral surge como uma possibilidade de concentrar esforços que oportunizem a todas as crianças a aprendizagem e a experimentação de diferentes atividades com este fim. O Plano Nacional de Educação em vigor traz como meta 6 a ampliação da oferta dessa modalidade de educação.

Numa escola de dia inteiro, as crianças dispõem de tempo para estudar as disciplinas e conteúdos tradicionalmente curriculares e também tem tempo para participar de oficinas diversificadas, que contribuam no seu processo de socialização, desenvolvimento e aprendizado. Na escola de tempo integral os tempos e os espaços se transformam para que o objetivo maior da instituição escola seja alcançado, ou seja, que se garanta a aprendizagem.

3.2.4 Avaliação da qualidade da educação

Os chamados testes de larga escala buscam determinar a capacidade cognitiva dos alunos avaliados. Esse tipo de teste ainda encontra muita resistência dos profissionais da educação, pois muitos acreditam que ele não considera as particularidades de cada grupo social e o potencial das pessoas. Segundo especialistas, a rejeição se dá em especial por esse tipo de teste não fazer parte da nossa cultura educacional, no entanto, o sistema de ingresso nas universidades via vestibular é bastante aceito e considerado como um padrão que avalia até a qualidade das instituições das quais provem os alunos melhor classificados em cursos de grande demanda.

Um conhecido teste de aferição de conhecimento é o **PISA** (*Programme for International Student Assessment*), do qual o Brasil participou pela primeira vez no ano 2000. Segundo o INEP, o PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O objetivo principal do PISA é produzir indicadores que possam servir de base para a



SAIBA MAIS: Sobre o resultado do PISA 2015 podes acessar relatório completo: Brasil no PISA 2015 Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf

discussão de políticas para melhoria da qualidade da educação. A avaliação procura identificar como cada escola está preparando os jovens para a cidadania.

Quem coordena internacionalmente o programa é a OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, sendo que em cada país participante há uma coordenação nacional, e no caso do Brasil, o INEP coordena o programa. As avaliações ocorrem a cada três anos, sendo que em cada ano a ênfase é no letramento em determinada área, concentrando-se nas áreas de leitura, matemática e ciências. O teste pretende avaliar não somente o conhecimento escolar, mas a capacidade dos alunos de raciocinar, refletir sobre seus problemas, ou seja, verificar se estão sendo desenvolvidas as capacidades e habilidades importantes para o futuro desses adolescentes e jovens. O Brasil não é membro da OCDE, mas participa como convidado.

Na primeira edição do teste, no ano 2000, estudantes brasileiros de 15 anos, matriculados entre a 7ª série do Ensino Fundamental e 2ª série do Ensino Médio, tanto de escolas públicas como particulares, participaram e responderam os cadernos de provas. O Brasil amargou a última posição na classificação por notas no teste dentre os 32 países que participaram do processo. A pontuação média dos alunos que participaram da prova foi de 500 pontos, enquanto o Brasil teve 396 pontos. Cerca de dois terços dos alunos que participaram do teste tiveram notas bem superiores ao número de pontos atingidos pelos estudantes brasileiros.

O teste aplicado no ano 2000, que tinha como foco a leitura, pretendia identificar se os estudantes dos países participantes possuíam o domínio dessa importante habilidade, sendo capazes de ler e interpretar textos de diversos gêneros, desde simples mensagens de internet até textos mais sofisticados. Poucos foram os estudantes com alto nível de compreensão de textos mais elaborados, um número próximo a 10% do total. Dentre os brasileiros, somente 0,5% atingiram um nível máximo de compreensão desses textos.

Na época, o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, atribuiu o desempenho dos alunos brasileiros ao chamado “atraso escolar”, ou seja, a distorção idade série, ocasionada por reprovações sucessivas e abandono escolar. Os resultados do PISA do ano 2000 apontaram que grande parte dos estudantes brasileiros apresenta muita dificuldade de compreensão textual, o que efetivamente prejudica a aprendizagem em geral.

Outro dado importante identificado pelo PISA, é que os estudantes que se saíram bem no teste passaram por algum processo escolar de controle da aprendizagem, ou seja, sabiam o que deviam aprender, tinham acompanhamento para identificar e reforçar conceitos não compreendidos.

Os estudantes que não tiveram bom desempenho no teste provinham tanto de escolas públicas quanto privadas, mas aqueles que se saíram melhor nas provas geralmente provinham de camadas sociais em melhor situação econômica, o que evidentemente se traduz em escolas que propiciavam melhores oportunidades de aprendizado a esses alunos em função de sua estrutura física e pedagógica melhor aparelhada.

Dados providos do teste de 2000 identificaram que os alunos que tiveram mais acesso a bibliotecas bem equipadas, computadores, calculadoras, bem como estudaram em escolas com menor proporção de alunos por professor em classe, tiveram desempenho melhorado em relação aos que não tinham acesso ou que usavam com menos frequência bibliotecas e laboratórios ou estudavam em turmas

com numerosa quantidade de alunos.

Segundo dados do INEP, o Brasil apresentou alguns avanços na avaliação do PISA de 2003, cuja ênfase foi em matemática, pois melhorou o desempenho em ciências e matemática e manteve o desempenho em leitura da avaliação do ano 2000. A prova do PISA de 2003 foi aplicada a 250 mil estudantes com 15 anos de idade, de 41 países. Na escala geral de matemática, o Brasil obteve 356 pontos, ficando ainda abaixo da média da OCDE, juntamente com outros 18 países, dentre eles Estados Unidos, Itália, Portugal e Espanha. Outros quatro países obtiveram notas dentro da média da OCDE, entre 498 e 506 pontos, estão a Áustria, Alemanha, Irlanda e Eslováquia. A elite, considerado o desempenho obtido na avaliação, é formada por dezessete países, os quais obtiveram notas consideradas acima da média, dentre eles: Coreia, Japão, Macau, Finlândia, França e Dinamarca. A pontuação desse último grupo ficou entre 509 e 550 pontos.

Dados do relatório da OCDE de 2003 apontam que países mais prósperos tendem a investir mais em educação, ou seja, aqueles com PIB per capita maior tiveram em média um rendimento 28% superior em matemática. Esses dados evidenciam que fatores socioeconômicos influenciam no desempenho dos países. Essa observação não se constitui em regra, como é o caso dos Estados Unidos, que apresenta PIB per capita elevado e obteve baixo desempenho. O INEP entende que no caso do Brasil, fatores como distorção idade-série, anos de escolaridade, escolaridade dos pais e tempo de exposição em sala de aula, dentre outros fatores, influenciam nos resultados.

O relatório da OCDE aponta também que, em geral, o aumento do gasto em educação por aluno tende a refletir no melhor desempenho, mas há exceções, como a República Tcheca e a Coreia que têm investimento menor por aluno que os Estados Unidos e apresentam melhor desempenho. Outro dado importante é que alunos com perfil socioeconômico mais alto tendem a apresentar melhor desempenho na prova, mas outros fatores influenciam nesse desempenho. Os estudantes brasileiros, por exemplo, mesmo aqueles provindos de famílias com amplo acesso a bens culturais e tecnológicos, não conseguem um bom desempenho da avaliação.

Em 2006, o PISA avaliou mais de 400 mil estudantes de 57 países, cujo foco do teste foi a área de Ciências. Nesta edição participaram os 30 países membros da OCDE e 27 países convidados. Os estudantes participantes responderam um amplo questionário sociocultural e econômico, bem como em 16 países os pais responderam questionário sobre investimento na educação dos filhos e perspectivas com relação a questões científicas e de carreira.

A proficiência em ciências é importante para a economia dos países, principalmente na criação de novas tecnologias e inovações. Em média, nos países da OCDE, apenas 1,3% atingiram o nível 6 de proficiência. No Brasil apenas 0,5% dos estudantes atingiu o Nível 5 de proficiência e nenhum chegou ao Nível 6.

Em termos de proficiência dos estudantes brasileiros em ciências, o desempenho na avaliação de 2006 gerou preocupação pois 27,9% dos brasileiros não alcançaram o Nível 1 de proficiências. Foram 72,1% os brasileiros capazes de responder questões até o Nível 1 de ciências. Brasileiros capazes de responder o Nível 2 em ciências representaram 39% do total. Apenas 15,2% são capazes de responder questões até o Nível 3 e 3,9% questões de Nível 4. Somente 0,5% dos estudantes brasileiros são capazes de responder questões até o Nível 5 de ciências.

A média geral do desempenho brasileiro na avaliação do PISA de 2006 ficou entre as piores dos países participantes, muito próxima das médias de países como o Azerbaijão e Quirguistão. O melhor desempenho foi da Finlândia, seguido do Canadá e Estônia.

As competências em ciências determinadas pelo PISA avaliavam três aspectos: a capacidade de identificar questões científicas, a capacidade de explicar fenômenos cientificamente e de usar a evidência científica. Os estudantes brasileiros demonstraram maior competência para identificar questões científicas, foram fracos em explicar fenômenos científicos e ainda mais fracos em usar evidência científica.

O relatório da OCDE sobre o PISA de 2006 avaliou também as mudanças na leitura e na matemática desde o PISA de 2000. O desempenho em geral na leitura permaneceu inalterado de 2000 até 2006, apesar dos países membros da OCDE terem realizado um incremento médio de 39% nos gastos com educação. Apenas dois países membros da OCDE apresentaram uma pequena melhora na leitura. Outro dado importante em relação à leitura é que diversos países apresentaram declínio no desempenho, incluindo nove países membros da OCDE e seis países convidados, sendo que o Brasil é um destes países.

Quanto ao letramento em matemática, o PISA identifica a capacidade dos estudantes em analisar, refletir e comunicar-se efetivamente ao elaborar, resolver e interpretar problemas matemáticos, envolvendo diversos conceitos. Alguns países não apresentaram melhoras no período 2000 a 2006, mas em alguns países foi notável a melhora. As melhoras apresentadas, no entanto, ficam aquém das expectativas, como é o caso do Brasil que melhorou 14 pontos em relação ao PISA 2003, mas ainda precisa avançar.

O PISA foi aplicado em 2009, porém os resultados desta avaliação ainda não estão disponíveis para consulta. Informações encontradas em sites da internet mencionam que serão avaliadas competências digitais dos alunos de parte dos países participantes. O foco de avaliação de 2009 foi novamente a leitura. Mais de 50 mil estudantes brasileiros de escolas públicas e privadas participaram. A OCDE formulou questões de maneira diferente, com o intuito de traduzir melhor as dificuldades encontradas pelos estudantes de países que tem tido desempenho ruim. Será necessário aguardar a publicação do relatório da OCDE sobre a avaliação para poder conhecer os detalhes desta 4ª edição do PISA.

A educação pública brasileira atravessa um momento singular, no qual são nítidas diferentes iniciativas no sentido de promover avanços qualitativos na educação ofertada a milhares de estudantes, especialmente do Ensino Fundamental. O poder público se utiliza de índices que buscam mensurar a qualidade, objetivando agir sobre a realidade que emerge dos números da nossa educação. O indicador que vem provocando muitas discussões é o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, aplicado a cada dois anos.

Tomando como referência o IDEB, torna-se possível identificar as situações críticas em termos de aprendizagem e estabelecer políticas que possam promover a oferta de educação com padrões mínimos de qualidade, equiparados a países desenvolvidos, os quais conseguiram superar determinados entraves ao desenvolvimento, dado que atualmente discute-se a estreita ligação entre desenvolvimento da educação e desenvolvimento econômico.

O [Índice de desenvolvimento da Educação Básica \(IDEB\)](#) foi criado pelo INEP,



numa tentativa de reunir num só indicador dois conceitos importantes de qualidade na educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações (Prova Brasil ou SAEB).

A idéia de conjugar esses dois conceitos surge pelo fato de que não existia essa leitura, apenas de modo separado. A reprovação sistemática dos alunos tende a ocasionar o abandono escolar, de modo que esses alunos não concluem a educação básica. A aprovação sistemática também não garante o aprendizado.

De acordo com o INEP, o IDEB é importante por ser condutor de políticas públicas em prol da qualidade da educação. Através dele, são acompanhadas as metas de qualidade da educação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A meta é que em 2022 o Brasil tenha um IDEB 6,0 – média de qualidade comparável a sistema de ensino de qualidade em países desenvolvidos.

No ano de 2010 foram publicados os índices do IDEB obtidos individualmente pelas escolas, as médias dos municípios, estados e do Brasil. A média nacional do IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental foi de 4,6. A média do IDEB dos anos finais do ensino fundamental foi de 4,0. As médias de 2009 foram superiores às médias de 2007, atingindo a média esperada para o ano de 2011.

O IDEB surge como um indicador que estimula a adoção de medidas no sentido de correção do fluxo escolar, acompanhada da efetiva qualidade de ensino, evidenciada pelo bom desempenho em exames padronizados. Esse estímulo ocorre porque as escolas passam a conhecer qual é o seu desempenho e pode desenvolver um trabalho no sentido de agir sobre as dificuldades de seus alunos e professores na garantia da aprendizagem.

Os dados destes testes ajudam a verificar como anda nossa educação, por exemplo: foi possível detectar que a educação tem superado o problema de fluxo, mas de forma desigual. Em algumas regiões os índices de DIS (Distorção idade série) ainda são muito elevados, chegando a 60% em alguns estados do Nordeste. Além disso, os números da repetência também são maiores no Nordeste que nas demais regiões.

A legislação brasileira (CF/88 e LBD9394/96) incorporou o conceito de qualidade de ensino, mas isso não é suficiente para estabelecer os elementos do padrão de qualidade, o que dificulta o acionamento da justiça nos casos de oferta de educação de má qualidade.

Não se trata apenas de estabelecer padrões de qualidade, mesmo porque existem diferentes expectativas em relação a isso. Sacristán (apud Oliveira; Araújo, 2003, p. 17) destaca que “as representações sociais em torno do valor da escolarização universal são múltiplas e diversas, o que vai conferir significados distintos para as representações sociais em torno da qualidade de ensino. Indicadores de qualidade precisam ser dinâmicos e constantemente debatidos e reformulados”.

Bruggen (apud Oliveira; Araújo, 2003, p. 18) assinala que “as diferentes representações sociais sobre qualidade não devem impossibilitar a definição de uma linguagem comum que consolide campos de ação. Assim, defende a seleção de um bom conjunto de indicadores que permitam a avaliação não só da qualidade das escolas, mas também a dos sistemas de ensino”.

Baseados no resultado do IDEB 2009, disponibilizado pelo MEC no mês de julho de 2010, muitos estudiosos, gestores e profissionais da educação avaliam os índices alcançados. O Brasil tem avançado em relação ao cumprimento das metas de qualidade da educação, mas o caminho ainda é árduo, especialmente porque ainda podem ser observadas muitas diferenças entre as regiões brasileiras mais carentes e as mais desenvolvidas.

A publicidade dada ao IDEB de cada escola e município contribui para a conjugação de esforços do poder público e dos sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino, visando a melhoria desses índices, pois a interpretação dada a esses números afeta diretamente os responsáveis pela educação, seja os gestores ou a equipe que atua na escola. Um IDEB baixo é visto de forma negativa pela comunidade e à medida que esses índices melhoram a valorização da escola e equipe melhora.

Depois de identificados os municípios e escolas de baixo IDEB, o Governo Federal tem direcionado recursos financeiros através de diversos programas e também assessoria técnica, de modo a contribuir diretamente na melhoria da educação pública, para atingir índices mínimos de qualidade. Os indicadores de qualidade, que se utilizam de testes de desempenho, são importantes ferramentas para que o poder público tenha dados sobre a situação da educação, especialmente quando essas informações são extraídas de cada escola e município, possibilitando ações específicas para cada realidade.

3.3

DESIGUALDADE E INCLUSÃO SOCIAL: REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As sociedades sempre estão em transformação. Estas mudanças requisitam novas estratégias na dimensão da vida humana. Isso acarreta perceber novos paradigmas à modernidade que afetam a configuração da vida social, das instituições e que denotam a compreensão das sociedades contemporâneas. As transformações culturais e políticas ocorridas na modernidade evidenciam elementos que se constituem em mudanças significativas ocorridas na sociedade. Através das condições históricas que elucidam o tema, numa busca interpretativa culturalmente contextualizada, ou seja, a reprodução da vida social é criada através de práticas de processos materiais, ou melhor, da perspectiva materialista através do tempo e do espaço.

As profundas desigualdades econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais vivenciadas nas cidades brasileiras e na América Latina expressam os efeitos do modelo de desenvolvimento urbano de caráter neoliberal, adotado pelos países nas últimas décadas. Neste contexto, as políticas sociais são criadas para concretizar direitos sociais e têm se mostrado limitadas e cada vez mais restritivas, diante do ideário com caráter fragmentário e excludente, que provoca profundas transformações na estrutura da Seguridade Social. A preocupação com a desigualdade social e a pobreza tem aprofundado nos países latino-americanos, produzindo respostas com políticas focalizadas, fragmentadas e excludentes orientadas por uma proposta que se converte a partir do ideário neoliberal pós anos de 1980.

As perspectivas sociológicas da desigualdade social têm diferentes indicações qualitativas e isto nos permite pensar as fragmentações e as perspectivas das experiências sobre esta temática.

Os enfoques sociológicos possuem um papel essencial para a produção do conhecimento científico, pois produzem as reflexões que são construídas a partir da realidade social de dada sociedade. Na busca pela interpretação científica desta realidade social torna-se oportuno reafirmar que as transformações sociais, políticas e econômicas foram diretamente influenciadas pelos grandes eventos históricos como a Revolução Industrial e a Revolução Francesa.

Aliado a isto a divisão da sociedade capitalista em classes sociais propiciou o agravamento da “questão social” (apreendida na divisão entre o capital e o trabalho), bem como condicionou um grande contingente à situação de pobreza e desigualdade. A condição de vida e de trabalho da classe trabalhadora produziu impactos que até a contemporaneidade se mostram como elementos constitutivos deste processo com desafios contínuos.

Como salientado por Pierre Bourdieu a estrutura social é apresentada como um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinado tanto pelas relações

materiais e/ou econômicas (salário, renda) como pelas relações simbólicas (status) e/ou culturais (escolarização) entre os indivíduos. Dessa forma, a diferente localização dos grupos nessa estrutura social deriva da desigual distribuição de recursos e poderes de cada um dos indivíduos. Pierre Bourdieu, nas suas diversas obras publicadas, de uma maneira ou de outra, apresenta discussões sobre aspectos culturais. Tal tendência contribui para análise da sociedade e dos processos de desigualdade pela via da cultura socialmente e economicamente, dita como inferior.

Neste percurso, a sociedade não deve ser entendida como uma estrutura, mas uma rede, mais precisamente uma teia de indivíduos. Assim, Norbert Elias apresenta uma possibilidade original de entendimento da sociedade, criticando e se distanciando de dois modelos interpretativos em moda na sua época, ou seja, as correntes do estruturalismo fechado, onde os indivíduos formariam estruturas fixas e estariam presos em seu interior. Ou ainda, de uma sociedade entendida como uma simples união de indivíduos autônomos e independentes, onde a sociedade seria apenas a soma de indivíduos racionais e com alto grau de independência. No interior da sociedade, defende Elias, os indivíduos tecem teias de interdependência.

O grande desafio de compreender como e porque essas interações ocorrem, dá origem a uma necessidade cada vez maior de novos métodos e conceitos próprios no campo da Sociologia, rompendo de vez a dependência de teorias e definições de outras áreas do conhecimento. Em sua obra intitulada *Introdução à Sociologia* (ELIAS, 1998), é possível identificar uma profunda defesa da abrangência que o método sociológico é capaz de alcançar na explicação dos fenômenos sociais. Buscando não deixar de fora toda a riqueza e a complexidade que demanda um entendimento mais profundo do social, Elias propõe a criação de uma nova proposta teórica e metodológica de pesquisa. O autor parte então para uma possibilidade de entendimento das relações sociais, identificando que no interior das sociedades, as relações são dinâmicas, formadoras de redes de indivíduos interligados e conectados por vínculos sociais. Esta rede social não é mais fixa e nem rígida como se pensava antigamente, mas em constante movimento e em constante transformação. O que faz desses indivíduos inseridos em redes é a dependência que cada um possui em relação aos demais, uma dependência dinâmica e recíproca que pode ser reforçada, enfraquecida, constantemente aberta para o estabelecimento de novas conexões e desligamento de conexões antigas e mais fracas. Em outras palavras, as relações sociais estabelecem a fronteira entre o eu, o nós, e o eles.

Norbert Elias apresenta, ainda, uma forma distinta de compreender as relações sociais estabelecidas em uma realidade microsociológica, um tipo específico de figuração, ou seja, identificou uma cidade dividida entre estabelecidos e outsiders. Karl Marx, quando identificou que a história poderia ser explicada pelo desequilíbrio de poder existente entre os detentores dos meios de produção (burgueses) e os (proletários) que por não possuírem nenhum capital acumulado, só lhes restou vender sua força de trabalho para sobreviver no contexto da sociedade industrial, atribuiu que as lutas (entre patrões e empregados) seriam por interesses de classe, onde a maioria proletária estaria unida disputando um maior equilíbrio de poder. Em sua obra *Manifesto do Partido Comunista* conclama a massa proletária “Proletarier aller Länder, vereinigt euch” – “Trabalhadores do mundo, uni-vos” (MARX e ENGELS, 2000). Elias demonstra a possibilidade de identificar a existência dessas

lutas pelo acesso ao poder, mas com ingredientes de disputa que não poderiam ser explicados pela relação entre as classes sociais.

Os autores apresentam, ainda, diferentes reflexões sobre a pobreza, com caracterização desta condição social para pensar o contexto paradigmático e as transformações da “questão social”, com enfoque da sociologia para o processo de inclusão social. Aliado aos diferentes autores apresentados aponta-se, ainda, o sociólogo brasileiro Jesse de Souza sobre a realidade brasileira.

Na sua teorização sobre a sociedade brasileira Jessé de Souza dialoga diretamente com um diagnóstico profundo da nossa realidade política, econômica e social, dentro de uma concepção de modernidade periférica brasileira. O que a sua proposta teórica realiza do ponto de vista da teoria sociológica, é a exata contribuição de um estudo que se propõe discutir o Brasil, trazendo discussões originais para esta finalidade. Utiliza para isso pressupostos e teorias de pensadores tidos como centrais, dentre eles se destacam o filósofo social canadense Charles Taylor e o sociólogo francês Pierre Bourdieu, além de outros pensadores menos centrais, mas também muito presentes, tais como: Boaventura de Sousa Santos e Norbert Elias. Estes pensadores são recontextualizados e combinados cuidadosamente para problematizar de forma crítica um contexto social específico. Essa proposta, no seu conjunto, identifica aspectos necessários para pensar o contexto brasileiro.

Assim, a estrutura social e a relação entre as classes evidenciam a fragmentação que é parte daqueles que habitam este espaço, na qual o simbólico está em como a sociedade constrói este espaço. As representações da pobreza como representações de classe, induzem a política e os meios de comunicação influenciam na representação dos pobres como em si mesmos, levantando-se, ainda, questões morais. A homogeneidade atual assume um caráter negativo: violência, tráfico, mas constrói um imaginário social e afetam a subjetividade.

Os debates em relação à exclusão e desigualdade social parecem deixar em segundo plano o foco que evidencia as análises baseadas na injustiça social e que propõe pensar a exclusão social como processo complexo e multifacetado, da qual a inclusão é parte constitutiva. Discorrer sobre direitos e inclusão social importa falar que toda a organização da vida em sociedade é marcada por tensões, disputas do poder, lutas de interesses e contradições, tendo em vista a sua divisão em classes antagônicas. Portanto, há a necessidade de instituir mecanismos para gerir esses conflitos e organizar a sociedade. Na busca da regulação criam-se instituições e mecanismos disciplinares com a finalidade (entre outros) de minimizar os conflitos sociais e econômicos, regulando assim, as trocas sociais. Dentre estas instituições estão as educacionais, formais ou não formais, mas que exercem um papel fundamental na inclusão dos indivíduos.

Portanto, as sociedades modernas reprodutoras de desigualdades sociais e econômicas são iguais, uma vez que foram forjadas pelas mesmas instituições, ou seja, pelo Estado burocrático e o mercado. Assim, o que define a diferença entre as sociedades é o tamanho da desigualdade entre a riqueza de algumas famílias e indivíduos e, conseqüentemente, a gravidade de suas determinações. O problema histórico da desigualdade, o desenvolvimento socioeconômico relativamente baixo é próprio de uma estrutura extremamente desigual, excludente da distribuição da riqueza, sendo este um fenômeno global (SOUZA, 2015).

Ademais, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) dedicou especial atenção ao Direito à Educação, inserindo-o no âmbito da categoria dos direitos fundamentais. A Educação mostra-se como aparato importante ao princípio da dignidade da pessoa humana na consideração do aparato legal da constituição. Enquanto direito, a Educação possui como objetivo preparar o cidadão para a vida em sociedade, tanto para os aspectos do mundo do trabalho como para o pleno exercício da cidadania e que possui, intrinsecamente a perspectiva inclusiva dos sujeitos.

Neste sentido, a Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê que a Educação será dever da família e do Estado, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento e o preparo do educando para a cidadania (conforme o Art. 2º). Ainda, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Emenda Constitucional nº 59/2009, prevê a elaboração dos planos estaduais, municipais e distrital que, aprovados em lei, determinam os recursos orçamentários para sua execução, com periodicidade decenal.

Pensar a Educação na vida social significa também compreendê-la em sua relação com o trabalho, seguindo uma tradição de análise inaugurada por Marx, que toma o trabalho como fundamento ontológico do ser social. Não se trata aqui de uma primazia ou antecedência histórica, mas de uma centralidade constitutiva da dinâmica da vida social enquanto uma totalidade histórica.

Desta forma, refletir a Educação requer tomar a realidade na perspectiva de totalidade, compreender que um grande número de indivíduos encontra-se fora dos Sistemas de Ensino e tal situação remete a um quadro de falta de escolarização e, em alguns casos, falta de acesso à escola, ou seja, um processo em que a inclusão social se faz urgente, compreendida a partir das relações entre a Educação e a sociedade. Nessa conjuntura os direitos sociais foram reduzidos e se privatizou a coisa pública, com mudanças nas relações estado-sociedade que atingiram a economia, a política, a forma de sociabilidade, acarretaram a despolitização da “questão social” e a descaracterização da cidadania. Na atual conjuntura, há o deslocamento dos conceitos a partir de outros referenciais teóricos, havendo a hegemonia da perspectiva pós-moderna, mas que precisa ser discutida e de espaços de lutas para o enfrentamento e garantia de uma educação inclusiva para todos os indivíduos.

Portanto, este é o cenário vivido por muitos indivíduos e que precisa ser compreendido ao avaliar as políticas educativas inclusivas, analisando até que ponto as políticas dão conta das complexas relações que envolvem o contexto e o cotidiano dos sujeitos de direitos e, propondo, se for o caso, subsídios à formulação de políticas públicas específicas para mesmos. Pensar que a educação inclusiva não se restringe às pessoas com determinadas necessidades especiais, mas a todos os indivíduos na sociedade, resguardando suas especificidades.

3.3.1 Educação e Democracia: alguns dos desafios atuais

Cada período histórico demarca um momento específico para cada sociedade o que remete a diferentes perspectivas e concepções de temas afins. O tema democracia não se mostra como um elemento novo na agenda pública, pois desde muito distante em nosso processo sócio-histórico este debate vem sendo realizado,

especialmente na cena política e filosófica sobre determinadas práticas sociais. Em face disto, a conceituação do termo não é o objetivo deste texto, pois este carrega em si diferentes conceitos que estão associados a liberdade e igualdade. Outrossim, discorrer sobre a democracia evidenciando sua relação com a forma de organização da sociedade a partir de uma perspectiva emancipadora e libertadora.

Notadamente no Brasil temos marcado um processo de ruptura entre um modelo de caráter ditatorial e redemocratizador que serve de base para impulsionar a discussão. Cumpre salientar que durante longos anos o Brasil passou por um período em que os direitos não entravam em pauta. Mantido por um poder dominante e com uma administração baseada numa ordem subversiva, a crise econômica evidenciada pelo aumento significativo da inflação e recessão só fazia emergir as consequências de um governo ditatorial. Neste período em que o regime militar e sua administração começam a dar sinais de esgotamento, denúncias frequentes de corrupção e perdas significativas do partido governista nas eleições. Em meio a este cenário de crise econômica e de falência do regime militar, a população busca por um processo de redemocratização na qual restitui às instituições democráticas no país, especialmente com o fim da censura e a retomada dos direitos.

Neste movimento, a saída dos militares do governo possibilita a abertura política dando espaço às eleições diretas e a discussão e elaboração de uma assembleia constituinte. É neste período que se gestam a possibilidade de movimentos populares em busca da garantia e aprovação de uma nova Constituição Federal, marcado pelo avanço especialmente em relação aos direitos dos cidadãos. A partir de 1988, quando foi promulgada a nova constituição, muitos direitos e debates são realizados sobre os diferentes segmentos e situação dos marginalizados pelo sistema e excluídos. Institui-se a partir de então regulamentações em relação aos direitos do cidadão, buscando assegurar o tripé da Seguridade Social: Saúde, Previdência e Assistência social.

Derivam daí normativas quanto aos direitos de crianças e adolescentes (formulação do Estatuto da criança e do Adolescente), da educação como direitos de todos e dever do Estado, do Código de Defesa do Consumidor, da saúde como direito universal, da assistência social para quem dela precisar; e da previdência social contributiva abrangendo os benefícios sociais de forma a garantir minimamente a saúde e dignidade do trabalhador no caso de impossibilidade de trabalhar. Ainda, institui os espaços deliberativos e consultivos na formulação e fiscalização das políticas públicas, com a participação da sociedade civil no debate público, bem como amplia os poderes das instituições como o Ministério Público e o Judiciário. Assim, o processo de redemocratização no país possibilitou um amadurecimento do campo político aliado ao crescimento de consensos entre o mercado e a retomada do crescimento econômico.

A participação da sociedade nos debates sobre a coisa pública e o desenvolvimento das ações do governo possibilitou um amadurecimento político, participativo e decisivo nas ações, mas prescinde de uma educação de qualidade. A expressão de que a democracia está baseada apenas no voto da maioria tem de ser desmistificada. Importante é pensar na participação intensa da sociedade, pela discussão pública, situação esta que ainda estamos vivendo, ou seja, vivenciamos um processo de aprendizado de como fazer democracia que deve ser superado pela luta contra o

autoritarismo, na igualdade de oportunidades e na busca por uma sociedade mais justa e igualitária (SANTOS, 2000).

Segundo Santos, pensar uma sociedade democrática requer compreender que esta deve estar relacionada com a emancipação.

A emancipação é tão relacional como o poder contra o qual se insurge. Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior das relações de poder, não como resultado automático de qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas (SANTOS, 2001, p. 269).

Como tal, a democracia em nossa sociedade que viveu durante duas décadas um processo de autoritarismo, marca fundamental de nossa sociedade, ainda passa por um processo de apreensão e aprendizado das formas de participação social. Democracia formada por um conjunto de regras, com representatividade que atenda os interesses da coletividade, baseada em publicidade e visibilidade em relação aos seus governantes, como instrumento dos cidadãos para que possam ter o controle e a fiscalização dos atos governamentais. Tais ações são essenciais para uma democracia representativa.

Nesta direção, Norberto Bobbio, ressalta que:

É inegável que historicamente “democracia teve dois significados prevaletentes, ao menos na origem, conforme se ponha em maior evidência o conjunto das regras cuja observância é necessária para que o poder político seja efetivamente distribuído entre a maior parte dos cidadãos, as assim chamadas regras do jogo, ou o ideal em que um governo democrático deveria se inspirar, que é o da igualdade. À base dessa distinção costuma-se distinguir a democracia formal do substancial, ou, através de uma outra conhecida formulação, a democracia como governo do povo da democracia como governo para o povo (2000, p. 37-38).

No entanto, a democracia não deve ser apenas formal, na qual a liberdade é entendida apenas para o mercado, ou seja, é justa para os que detêm o capital e o poder econômico, mas deve ser também para quem possui o poder de escolha. Esta desigualdade de oportunidades econômicas, sociais, culturais e políticas próprias de sociedade capitalistas, se mostram evidentes na atualidade. Assim, os movimentos sociais os quais são implementados a partir das demandas e lutas das minorias e excluídos, ao longo da história, lutam por mais democracia (SANTOS, 2002). Estes movimentos embora tenham que fazer concessões, sofrem pressões de vários segmentos em busca de hegemonia. A luta pela democracia não pode ser individual, mas de grupos num processo coletivo com representatividade nas decisões da vida social.

Boaventura de Sousa Santos busca evidenciar em suas obras que a democracia está longe de cumprir com o ideal de liberdade e igualdade. Ainda, por haver uma falsa ideia de democracia, pois vivemos regimes autoritários disfarçados de democracia e, por outro lado, vivemos em sociedades democráticas, mas socialmente fascistas (2016). Tais reflexões devem contribuir para reestabelecer a relação entre as demandas emancipatórias nacionais e os processos democráticos.

Assim, pensarmos no ponto em que chegamos e nos instrumentos criados para a emancipação social necessita refletir, também, nos efeitos que estão sendo produzidos de forma perversa no cenário atual, diante dos processos de esvaziamento dos movimentos sociais e de participação popular. Se pensarmos na violação dos direitos humanos (que em tese deveriam estar preservados), na destruição da democracia, nas vidas ceifadas pelas guerras, podemos entender que existe aí uma contradição grande entre o conceito de revolução e emancipação social pela democracia. É preciso aprender com a prática, mas também pela diversidade do mundo.

Para Boaventura de Sousa Santos há diferentes formas democráticas que estamos perdendo, como as democracias populares, participativa direta e, atualmente, apenas falamos da democracia representativa. Precisamos encontrar critérios diferentes para a representação política que não seja apenas pela quantidade de votos, mas qualitativa na sua representação. Os movimentos sociais são um bom exemplo de representação qualitativa por sua forma política e que pode conter elementos quantitativos na representação de uma comunidade, território. São os processos de articulação entre o quantitativo e o qualitativo que devem ser pensados inclusive entre os movimentos sociais e os partidos políticos.

Outro aspecto relevante ao se pensar em democracia está na apropriação cultural desta prática. Em nosso processo histórico vivemos mais momentos de ditadura e autoritarismo do que de democracia. A democracia é uma conquista importante e que tem de ser praticada cotidianamente. Esta institucionalidade democrática precisa ser internalizada na sociedade e na cultura. Isto possibilita a efetividade de uma cultura para a argumentação, para a discussão de ações e debates que promovam uma cultura democrática.

No Brasil e em alguns países latino-americanos houve uma inclusão de classes que anteriormente nem se integravam ao processo democrático. Porém esta integração se deu através das políticas compensatórias gerando, assim, expectativas de integração na sociedade e no processo político com uma integração pelo consumo e não pela cidadania (SANTOS, 2015).

Nesta direção, a educação deveria ser um modelo alternativo para a apreensão e internalização da ideia de inclusão desta cultura, por meio de incentivo ao ensino e a pesquisa. Os investimentos, nestas políticas públicas, deveriam ser priorizados em nosso país. É verdade que nos últimos anos houve investimentos e políticas de ações afirmativas para o ensino superior e estes investimentos promoveram a inclusão intercultural, democratizando o sistema universitário. Porém, estes investimentos e a ampliação do sistema público deveriam ser contínuo, com valorização das pesquisas, recursos humanos, capacitações e apoio técnico e científico às universidades dentre outras.

VAMOS PESQUISAR PARA SABER MAIS?

Você deve ter percebido, no decorrer das tuas experiências e leituras, que muitos acontecimentos, fatos e documentos marcam o curso da história humana. No campo da educação também há marcos importantes. No caso do Brasil, destacamos aqui, dentre tantos, três desses documentos que traduzem anseios da sociedade em termos de avanços na garantia de direitos sociais, em especial o direito à educação, são eles:

1 - Manifesto dos pioneiros da educação nova

http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf

Não deixe de ver:

Manifesto dos pioneiros da educação nova. <https://www.youtube.com/watch?v=RFITnZMwrw>

2 - LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil

- Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

3 – Plano Nacional de Educação

Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/>

Se preferir, veja: <https://www.youtube.com/watch?v=uyxaSVL9xyI>

4

O FENÔMENO DA EDUCAÇÃO E A
EXISTÊNCIA HUMANA CONCRETA

INTRODUÇÃO

Encerramos a Disciplina de História da educação e Política Educacional com uma reflexão filosófica. Você como aluno do Curso de Licenciatura em Computação e, futuramente, como Licenciado em Computação, atuará em diversos espaços de aprendizagem, seja ele em escolas, instituições públicas diversas, empresas, meios de comunicação social, etc. Na condição de sujeito informado, capacitado e de posse das ferramentas e competências necessárias para a prática docente, não pode esquecer que em qualquer relação pedagógica estão envolvidos seres humanos, existências humanas que são históricas e sociais. O que se põe em questão no processo educativo é o próprio homem, sua problematidade e a busca de soluções para o seu existir que jamais cessará. Os sujeitos vivos, inacabados, heterogêneos, complexos não podem apenas serem pressupostos nos processos educativos, mas são a sua realidade, o fundamento e o que há de mais valioso nestes processos. “*Para merecer a arte de pensar precisamos frequentar a realidade*”. Para isso nos perguntamos: a serviço de quem ou do que educaremos? Que homem queremos educar? Que propósitos terão nossas práticas? Que mundo queremos construir com nosso conhecimento? A quem serve o saber, a história e a política? Pense nisso e boas reflexões.



SAIBA MAIS: BUZZI, A. R. *Introdução ao Pensar: o ser, o conhecimento, a linguagem*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 9

4.1

A EXISTÊNCIA DÁ SENTIDO À EDUCAÇÃO

Em nosso mundo atual muito se pergunta qual a contribuição da educação escolar para a melhoria da sociedade e da humanidade como um todo e o que se vê são, muitas vezes, respostas pessimistas ou até mesmo àquelas que desacreditam na sua força. Isto se dá pelo fato de que ela parece ter se desviado do seu objetivo originário e esqueceu-se do seu fundamento humano e existencial.

Para analisar o fenômeno da educação é necessário compreender os fundamentos do processo educativo, é preciso encontrar sua essência. Falar de essência não é dizer o que ela é, mas buscar o sentido que ela tem. O que se pode perceber no contexto atual do ensino-aprendizagem é uma incapacidade da educação em definir os fundamentos que possibilitem revelar um sentido para as coisas, para o mundo e para o próprio ser que cria e sofre a manifestação deste processo, o homem. A escola e a educação parecem não mais fazerem sentido, ou serem capazes de mostrar algum rumo ou direção, para os envolvidos no processo. A partir da compreensão desta problemática que transforma o ato de educar em relações fechadas, limitadas, frias, prontas, maquinizáveis, produtores de indivíduos dependentes e incapazes de decisões autênticas e próprias frente aos desafios, incompreensões e situações sempre novas criadas pelo processo de mutabilidade do mundo, urge a necessidade de uma relação mais essencial com o mundo através de uma nova compreensão de situação ante o mundo que está dado à nossa presença.

A concepção moderna de homem, que fundamenta a educação tradicional, define-o logicamente como um animal racional. A razão e o conhecimento partem do princípio de que a verdade é imutável, linear e objetivável pela idéia e pela representação da coisa em si. Estes pressupostos nos levam a uma tentativa de controle do mundo e do próprio ser do homem através de uma matematização metodológica, mediante a observação, mensuração e classificação de tudo o que existe. Tudo o que é deve ser controlado pelo conhecimento. Esta perspectiva que visa dar segurança ao conhecimento não revela o real sentido das coisas e do mundo, ou seja, o que elas realmente são e como elas são. O que poderia dar uma segurança epistemológica não consegue responder às perguntas da existência.

A educação escolar deveria fazer uma reflexão sobre o modo humano de ser-no-mundo, e passar de uma crítica epistemológica para uma crítica civilizacional.

Sempre queremos nos ver como coisas acabadas, nos afastando de qualquer tentativa de compreensão do sentido da vida que nos provoca a realizá-lo. Este inacabamento e relatividade da verdade e do mundo e do próprio homem suscita-nos uma insegurança e intranquilidade e revela a inospitalidade do mundo, ou seja, nem o mundo natural, nem mesmo o artificial consegue, nos abrigar e oferecer garantias de fixação. Esta situação de fluidez, de possibilidade de um vazio, de incertezas e de nada produz angústia. Esta angústia longe de ser um defeito ou uma falha no pensar é o modo mais originário e constitutivo do pensar e do ser, é

condição ontológica humana, condição que lhe é dada a existir. É uma compreensão de que nos falta mundo. É só diante da insegurança que o pensamento se lança na aventura do saber e conhecer.

Pensar genuíno é um pensar angustiado. Este mundo que é resultado de uma trama de significações edificadas a partir do lidar dos homens com as coisas e no seu falar, que as mantêm e conserva, pode sumir a qualquer momento, deixando-nos diante do nada, abertos à uma gama de possibilidades de existência exigindo a reelaboração de novos significados. Sem significados as coisas são vazias. O significado das coisas está na relação entre os homens e com as coisas.

A significação pertence à existência. O sentido de tudo está no estar sendo da existência, ou seja, só podem ser no mundo da existência humana. O que as coisas são, não está nelas mesmas, sua aparência é apenas um corpo de manifestação do qual o ser das coisas se faz aparecer. O sentido do mundo se revela na existência. Este sentido varia constantemente, pois é posto por um referencial significativo do mundo que ele habita (exemplo da ameixeira: para um homem cansado pode ser possibilidade de sombra, para o madeireiro, material para seu trabalho, ou ainda para uma doceira, fonte para seus doces a alimentação). A coisa se mostra no horizonte existencial e só ali ela pode ser o que ela é.

Assim também a educação só faz sentido na existência. O conhecimento estático, científico e historicamente construído não mais responde aos problemas concernentes à vida humana (ética, guerras, violência, política, etc.). A verdade e o mundo são inacabados e este inacabamento corrói o solo em que pisamos e nos angustia. As incertezas são a mola do conhecimento e não suas falhas ou limites. Ter medo da transitoriedade é não se reconhecer como parte dela. O que Sócrates já enunciava na Grécia antiga: “sei que nada sei”. A consciência que se assume si mesma da ignorância é a essência da sabedoria.

A verdade e o mundo, enquanto significação de relevância pública, revelam-se nas relações interpessoais. A coexistência com os outros desvenda o sentido do viver, e é o fundamento de toda trama de significações que forma o mundo realizado. O coexistir exige uma tomada de postura pessoal, autônoma e autêntica. A resposta aos apelos do mundo e do próprio homem tem de ser dada por uma escolha pessoal. Educar é coexistir e este existir é um abrir-se aos apelos do mundo, desvelar um sentido para a existência, um situar-se de forma autêntica e emocionada, sentindo-se afetado pela realidade. O caminho mais curto e eficaz para salvar a Terra é a realfabetização de todos nós. Fomos alfabetizados para dominar o mundo e não para conviver com ele.

A falta de sentido para a vida do homem na atualidade nos assusta. A crescente banalização da existência humana vem sendo traço característico do chamado “tempo da modernidade”, da “era do progresso”. Essa convicção de modernidade arraigada na consciência moderna, não num sentido cronológico, mas que adquire significação enfática sob a crença de que o futuro já começou ou de que vivemos numa época voltada para o futuro é a expressão da idéia de que a humanidade já alcançara plena posse de sua essência e destinação a fim de cumprir sua mais autêntica tarefa, a de se tornar senhora e possuidora do universo, enfim, assumir pelas próprias mãos, emancipada de superstições, a responsabilidade pelo seu destino e pela administração da Terra.

Este homem onipotente, senhor das ciências, das artes e da técnica, apropria-se da natureza com vistas à realização da felicidade humana. Instaure o seu pleno domínio sobre a totalidade da criação e intitula-se como mestre de seu próprio destino. Essa crença no avanço irrefreado da técnica e da ciência como única realidade possível e suficiente, enclausura-se sobre si mesma fazendo da ideologia do progresso seu autêntico “credo profano”. Nietzsche referia-se à figura do homem moderno como sendo o “último homem”, aproximando este “processo universal à personalidade da pulga” (Nietzsche, 1974, p. 312), tais seriam as condições preparatórias no mundo moderno para um consumo cada vez mais econômico do homem e da humanidade, o que resultaria no auto-apequenamento do próprio homem.

A técnica moderna propõe a administração total da Terra como uma “maquinaria global”, a solidariedade de todas as engrenagens, a qual representa um “maximum” na exploração do homem. A tendência da unificação da Terra, como diz Maurer, sobre a [tese de Fukoiaama](#), se manifestaria como o fim da história, não apenas no âmbito político, mas também na extensão inevitável, por toda a Terra, da cultura ocidental orientada para o consumo. Este homem se faz incapaz de olhar além de si, de escalar sobre si mesmo, de assumir sua tarefa e assumi-la em conformidade com sua essência. Como, pois, conduzir o homem à sua essência?



SAIBA MAIS: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38895>

O homem segundo a interpretação heideggeriana de Nietzsche é o animal não fixado, não ainda conduzido à sua plena essência. “No homem estão reunidos criatura e criador; no homem há matéria, fragmento, abundância, argila, lodo, sem-sentido, caos; porém, há no homem também criador, escultor, dureza de martelo, espectador divino” (JUNIOR, 1999, p.42). Nesta ambiguidade é que se engendra toda a elevação e grandeza humana. Esta posição, no entanto, encontra-se ameaçada pela paralisia auto-satisfeita do homem moderno. É o perigo de que o homem, até aqui existente, se instale sempre sobre a mera superfície e fachada de sua essência e a veja como o único espaço de sua permanência no Planeta.

A visão deste ser humano com as características da modernidade não alcança mais do que simplesmente a superfície reluzente de tudo aquilo que é e permanece apegado às fachadas, não consegue mais suplantar-se pois mantém-se unicamente posto e disposto junto de si, se realiza a si mesmo, em geral, realiza tudo o que é por meio de uma espécie particular do representar, isto é, transforma todo o representado em objeto disponível para o domínio e a apropriação de uma subjetividade hostil. Este homem moderno, portanto, transforma tudo o que é em objeto do fazer humano e, por este meio, torna-o infinitamente operável e manipulável graças ao recurso da apropriação técnico-científica.

Este modo de representar, segundo Heidegger, rebaixa, corrompe, desvirtua e persegue o representado porque apenas permite que venha a luz da representação aquilo que é assimilável em termos de facticidade tecnológica. O homem moderno se dá a bel prazer a condição de poder a qual pode dizer: nós inventamos a felicidade, que, no entanto, nada mais é do que a ilusão de reduzir tudo, a natureza e o

próprio homem, à condição de objeto sob o domínio de sua inesgotável capacidade de fazer uso, disposto sob o domínio da facticidade do poder humano com vistas à disponibilização para o fazer e operar da técnica moderna.

Que é o amor? Que é a criação? Que é nostalgia? Que é estrela? – Assim pergunta o último homem e pisca os olhos. A Terra se tornou pequena então, e sobre ela saltita o último homem, que tudo torna pequeno. Sua estirpe é indestrutível, como a pulga; o último homem é o que mais vive. Nós inventamos a felicidade – dizem os últimos homens. Abandonaram as regiões onde é duro viver, pois a gente precisa de calor. A gente, inclusive, ama o vizinho e se esfrega nela, pois a gente precisa de calor. (...) Louco é quem continua tropeçando com pedras e com homens! Um pouco de veneno, de vez em quando, isso produz sonhos agradáveis. E muito veneno, por fim para ter uma morte agradável. A gente continua trabalhando, pois o trabalho é um entretenimento. Mas evitamos que o entretenimento canse. Já não nos tornamos nem pobres nem ricos: as duas coisas são demasiadamente molestas. Quem ainda quer governar? Quem ainda quer obedecer? Ambas as coisas são demasiadas molestas. Todos querem o mesmo, todos são iguais: quem sente de outra maneira segue voluntariamente para o hospício. (...) A gente ainda discute, mas logo reconcilia, senão estrofia o estômago. (JUNIOR, 1999, p. 44).

Este poder, como impulso coercitivo, não é mais enquanto tal, nem controlável, nem disponível. O homem se torna incapaz de realizar a travessia que o conduz para além de si mesmo, pois a compulsão ao consumo desenfreado e o desgaste de todas as coisas, ao contrário de lhe dar o poder, o subjuga e o domina, o prende num universo de fachadas e conveniências. Esse delírio de onipotência é que constitui a sua mais real prisão e condenação às fachadas e superfícies.

Propalamos solidariedade de fachada com a mesma naturalidade com que mantemos amores e relacionamentos de fachada; timbramos por persistir apenas em opiniões e atitudes politicamente corretos, do mesmo modo como consumimos cultos e instituições, mercadejamos com a experiência do sagrado, deflagramos guerras e celebramos acordos, conferências e tratados de paz, de fachada. (JUNIOR, 1999, p. 47).

Essa banalização irrefreada do existir humano, onde tudo não passa de fachada e superfície, de encenação, de palavrório, condena o humano à situação de elemento disponível neste consumo infinito. Leonardo Boff pode colaborar na reflexão:

(...) na medida em que avança na produção e serviços de bens materiais, será que não produz mais empobrecidos e excluídos, quase dois terços da humanidade, condenados a morrer antes

do tempo? (...) Ele (o homem) não agüenta mais tanto desenvolvimento que já mostra seu componente destrutivo ao ameaçar o destino comum da Terra e de seus habitantes. Irrompeu nele o 'complexo de deus' que o acabrunha (BOFF, 1999, p. 12).

Surge, dessa forma, a pergunta: a serviço de que projeto de ser humano e de mundo utilizamos este aparato poderoso da ciência e da técnica, se chegamos ao ponto de considerarmos benéficos à economia mesmo os malefícios causados pelo uso do cigarro ou a não necessidade do sexo masculino para a concepção de uma nova vida? Para Heidegger, a reflexão “não implica nem requer a supressão do mundo da tecnologia, o que não passaria de um simples absurdo, mas chama a atenção para uma possibilidade de uma relação mais livre para com ela” (DUARTE, 2001, p. 51).

Este é o grande perigo que ameaça o homem moderno, o perigo da integração sem resíduos nos circuitos desenfreados e devastadores do consumo e do desgaste técnico de todas as coisas. O homem moderno conhece as artimanhas tecnológicas para prolongar indefinidamente uma existência diminuída, artificial. A morte não parece mais uma necessidade pertencente à natureza do vivente, mas uma disfunção orgânica evitável, ou pelo menos, em princípio, algo tratável e por longo tempo deslocável.

Os homens modernos vivem o mais longamente possível, mas não passam de rebanhos e séries, tanto numerosos e minúsculos como pulgas, que se perpetuam como infinita repetição do idêntico. “A devastação da terra pode caminhar junto tanto com a obtenção de um elevado padrão de vida para o homem como a organização de um estado uniforme de felicidade de todos os homens. A devastação pode ser o mesmo com ambos e, de modo mais sinistro, transitar por toda a parte, precisamente porque ela se oculta” (JUNIOR, 1999, p. 52). Depois da vida há coisa pior do que perder o sentido dela?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um povo que não conhece a sua história e o seu passado não terá a chance de construir um futuro melhor. É nesta premissa que este livro se ancora e é nela que seus autores(as) encontram motivação para o seu trabalho pedagógico e de pesquisa. A História ensina, a história mostra (mesmo que sempre de forma limitada, visto que é impossível relatar ou expor todas as facetas dos fatos, pois algo sempre permanece velado), a história revela as lutas políticas, sociais, filosóficas ocorridas ao longo do tempo e que permeiam os eventos históricos. Geralmente a história é contada pelos vencedores. A versão dos vencidos, não raras vezes, é escamoteada e inaudita. A história é uma ciência humana, social, e por isso, não matemática, não exata, pressupõe compreensão, exige análise, posicionamento político. Não é diferente quando se trata da história voltada ao campo da educação.

Nesta perspectiva procuramos neste livro fazer um esforço de alargamento da compreensão acerca de alguns momentos históricos e suas implicações, repercussões e significados, especialmente quando se trata de educação e políticas educacionais. Temos a plena consciência de que desde a seleção dos temas até a exposição do conteúdo é evidente que houve um processo de escolha, no entanto, procuramos nos esforçar numa prática que apresentasse os fatos de forma equidistante e com uma pluralidade que eles merecem em relação aos temas, abordagens e epistemologias.

Para Nóvoa (1996, p. 417):

(...) a História da Educação só existe a partir desta dupla possibilidade, que implica novos entendimentos do trabalho histórico e da ação educativa: trata-se, no primeiro caso, de aceitar que o objeto do historiador «não é o passado em si próprio, mas sim tudo o que nos vestígios deixados por este passado pode responder às questões que ele coloca e que lhe são sugeridas pelo mundo em que vive»; trata-se, no segundo caso, de romper com uma visão «natural» ou «racional» que oculta a historicidade da reflexão pedagógica e impede a compreensão da forma como se construíram os discursos científicos na arena educativa em simultâneo com o desenvolvimento de grupos profissionais e de sistemas especializados de conhecimento.

Encerramos nosso estudo indicando nossa certeza de que é impossível travar os debates educativos, de forma informada e consciente, ou construir uma sociedade melhor para se viver a partir dos contributos da educação, sem a presença de uma reflexão histórica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. “Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais”. In: CFESS. Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS, 2011.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

ARANHA, M. L. **A. História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

ARANHA, M. L. **A. História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **A condição humana**. 8. ed. São Paulo: Forense Universitária, 1997.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BALL, S. **Politics and policy making in education**. London: Routledge, 1990.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia. Tradução de Marco Aurélio Nogueira**. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOBBIO, N. **Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. 11. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação – PNE** - Lei nº 13.0005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil** – 1988. BRUNER, J. Piaget e Vygotsky: celebremos a divergência. In.: HOUDÉ, Olivier; MELJAC, Claire. O Espírito Piagetiano: Homenagem a Jean Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BUZZI, A. R. **Introdução ao pensar: o ser, o conhecimento, a linguagem**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CASTORINA, J. A. **O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação**. São Paulo: Editor Ática, 1995.

CELLA, R. **Educação de Tempo Integral no Brasil: história, desafios e perspectivas.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

CHAVES, M. W. **Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30.** In: COSTA COELHO, Lígia Martha Coimbra da; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs). Educação brasileira e(m) tempo integral. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. COMÊNIIUS, J. A. Didática Magna. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COTRIM, Gilberto. **História.** São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

DELVAL, J. Vigotski, Piaget: **A formação do conhecimento e a cultura.** In.: Educação e Realidade. N 26(2). Jul/dez 2001.

DAYRELL, J. 2010. **“Juventud, socialización y escuela”**, en Archivos de Ciencias de la Educación, 4 (4): 15-34.

DUARTE, A. **Heidegger: a essência da técnica e as fábricas da morte: notas sobre uma questão controversa.** In.: Fenomenologia hoje: existência, ser e sentido no alvorecer do século XXI. SOUZA, Ricardo T. e OLIVEIRA, Nylamar F de. (org). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 37 – 65.

DUARTE, N. **Vygotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **A individualidade para -si- contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** São Paulo: Autores Associados, 1993.

_____ (org.) **Sobre o construtivismo.** São Paulo: Autores Associados, 2000..

DUBET, F. 2011. **Repensar La Justicia Social.** Buenos Aires: Siglo XXI (pág. 11-118).
DYE, T. Understanding public policy. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1978.

_____ **Understanding Public Policy.** Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.

_____ **O Processo Civilizador.** Volume 1. Uma história dos costumes. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994.

ESPINOZA, O. **Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional.** Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727008>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

ESQUINSANI, R. S. S. **Educação e ideologia: o caso Anísio Teixeira**. Passo Fundo: UPE, 2002.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004

FITTIPALDI, C. B. **Conceitos centrais de Vygotsky: implicações pedagógicas**. In.: Revista de Educação, UNG, I (2), 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JUNIOR, GHIRALDELLI . **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

GIACOIA JUNIOR, O. **O último homem e a técnica moderna**. In.: Revista internacional de filosofia e práticas clínicas, vol 1 , nº 1, 1999. São Paulo: EDUC, 1999, p. 33-52.

GOMES, C. A. **A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola**. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 1989.

HOBSBAWN, E. J. **A era das revoluções**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **A era dos extremos**. São Paulo: Schwarcz, 1999.

_____. **A era do capital**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **A era dos impérios**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **O novo século**. São Paulo: Schwarcz, 2000

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUCCI, M. A. **A proposta de Vygotsky: a psicologia Professorado**: Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 2 (2006)

MANACORDA, M. A. **História da Educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARINHO, I. C. **Políticas educacionais**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/politica-educacional/>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: HUCITEG, 1993.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo, Martin Claret, 2000.
- MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo, Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MÉSZÁROS, I. **O conceito de dialética em Lukács**. São Paulo: Bontempo, 2013.
- NIETZSCHE, F. **Obras Completas**. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho, 1 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- NÓVOA, A. **História da educação**: Percursos de uma disciplina. In.: Análise Psicológica. Lisboa: ISPA, 1996. Disponível em: http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3198/1/AP_1996_4_417.pdf. Acessado em 13 de julho de 2017.
- OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. **Qualidade de ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Texto apresentado no Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional, na 26a Reunião Anual da ANPED, realizada de 5 a 8 de outubro de 2003 em Poços de Caldas (MG).
- PAIVA, J. M. **Colonização e Catequese**. São Paulo: Editora: Autores Associados/Cortez Editora, 1982.
- PETITAT, A. **Produção da escola/Produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PIAGET, J. **Sobre pedagogia**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PILETTI, C.; PILETTI, N. **Filosofia e História da Educação**. São Paulo: Ática, 2004.
- PONCE, A. **Educação e luta de Classes**. 18 .ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 1982.
- ROCHA, J. A. Oliveira. **Gestão do processo político e políticas públicas**. Lisboa: Escolar Editora, 2010.
- RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- SANTOS, B. DE S. **A difícil democracia – reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____, **Globalização: Fatalidade ou Utopia?** Porto: Afrontamento, 2001.

_____. **Para uma sociologia das ausências e das emergências.** Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n 63, p. 237-280, 2002.

SARAVIA, E. **Políticas Públicas.** Vol 1. ENAP, Brasília: 2006.

SARAVÍ, G. 2007. “**Nuevas realidades y nuevos enfoques: exclusión social en América Latina**”, en G. Saraví (ed.) De la Pobreza a laExclusión. Continuidades y Rupturas de la Cuestión Social en América Latina. Buenos Aires: Prometeo.

_____, **Juventudes fragmentadas. Socializacion,** case y cultura em laconstrucción de ladesigualdad. Clacso, 2015.

SEVERINO, **Joaquim Antonio. A importância do Ato de Ler.** São Paulo, Editora Cortês: 1982.

SOUZA, J. A **tolice da inteligência brasileira:** ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

SOUZA, J. A **Ralé Brasileira:** quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa.** Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, E. C; RIBEIRO, I. B. (Org.). **Políticas Públicas e Cidadania.** Salvador: UFBA em Campo, 2011.

TILLY, C. DE ESENCIAS Y DE VÍNCULOS, 2000.

VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. A MAQUINARIA ESCOLAR. TEORIA & EDUCAÇÃO. Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VIGOTSKI, A. R. **Pensamento e Linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES

Sobre os (as) autores(as):

Assistente Social Me. Ivana Aparecida Weissbach Moreira: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF (Universidade de Passo Fundo). Bolsista Caps/Prosup. Assistente Social na UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná)/Campus Pato Branco/ PR

Prof. Me. Ricardo Cocco: Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF (Universidade de Passo Fundo). Técnico em Assuntos Educacionais da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria)/Campus Frederico Westphalen/RS. Locutor-Apresentador da Rádio Comunitária de Frederico Westphalen.

Prof^a. Me. Rosana Cristina Kohls: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF (Universidade de Passo Fundo). Bolsista UNIEDUC/SC. Professora da UnC (Universidade do Contestado)/Campus Concórdia/SC.

Prof^a. Me. Rosenei Cella: Doutoranda em Educação pela UPF - linha Políticas Educacionais. Bolsista parcial UPF. Servidora da Universidade Federal da Fronteira Sul.