

**Célio da Cunha**  
**Magali de Fátima Evangelista Machado**  
**Idalberto José das Neves Júnior**  
Organizadores

# Pensamento pedagógico

textos e contextos I



Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,  
Educação e Sociedade

## Pensamento pedagógico: textos e contextos I



CÉLIO DA CUNHA  
MAGALI DE FÁTIMA EVANGELISTA MACHADO  
IDALBERTO JOSÉ DAS NEVES JÚNIOR  
Organizadores

# Pensamento pedagógico: textos e contextos I



Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,  
Educação e Sociedade

Brasília, DF  
2018



É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa Mestrado e Doutorado em Educação da UCB.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

*Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Florence Marie Davet, Ivar César Oliveira de Vasconcelos, Luiz Síveres*

Conselho Editorial Consultivo

*Maria Teresa Prieto Quezada (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Maria Benites (Alemanha), Roberto da Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Pedro Reis (Portugal).*

Revisão: *Renato Thiel*

Capa/diagramação: *Jheison Henrique*

Impressão e acabamento: *Cidade Gráfica e Editora Ltda*

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de Acordo com ISBD

---

P418

Pensamento pedagógico: textos e contextos I / Célio da Cunha, Magali de Fátima Evangelista Machado, Idalberto José das Neves Júnior, organizadores -- Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade ; Universidade Católica de Brasília, 2018.  
278 p. ; il. ; tabelas

ISBN: 978-85-62258-29-9

1. Paideia. 2. Educação - Brasil. 3. Pensamento Pedagógico. 4. Políticas Públicas. 5. Políticas Educacionais. 6. Formação docente. 7. Professores – Formação profissional. 8. Educação Superior. I Cunha, Célio da; Machado, Magali de Fátima Evangelista; Neves Júnior, Idalberto José das. II. Título.

CDU: 37.013.73(81)

---

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz – CRB -1/2909

---

**Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade**

Universidade Católica de Brasília Campus I

QS 07, lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700 –

Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601

catedraucb@gmail.com

## Lista de abreviaturas e siglas

**a.C.** - antes de Cristo

**ANA** - Avaliação Nacional da Alfabetização

**Anac** - Agência Nacional de Aviação Civil

**Anpae** - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

**Bacen** - Banco Central do Brasil

**BNB** - Banco do Nordeste

**Brics** - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

**CAF** - Banco de Desenvolvimento da América Latina

**Capes** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**Ceede** - Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos

**CF/1988** - Constituição Federal Brasileira de 1988

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**Codeplan** - Companhia de Planejamento do Distrito Federal

**Consepe** - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UCB

**Creduc** - Programa de Crédito Educativo

**DF** - Distrito Federal

**Diece** - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos

**EaD** - Educação a Distância

**Eape** - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação

**EBSERH** - Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares

**ECT** - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

**EPCT** - Estrada Parque do Contorno

**Esaf** - Escola de Administração Fazendária

**FAFIA** - Faculdade de Filosofia Ciência Letras de Alegre

**FFCL** - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP

**FGF** - Faculdade da Grande Fortaleza

**FGV**- Fundação Getulio Vargas

**FHC** - Fernando Henrique Cardoso

**Fies** - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

**Finom** - Faculdade do Noroeste de Minas Gerais

**FMI** - Fundo Monetário Internacional

**FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**Fundeb** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**Fundef** - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

**Funiversa** - Fundação Universa

**FURB** - Fundação Universidade Regional de Blumenau

**Ibmec** - Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais

**Icesp** – Faculdades Icesp

**Ideb** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IDP** - Instituto Brasiliense de Direito Público

**IES** - Instituições de Ensino Superior

**Iesalc** - Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e no Caribe

**Ifes** – Instituto Federal do Espírito Santo

**Inep** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**IPCA** - Índice de Preços ao Consumidor

**Ipea** - Instituto de pesquisa Econômica Aplicada

**JK** - Juscelino Kubitschek

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LOA** - Lei Orçamentária Anual

**MBA** - *Master in Business Administration*

**MEC** - Ministério da Educação

**MPU** - Ministério Público da União

**Next** - Núcleo de Extensão

**OCDE** - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**OEI** - Organização dos Estados Ibero-Americanos

**ONU** - Organização Unidas

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação

**PDI** - Planos de Desenvolvimento Institucional

**PEC** - Proposta de Emenda à Constituição

**Pdad** - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

**PIB** - Produto Interno Bruto

**PL** - Projeto de Lei

**Pnaes** - Plano Nacional de Assistência Estudantil

**PNE** - O Plano Nacional de Educação

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**Prouni** - Programa Universidade para Todos

**PUC** - Pontifícia Universidade Católica

**QI** - Quociente de Inteligência

**Reuni** - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**RFES** - Rede Federal de Ensino Superior

**SEDF** - Secretaria de Educação do Distrito Federal

**Seico** - Simpósio de Educação Inclusiva da Região Centro-Oeste

**Sesi** - Serviço Social da Indústria

**Sesu** - Secretaria de Educação Superior

**Simec** - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

**Sinaes** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

**SNE** - Sistema Nacional de Educação

**UCB** - Universidade Católica de Brasília

**UDF** - Universidade do Distrito Federal

**UECE** - Universidade Estadual do Ceará

**UEG** - Universidade Estadual de Goiás

**UFC** - Universidade Federal do Ceará

**UFES** - Universidade Federal do Espírito Santo

**UFMT** - Universidade Federal de Mato Grosso

**UFPB** - Universidade Federal da Paraíba

**UFPI** - Universidade Federal do Piauí

**UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UGF** - Universidade Gama Filho

**Unasul** - União de Nações Sul-Americanas

**UnB** - Universidade de Brasília

**Unesco** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**Unesp** - Universidade Estadual Paulista

**Unicamp** - Universidade Estadual de Campinas

**Unigranrio** - Universidade do Grande Rio

**Unijui** - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul....

**Unilasalle** - Universidade La Salle

**Univali** - Universidade do Vale do Itajaí

**USP** - Universidade de São Paulo

**VIP** - *Very Important People*

## Lista de Quadros

<b>Quadro 2.01</b> .....	<b>45</b>
Pedagogia do século XVIII e o pensamento educativo de Rousseau	
<b>Quadro 3.01</b> .....	<b>79</b>
História de vida dos entrevistados	
<b>Quadro 3.02</b> .....	<b>89</b>
Pistas do pensamento pedagógico dos professores entrevistados	
<b>Quadro 4.01</b> .....	<b>98</b>
Pedagogia tradicional x Pedagogia nova	
<b>Quadro 6.01</b> .....	<b>143</b>
Pedagogia histórico-crítica e o Projeto Mulheres Inspiradoras	

## Lista de Figuras

<b>Figura 3.01</b> .....	<b>83</b>
Nuvem de palavras das entrevistas individuais	

## Lista de Gráficos

<b>Gráfico 10.01</b> .....	<b>210</b>
Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa – Brasil 1980-2015	
<b>Gráfico 10.02</b> .....	<b>212</b>
Número de vagas no Fies - Evolução do número de novos contratos a cada ano	
<b>Gráfico 10.03</b> .....	<b>213</b>
Adaptação do gráfico Matrículas na Educação Superior (graduação e sequencial) Brasil 2005 – 2015	
<b>Gráfico 10.04</b> .....	<b>213</b>
Representação diferenciada do Gráfico 10.03 em relação ao percentual de crescimento ou diminuição do ano anterior para o posterior	
<b>Gráfico 10.05</b> .....	<b>214</b>
Adaptação do Gráfico 10.01 - Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa – Brasil 1980-2015, com inclusão de linhas	

<b>Gráfico 10.06</b> .....	<b>216</b>
Representação gráfica da Tabela 10.05 - Brasil: bolsistas do Prouni, contratos do Fies e matrículas em cursos de graduação em IES privadas (2010, 2012 e 2014)	
<b>Gráfico 10.07</b> .....	<b>217</b>
Matrículas ensino superior privado	
<b>Gráfico 11.01</b> .....	<b>234</b>
Expansão das universidades	
<b>Gráfico 11.02</b> .....	<b>235</b>
Crescimento das matrículas nas universidades (2003-2013)	
<b>Gráfico 11.03</b> .....	<b>236</b>
Vagas ofertadas na graduação presencial nas universidades federais (2003-2011)	
<b>Gráfico 11.04</b> .....	<b>237</b>
Expansão das universidades federais e campi	

## Lista de tabelas

<b>Tabela 3.01</b> .....	<b>78</b>
Dados pessoais dos entrevistados	
<b>Tabela 3.02</b> .....	<b>83</b>
As 10 palavras mais citadas nas entrevistas individuais	
<b>Tabela 10.01</b> .....	<b>207</b>
Dados selecionados da tabela evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais, segundo a natureza institucional – Brasil (1960-2010)	
<b>Tabela 10.02</b> .....	<b>209</b>
Expansão das matrículas por modalidade de instituição	
<b>Tabela 10.03</b> .....	<b>211</b>
Bolsas do Prouni e contratos do Fies concedidos e número de ingressantes em cursos de graduação presenciais nas IES privadas – Brasil 2005-2014	
<b>Tabela 10.04</b> .....	<b>215</b>
Número de vagas em cursos de graduação presencial e a distância, por categoria administrativa - Brasil 2014	
<b>Tabela 10.05</b> .....	<b>215</b>
Brasil: bolsistas do Prouni, contratos do Fies e matrículas em cursos de graduação presenciais nas IES privadas (2010, 2012 e 2014)	

## Sumário

### PREFÁCIO

#### **Pensamento pedagógico: textos e contextos I..... 15**

*Luiz Síveres*

### APRESENTAÇÃO

#### **A cultura pedagógica na formação de educadores e dirigentes ..... 19**

*Célio da Cunha*

*Magali de Fátima Evangelista Machado*

*Idalberto José das Neves Júnior*

### CAPÍTULO I

#### **Fernando de Azevedo: percursos de uma mente brilhante na educação brasileira..... 25**

*Magali de Fátima Evangelista Machado*

*Everton de Moura Guedes*

### CAPÍTULO II

#### **Ecologia entre o pensamento educativo de Jean-Jacques Rousseau e o pensamento complexo de Edgar Morin: possíveis aproximações..... 37**

*Fabício de Oliveira Ribeiro*

*Eliane Scheidt*



### CAPÍTULO III

#### **A paideia em tempos de modernidade líquida: os desafios da educação superior brasileira ..... 63**

*Idalberto José das Neves Júnior*

*Hadassah Laís de Sousa Santana*

*Célio da Cunha*

*Luiz Síveres*

### CAPÍTULO IV

#### **Pedagogia nova: percursos e repercussões no Brasil ..... 95**

*Adriana Correia*

*Eliane Scheidt*

### CAPÍTULO V

#### **Piaget: reflexões sobre construtivismo e alfabetização ..... 113**

*Alisson Moura Chagas*

### CAPÍTULO VI

#### **Pedagogia Histórico-Crítica e Transformação Social: estudo de caso no Distrito Federal ..... 129**

*Marli Dias Ribeiro*

### CAPÍTULO VII

#### **Darcy, a ousadia necessária ..... 149**

*Maria do Socorro da Silva de Jesus*

### CAPÍTULO VIII

#### **Florestan Fernandes e a Educação no Brasil Pós-Constituição Federal de 1988..... 163**

*Leandro de Borja Reis Cerqueira*

## CAPÍTULO IX

<b>O pensamento sociológico influenciando o pensamento pedagógico: A Guerra Fria e a Pedagogia no século XX .....</b>	<b>185</b>
---	------------

*Inês Ambrosim*

*Júlio Cezar Viana*

## CAPÍTULO X

<b>Evolução histórica, expansão e financiamento da Educação Superior no Brasil: das primeiras faculdades à expansão do início do século XXI .....</b>	<b>199</b>
---	------------

*Francisco Gonçalves Henriques Júnior*

## CAPÍTULO XI

<b>Interiorização das universidades no Brasil no período dos governos FHC e Lula – a expansão para o interior e seus reflexos no desenvolvimento local .....</b>	<b>221</b>
--	------------

*Erivan Fernandes de Sena Masera*

*Lhais Nayanna Araujo de Andrade*

## CAPÍTULO XII

<b>Dialogia – um legado grego à modernidade .....</b>	<b>243</b>
---	------------

*Daniel Luís Steinmetz*

*Edney Gomes Raminho*

## CAPÍTULO XIII

<b>Conceitos de infância e criança ao longo da história.....</b>	<b>255</b>
--	------------

*Dalva de Oliveira*

<b>Apêndice A.....</b>	<b>267</b>
------------------------	------------

<b>Os Autores .....</b>	<b>273</b>
-------------------------	------------



## PREFÁCIO

### Pensamento pedagógico: textos e contextos I

Ao mergulhar numa obra importante, espera-se que dela se possa sair com uma amplitude maior de saberes, com a compreensão refinada da temática desenvolvida e com a proposição de novos conhecimentos, seja para a dinâmica existencial, para a ocupação profissional ou para a convivência social. Foi esta a experiência realizada ao me inteirar do trabalho sobre o “Pensamento pedagógico: textos e contextos”, organizado por Célio da Cunha, Magali de Fátima Evangelista Machado e Idalberto José das Neves Júnior.

Portanto, do conjunto desta obra, três aspectos são relevantes para a sua compreensão e que podem, por sua vez, caracterizar-se como uma flecha que indica um possível percurso de leitura, seja para uma dinâmica mais reflexiva ou para um encaminhamento mais propositivo.

A primeira delas pode ser contextualizada num horizonte histórico. Para isto estou me posicionando para um passado bem recente, quando eu ainda estava na gestão da extensão universitária e queríamos, como colegiado realizar um seminário, abordando a realidade nacional e regional. Iniciamos fazendo-nos uma pergunta: Quem, nos dias atuais, estaria pensando o Brasil? E qual não foi a nossa surpresa, ao descobrir que havia muita pouca gente se dedicando a pensar o conjunto da realidade brasileira.

O mais interessante desta situação foi que, para entender a realidade atual,

tivemos que retomar a contribuição dos intérpretes do passado, que foram importantes na história do Brasil, tais como Gilberto Freyre com a obra *Casa-Grande e Senzala* (1933), Sérgio Buarque de Holanda com o trabalho sobre *Raízes do Brasil* (1936) e Darcy Ribeiro, com a proposta de *O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil* (1995). Além destes, uma plêiade de outros teóricos nos ajudaram, sob uma diversidade de olhares, a entender a brasilidade contemporânea.

O projeto educacional, por sua vez, é o reflexo do sistema econômico, político e cultural de um país, isto é, reflete-se na educação o mesmo cenário que pode ser percebido em nível nacional. Desta forma, poderíamos fazer a mesma pergunta: Quem, nos dias atuais, estaria pensando a educação? Talvez possamos chegar a uma conclusão semelhante à anterior e afirmar que poucos pesquisadores ou educadores estão pensando a educação brasileira nos dias atuais.

Tal percepção pode ser confirmada nesta obra, quando os autores retomam o trabalho de Darcy Ribeiro como uma ousadia necessária, Florestan Fernandes e a educação no Brasil, ou Fernando de Azevedo: percursos de uma mente brilhante na educação brasileira. Juntamente a estes teóricos, foram retomadas as influências que tiveram Jean-Jacques Rousseau e Jean Piaget na educação brasileira. Percebe-se, portanto, que o século passado, com a colaboração de teóricos e suas respectivas teorias, foi significativo para a percepção da realidade brasileira e para a proposição de processos pedagógicos.

Na sequência, a segunda orientação poderia estar conectada com a mensagem de que o sábio é aquele que sabe tirar do baú, coisas antigas e novas. Neste sentido, do conjunto da obra pode ser destacada, justamente, esta conexão entre o passado e o presente, a relação entre o vivido e o vivencial, ou a integração entre aprendido e o aprendizado.

Esta dinâmica entre o antigo e o moderno pode ser apreciada, portanto, por meio da temática da dialogia como um legado grego à modernidade, sobre a ecologia entre o pensamento educativo de Jean-Jacques Rousseau e o pensamento complexo de Edgar Morin, e a proposta da *paideia*, que foi a experiência formativa da cultura grega, com os tempos de uma modernidade líquida. Nesta interação estão sempre presentes os sujeitos aprendentes, principalmente as crianças, bem como, os processos de aprendizagem, com destaque para a pedagogia nova.

O último aspecto aponta para a realidade atual, que buscando inspirar-se nas experiências do passado, estaria indicando novos passos que a educação no Brasil poderia e precisaria dar nos próximos anos. Para isso, torna-se importante uma pedagogia histórico-crítica que poderia colaborar com a transformação social, seja

pela expansão e financiamento da educação, pela ampliação e regionalização das instituições educativas, ou pela adequação e proposição de um pensamento pedagógico capaz de contribuir, segundo a Constituição Federal, com o pleno desenvolvimento do educando, com a qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania.

Esta obra é, portanto, resultado de uma disciplina do Programa de Pós-graduação em educação, da Universidade Católica de Brasília, do qual sou o coordenador e, por isso, tenho a imensa satisfação de poder apresentar este trabalho, que é decorrência de uma dinâmica conjunta entre o professor e os estudantes, um processo pedagógico integrado entre a teoria e a empiria, e uma proposta articuladora entre as experiências do passado com as vivências do presente, tendo como horizonte uma utopia possível e necessária.

Enfim, com o propósito de contribuir com o país e com a educação é que recomendo a leitura reflexiva e propositiva do pensamento pedagógico: textos e contextos, desejando muita inspiração para que a experiência vivida e os processos pedagógicos possam ser enriquecidos com a possibilidade de se pensar o Brasil e seu projeto educativo, e que o mesmo seja compatível com a realidade atual e com os sonhos e esperanças de todos os brasileiros.

*Luiz Síveres  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Católica de Brasília*



## APRESENTAÇÃO

### A cultura pedagógica na formação de educadores e dirigentes

Célio da Cunha

Magali de Fátima Evangelista Machado

Idalberto José das Neves Júnior

Em 2012, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado), da Universidade Católica de Brasília, foi criada a disciplina (optativa) Pensamento Pedagógico e Políticas de Educação, com o objetivo de proporcionar a mestrandos e doutorandos a oportunidade de conhecerem a evolução das ideias pedagógicas e suas implicações nas políticas públicas de educação. A proposta da nova disciplina foi fundamentada na relevância das doutrinas pedagógicas na formação de mestres e doutores. Seja numa sala de aula ou nos órgãos públicos de gestão educacional, ou mesmo em qualquer outra atividade que tenha centralidade na educação, o conhecimento do rico patrimônio de reflexões sobre o ensino e a escola que se acumulou ao longo dos séculos, desde os tempos de Sócrates, época em que os gregos pensaram a Paideia, tão magistralmente estudada por Werner Jaeger, até os tempos hodiernos, tornou-se fundamental para o enfrentamento dos desafios da educação contemporânea. Ademais, como o referido programa, via de regra, é procurado por professores e dirigentes da educação oriundos de diferentes



unidades da federação, de diversas áreas do conhecimento e instâncias da gestão educacional e de várias unidades da federação, o estudo dos pontos mais marcantes e estruturantes da evolução pedagógica, certamente poderá contribuir para o desempenho profissional de futuros mestres e doutores.

Émile Durkheim, em sua obra clássica *A evolução pedagógica*, escrita um pouco antes de uma grande reforma do ensino secundário que se anunciava na França, alertou os professores com responsabilidade na implantação da reforma afirmando que não bastava prescrever-lhes o que deveriam fazer. Era preciso, insistia Durkheim, que os professores estivessem em condições de julgar e avaliar as prescrições e de ver a razão de ser das orientações e as necessidades às quais deveriam responder. Daí a importância de iniciá-los nos grandes problemas do ensino, acrescentando que semelhante iniciação só poderia ser resultado de uma cultura pedagógica, pois para ele, a pedagogia não é outra coisa senão a reflexão aplicada tão metodicamente quanto possível aos fatos da educação (DURKHEIM, 1995, p. 12).

O que Durkheim pensou como importante para a formação de professores para a escola secundária, pode-se estender também, sem o risco de erros, para os dirigentes da educação das várias instâncias da gestão educacional. A propósito, é oportuno lembrar que a Unesco, quando em seu Escritório de Genebra, tomou a iniciativa de produzir textos especializados sobre 100 pensadores pedagógicos de todos os tempos e de todas as culturas, tinha clareza e lucidez de que as contribuições desses pensadores poderiam ser valiosas para a aspiração sempre presente de uma educação que pudesse, antes de tudo, formar pessoas, como era o sonho de Rousseau em seu Emílio. No prefácio de um dos volumes publicados, Zagloul Morsy, principal organizador da coleção da Unesco que apropriadamente ele denominou de *la galaxia "Paideia"* assim escreveu:

*Es decir, que en política como en cultura, en historia como en la educación, precisamos más que nunca de indicadores, de un hilo conductor, necesitamos retornar al pensamiento primigenio de esas grandes figuras que, directamente ou de manera mediata, nos há forjado a cada uno de nosotros. La continuidad crítica fundada es la que más se echa en falta, y el pensamiento de la educación es precisamente uno de los que pueden hacernos redescubrir esa línea de puntos, asegurar esa continuidad.* (MORSY, 1993, p. 8).

A Coleção dos Fundadores da Educação da Unesco serviu de inspiração para a aprovação, em 2008, ao tempo da gestão Fernando Haddad, da Coleção Educadores

do MEC, elaborada com o apoio da Unesco e da Fundação Joaquim Nabuco, publicada em 2010, incluindo 30 pensadores da coleção da Unesco e mais 30 outros do Brasil escolhidos por uma comissão de especialistas. Durante os trabalhos de organização dessa coleção, Fernando Haddad, então Ministro da Educação, sempre se referia à sua importância para os professores. Por isso tomou a decisão de autorizar a impressão de mais de 200 mil exemplares de cada um dos 62 volumes da coleção que foram distribuídos gratuitamente às escolas de educação básica do país.

A experiência de oferta da referida disciplina pode ser considerada positiva, tanto em decorrência do número de alunos que a procuram, mesmo sendo optativa, quanto por diversos depoimentos de mestrands e doutorands que a cursaram. No programa desenvolvido, há a oportunidade de discussão e reflexão sobre as ideias de pensadores da educação, desde a antiguidade grega, passando pela Idade Média, Renascimento, Iluminismo até os dias de hoje, em conexão com o desenvolvimento das instituições educativas e as políticas de educação.

Durante o ano letivo de 2017, no auge dos seminários de debates em sala de aula, surgiu a proposta de organizar um livro com os artigos que os participantes do curso estavam elaborando como parte das exigências da disciplina. A proposta obteve aprovação imediata. Assim, o livro que ora se publica é o resultado de um trabalho coletivo, sem a pretensão de originalidade e com o único objetivo de colocar em circulação parte de uma experiência que consideramos imprescindível no processo de formação pós-graduada de mestres e doutores em educação.

Em seguida, apresentaremos alguns destaques dos diversos textos incluídos no presente livro, iniciando com o que foi produzido por Magali de Fátima Evangelista Machado e Everton de Moura Guedes, *Fernando de Azevedo: percursos de uma mente brilhante na educação brasileira*, que relata a trajetória de vida e de reflexões de um dos maiores educadores brasileiros que ajudou a fundar a Universidade de São Paulo e redigiu o histórico Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, divulgado ao povo e ao governo, em 1932; em sequência, vem o texto *Ecologia entre o pensamento educativo de Jean-Jacques Rousseau e o pensamento complexo de Edgar Morin: possíveis aproximações*, sendo autores Fabrício de Oliveira Ribeiro e Eliane Scheidt, que engendram com perspectivas promissoras o diálogo entre as concepções pedagógicas de Rousseau e Morin, “alcançando e resgatando o sujeito aprendente e o sujeito educador – a alma discente e a alma docente”.

O texto de autoria de Idalberto José das Neves Júnior, Hadassah Laís de Sousa Santana, Célio da Cunha e Luiz Síveres, intitulado *Paideia em tempos de modernidade líquida: os desafios da educação superior brasileira*, em que, a partir das

ideias de Bauman, Edgar Morin e Maria Cândida Moraes, os autores discutem a possibilidade de uma nova Paideia, de modo a oferecer subsídios para a construção de um novo paradigma da educação que possa superar as incertezas e inquietações do tempo presente.

Em seguida, chamam a atenção os textos de autoria de Adriana Correia e Eliane Sheidt sobre a *Pedagogia Nova: percursos e repercussões no Brasil*, e o artigo *Piaget: reflexões sobre construtivismo e alfabetização*, escrito por Alisson Moura Chagas. O primeiro faz observações e reflexões atuais sobre o movimento de renovação educacional do Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, com foco nas ideias de pensadores como Dewey e Montessori; e o segundo discute uma questão polêmica e em aberto na pedagogia brasileira, que são os métodos de alfabetização, com ênfase nas contribuições de Piaget e nas experiências de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Entre os pensadores nacionais contemplados nos artigos que compõem este livro, sobrelevam Dermeval Saviani, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. O texto de autoria de Marli Dias Ribeiro com o artigo *Pedagogia histórico-crítica, transformação social e currículo: estudo de caso no DF*, aborda a política desenvolvida no Distrito Federal em estabelecer diretrizes curriculares fundamentadas na pedagogia histórico-crítica, a partir das ideias de Dermeval Saviani, um dos principais expoentes da pedagogia brasileira contemporânea. Com referência ao pensamento do autor de *O povo brasileiro*, texto *Darcy: a ousadia necessária*, foi elaborado por Maria do Socorro da Silva Jesus, concentrando sua análise na experiência dos Cieps, no Rio de Janeiro, sem dúvida a iniciativa mais relevante de educação integral em escolas de tempo integral. As ideias de Florestan foram examinadas por Leandro de Borja Reis Cerqueira no artigo *Florestan Fernandes e a educação no Brasil pós-Constituição*, procurando mostrar a luta desse intelectual para uma “educação pública de qualidade, conforme salienta Cerqueira, profundamente democrática, voltada para a formação de cidadãos capazes de transformar o mundo material e social e que seja acessível a todos”.

O texto de autoria de Inês Abrosim e Júlio Cezar Viana com o artigo *O Pensamento Sociológico influenciando o Pensamento Pedagógico: A Guerra Fria e a Pedagogia no Século XX* analisa as contribuições da pedagogia para a educação no período da Guerra Fria e suas consequências para os dias atuais.

O livro inclui dois artigos sobre a universidade no Brasil sendo um deles sob o título *Evolução, expansão e financiamento da educação superior no Brasil*, de autoria de Francisco Gonçalves Henriques Júnior, tecendo entre outras, considerações necessárias sobre o financiamento de instituições privadas pelo governo federal; e

o outro, de título *Interiorização das universidades no Brasil – desafios e avanços da expansão para o interior no período dos governos FHC e Lula*, das mestrandas Erivan Fernandes de Sena Masera e Lhais Nayanna Araújo de Andrade, que abordam a interiorização da universidade no Brasil após a Constituição de 1988, colocando em evidência a importância de criação de centros de estudos superiores nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos. Sobre este tema, parece-nos oportuno lembrar a figura de Lynaldo Cavalcanti Albuquerque que, tanto na época em que foi um dos dirigentes do ensino superior do MEC, quanto na Reitoria da Universidade Federal da Paraíba e na Presidência do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), nas décadas de 1970 e 1980, liderou iniciativas pioneiras de interiorização do ensino e da pesquisa em diversas partes do país.

Completando o livro, tem-se o texto *Dialogia - um legado grego à modernidade*, de autoria de Daniel Luis Steinmetz e Edney Gomes Raminho, que explora o legado de Sócrates, Platão e Aristóteles, inserindo-o no contexto da obra de Paulo Freire que “sustenta um diálogo político na sua pedagogia”; em seguida, sobressai o trabalho de Dalva de Oliveira sob o título *Conceitos de infância e criança ao longo da história*, que examina com base em estudos credenciados, o conceito de criança e infância desde a antiguidade clássica, de modo a facilitar a compreensão, como ela afirma, de que existiram e existem diferentes infâncias em diversos lugares do mundo, com necessidades e características da própria idade.

Como se pode observar no conteúdo dos diversos artigos do presente livro, o exame das ideias pedagógicas de pensadores da educação de várias épocas constitui componente fundamental de programas de formação de educadores e dirigentes da educação. Elas podem iluminar caminhos e evitar soluções emergenciais de pouco ou nenhum alcance. O campo da educação, tanto nas esferas de formulação e execução de políticas quanto em situações concretas das instituições escolares e da sala aula, é de alta complexidade, sobretudo devido à diversidade humana com suas múltiplas aspirações e perspectivas de vida e de mundo. Requer profissionais que pensam, e nem sempre pode ser planejada de forma algorítmica. Formar pessoas, objetivo que deve estar acima de quaisquer outros, exige tempo e cuidados especiais, o que significa que a banalização de processos formativos que presenciamos na atualidade, coloca em risco a profunda dimensão humana que é inerente ao conceito de educação que está presente nas contribuições de pensadores como Sócrates, Rousseau, Dewey, Montessori, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Paulo Freire e tantos outros que dedicaram o melhor de suas vidas pensando como poderia ser uma educação integral, reveladora de talentos e potencialidades.

## Referências

DURKHEIM, Émile. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MORSY, Zaghoul. La galáxia Paideia. In: *Pensadores de la educación 1*. Ginebra: Unesco, 1993.

## Capítulo I

### Fernando de Azevedo: percursos de uma mente brilhante na educação brasileira

Magali de Fátima Evangelista Machado<sup>1</sup>

Everton de Moura Guedes<sup>2</sup>

As recordações de Lollia, filha de Fernando de Azevedo, quando do retorno de seu pai em sua casa ..., depois de falar conosco e nos beijar, afastávamo-nos indo brincar onde meus pais não nos ouvissem. ‘Seu pai precisa trabalhar’, era como minha mãe dizia, sempre vigilante para que ele tivesse a paz necessária. Nossa convivência com o papai era mais nas horas das refeições, por isso, eram muito prolongadas. Nesses momentos, papai e mamãe conversavam sobre nós e conosco, sobre assuntos gerais e sérios. Quando crianças, nem sempre nos interessavam essas conversas, mas prestávamos atenção. Quando meus pais não queriam que entendêssemos, falavam em francês.

Lollia de Azevedo (PILETTI, 1994)

---

1 Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília, professora do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF/Brasília) – Brasil. E-mail: magaliemachado@gmail.com

2 Estudante do 2º semestre do Curso de Pedagogia, do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF/Brasília) – Brasil. E-mail: wettomoura@gmail.com

Em meio às montanhas mineiras da cidade de São Gonçalo, com o seguir do percurso do Rio de Sapucaí, e durante a Novena do Divino Espírito Santo, semana que antecedia a Páscoa, aos 2 de abril do ano de 1894, nasce um brilhante sociólogo no Brasil.

A história é um fluxo perene, não retorna. Mapeia fatos e acontecimentos, traça paralelos e estipula objetivos a serem alcançados. Utopias à parte, são essas histórias que direcionam a vida e a jornada de cada um de nós.

O desafio de escrever sobre a trajetória do sociólogo Fernando de Azevedo é retornar à década de 20 do século passado, em que existia a esperança de muitos educadores que, direta ou indiretamente, participaram do movimento de renovação educacional no Brasil. Homem de mente brilhante, criticado, em seu tempo, por levantar a bandeira do humanismo. Entre tantos sonhos e desejos, Fernando de Azevedo almejou que a liberdade e a educação estivessem ao alcance de todos os brasileiros. Em seu discurso de posse na Academia Brasileira de Letras, em 1968, nosso sociólogo ressaltou que o que transmitimos aos nossos estudantes “não está na matéria que ensinamos (seja qual for, letras ou ciências), mas no *espírito* que nos anima no ensino de qualquer disciplina e na maneira de ensiná-la.” (AZEVEDO, 1971, p. 39).

Esta visão humanista coaduna com a de Piletti (1994a, p. 16), que descreve nosso sociólogo educador como um indivíduo de “espírito inquieto, insatisfeito consigo mesmo e com quase tudo que vê à volta de si”, que entrou na história da educação brasileira, tornando-se um político atento, trabalhador, pragmático e, sobretudo, um homem visionário.

Ao escrever, em 1932, o ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’, Fernando de Azevedo dá ênfase à importância do entrelaçamento das reformas econômicas e educacionais e reafirma que ambas não podem caminhar dissociadas; defende, pois, a educação como uma das funções do Estado. Outros 26 intelectuais, de grande prestígio na época, também assinaram este documento histórico que, ainda hoje, permanece atual em suas grandes linhas de política educacional, como bem recorda Haddad (2010, p. 9), ao considerar que, em certo sentido, “o atual estágio da educação brasileira, as devidas contextualizações do tempo presente representam uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959”, que foram redigidos por Fernando de Azevedo.

Criado na cidade de Cambuquira – na mesma Minas Gerais – de família numerosa e católica, filho de Francisco Eugênio de Azevedo, homem do campo, e Sara Lemos de Almeida Azevedo, mãe dedicada ao lar. Quando criança, Fernando era

reconhecido por suas características muito peculiares, franzino, rebelde, caprichoso, apaixonado pelos estudos e com aptidão diferenciada por esporte.

Seu encontro com a ‘Educação’ ocorreu de modo mais incisivo e efetivo por meio religioso católico. Fernando de Azevedo entrou para a Companhia de Jesus e se tornou um aluno exemplar que se destacou entre os demais alunos pela sua participação afetuosa e caritativa em relação aos colegas e irmãos de comunidade. Aprendera latim, de modo “brilhante, e sobretudo rápido” (BRASIL, 1911, p. 76). O próprio Azevedo reafirma tal comportamento quando discorre em um trecho de sua obra: “sempre fui destacado para substituir professores em seus impedimentos, reger essa ou aquela cadeira para a qual faltavam docentes” (AZEVEDO, 1971, p. 38).

Entretanto, em 1908, rompe com a vida religiosa jesuíta por conceber que a liberdade e a educação devem ser um marco orientador na vida do indivíduo. Suas aspirações logo foram percebidas pelo seu conselheiro e amigo, Padre Leonel Franca, que o recomenda a deixar a ordem religiosa para estudar Direito. Assim, poderia dar mais vazão aos seus anseios de oportunizar aos brasileiros condições de acesso igualitário à liberdade e à educação. Para nosso ‘sociólogo educador’, todos “devem ter a seguridade de uma educação que atenda às necessidades de sua existência, não pelo sustento do labor cotidiano, mas para uma visão do todo que abracem todos e sem exclusão” (AZEVEDO, 1971, p. 123).

Fernando de Azevedo estudou Direito em Belo Horizonte e, concomitantemente, lecionou Latim e Psicologia no Ginásio do estado, na mesma cidade, no ano de 1920 e anos seguintes. Seu conceito de liberdade diferenciado dos ditames da regra jesuíta o preparou para a vida acadêmica e todo seu engajamento às causas educacionais e sociais que estava enraizado na sua dinâmica, por um lado, propulsionou uma visão equitativa e inclusiva para a época e, por outro, o rigor da sua formação jesuíta (regra de vida) e a qualidade de ensino (educação formal) contribuíram e respaldaram sua jornada na vida profissional.

Sua colaboração nas pesquisas e projetos o fez pioneiro por introduzir estatística no campo educacional brasileiro, porque nosso sociólogo tinha muito interesse em conhecer quais eram os dados da educação na década de 20. Embora houvesse mecanismos educacionais em sua época que careciam de vigor e abrangência maiores, sua participação em instituições e repartições públicas ficou conhecida na História da Educação do Brasil.

Toda ação requer reação e as lutas travadas por Azevedo em meio aos discursos, às pesquisas, aos argumentos e às amizades fizeram com que nosso sociólogo conseguisse manter-se e exercer cargos na esfera pública. Vale destacar que, entre seus



amigos de convivência muito próxima, destacam-se os donos do jornal ‘O Estado de São Paulo’, que o apoiaram em suas pesquisas em relação ao inquérito educacional de 1926. A influência de seus amigos, na época, de certa forma influencia o presidente da República, Washington Luís, que aceita a indicação de Fernando de Azevedo e o nomeia para exercer o cargo de Diretor-Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, a quem em suas memórias ressalta:

Washington Luís, que eu conheci, [...] era um desses esteios, - e dos mais fortes, - da política paulista. Um homem, de estatura e de qualidades varonis, que sabia o que queria e para onde devia orientar-se. Um tipo de homem e líder político forte que não esperava das outras indicações do que devia fazer. [...] um homem enérgico, firme e corajoso. Mas tão compreensivo que dispunha a apoiar (como no meu caso) contra tudo e contra todos aqueles que se lançavam às reformas, que julgava justas e necessárias. (AZEVEDO, 1971, p. 172).

Nos meandros da política educacional, sem dúvida nenhuma, sua contribuição de maior destaque se deu quando aceitou o convite feito por Nóbrega da Cunha, durante a IV Conferência Nacional de Educação (1931), para redigir um documento que expressasse as ideias e as propostas dos educadores, a fim de atender à solicitação do Governo Provisório de Getúlio Vargas.

Ao aceitar a incumbência de redigir o Manifesto, Fernando de Azevedo, com o apoio e a colaboração dos principais líderes do movimento de renovação educacional, entre eles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior e Nóbrega Cunha, debruçou-se sobre a missão que lhe fora delegada e, pouco tempo depois, em março de 1932, divulgava ao povo e ao governo o ‘Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova’ com uma nova perspectiva que coadunava com seu modo de ver a educação.

O Manifesto dos Pioneiros de 1932 defende a educação como uma das funções essenciais e primordiais do Estado, e tinha como proposta “a reconstrução educacional no Brasil”, sendo seus destinatários “o povo e o governo”.

A frase que abre o Manifesto dos Pioneiros de 1932 retratava a proposta de reconstrução educacional no Brasil quando faz a seguinte afirmação: “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação”. Os problemas históricos da educação nacional, devido à omissão das elites governantes, seja principalmente na época da Independência, em 1822, ou da Proclamação da República, em 1889, exigiam muito mais do que um conjunto de recomendações. Exigiam, na forma de um Manifesto, estabelecer “o sentido

fundamental da política brasileira de educação” (CUNHA; MACHADO, 2016, p. 27).

A intenção do Manifesto, *a priori*, foi de alertar o novo governo de que, sem uma política de Estado no campo da educação, concebida na esteira da doutrina federativa, não seria possível “recuperar o tempo perdido”<sup>3</sup>, para aludir ao título de uma obra clássica, e assegurar ao país os padrões mínimos de educação e cultura necessários à sua modernização.

O Manifesto dos Pioneiros de 1932 termina com o parágrafo que é uma síntese em termos de uma política de Estado na Educação de impressionante atualidade:

Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justiça e maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana. (ORLANDO FILHO, 2012, p. 78-79).

A repercussão do Manifesto foi enorme e contribuiu para influenciar a Constituição de 1934, na qual um capítulo é dedicado à Educação e contempla algumas das teses do mesmo. Todavia, a esperança e a luta dos pioneiros do Manifesto por um projeto de educação para todos os brasileiros se esmaeceriam. O levante comunista de 1935, dominado por Vargas, e que resultou na prisão de milhares de pessoas, e alguns amigos muito próximos de Azevedo, como Anísio Teixeira, também sofreram perseguições políticas, resultando também na demissão de suas funções de Secretário de Educação do Distrito Federal (CUNHA; MACHADO, 2016, p. 27).

Com a marginalização dos pioneiros do Manifesto e de outras figuras ímpares do movimento de renovação educacional que foram postos de lado em sua maioria, o Brasil perdeu a oportunidade histórica de formular e executar uma política educacional que seguisse alguns dos princípios fundamentais do Manifesto. É certo que, por algumas vezes, Getúlio Vargas, por insistência talvez de sua filha, Alzira

---

3 *A la recherche du temps perdu*. Título da obra de Marcel Proust.

Vargas, tentou levar Azevedo para o Ministério da Educação.

Nosso sociólogo, até certo ponto, gozava de proteção, porque, mesmo tendo sido destituído do cargo pelos revolucionários, continuou com o mesmo vigor e rigor na luta pela educação pública, laica e gratuita, e que o aluno tivesse um ensino técnico e científico sobre as bases culturais do próprio país.

Azevedo, em sua última conversa com Getúlio Vargas, informou o que seria necessário para realizar uma grande obra no plano educacional no Brasil. O presidente Vargas respondeu que reconhecia justas suas considerações, mas que seria difícil dar-lhe o apoio a questões que envolvessem interesses políticos, porque não podia dispensar a ele a solidariedade de grupos em que se apoiava seu governo. Vargas finalizou a conversa dizendo que devido à situação econômica do país, não seria possível garantir recursos financeiros que abarcassem a implementação da proposta de política educacional (AZEVEDO, 1971, p. 190).

Na queda da Velha República, Fernando de Azevedo, por ter certa influência junto aos grandes nomes da sociedade na época, pleiteia e exerce o cargo de Diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo no ano de 1933. Posteriormente, desembarca em outra grande aventura intelectual que foi a participação na criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, ao lado de Júlio de Mesquita Filho, Armando Sales de Oliveira, Almeida Júnior, Vicente Rao, Rocha Lima e outros.

Seguindo sua trajetória profissional, também exerce o cargo de Diretor do Instituto de Educação da USP (1933-1938) e dá continuidade nas funções acadêmicas da mesma universidade em que assumiu outros papéis administrativos. Foi diretor do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1933-1938); diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1941-1943); chefe do Departamento de Sociologia e Antropologia da FFCL da USP (1947); Secretário de Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947); diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1960); Secretário de Educação e Cultura do Município de São Paulo (1961).

Em meados de 1942, ao obter o brevê de piloto, fez a seguinte afirmação:

Esta licença para pilotar que acabo de conquistar se constitui um preparo para as lutas públicas em prol do ensino e da cultura. Se aprendi a controlar um monomotor no meio de ventos contrários, ainda irei ver a concretude de meus intentos para a educação neste país. (AZEVEDO, 1971. p. 28).

Passados 27 anos da publicação do Manifesto dos Pioneiros de 1932, no final

dos anos cinquenta, novamente se reacende a luta por direitos pela educação pública e de qualidade para todos no país. Precisamente, no dia 1º de julho de 1959, três pensadores encabeçam o novo “Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público (1959) – Mais uma vez convocados – Manifesto ao Povo e ao Governo”, conforme citado por Lemme (1988).

Fernando de Azevedo foi incumbido de redigir outro Manifesto da Educação, de modo mais centralizado, reafirmando os princípios do Manifesto de 1932 e conclama o país à luta por uma educação pública de qualidade para todos. Para Haddad (2010), o Manifesto de 1959 reflete o pensamento dos educadores na época, que reafirmam a relevância da educação pública para o desenvolvimento da democracia no país.

O Manifesto de 1959 reivindica o princípio de liberdade no país, além de submeter a um julgamento público os problemas educacionais que o Brasil vinha sofrendo há décadas. Em seu bojo, o Manifesto se posiciona como um novo passo no movimento de reconstrução educacional. Sua ambição foi menos doutrinária, porém o manifesto era mais real, mais realista e de caráter mais prático, mas mantinha a coerência de pensamento dos idealizadores, que haviam participado no manifesto anterior. Nas palavras de Romanelli (1987, p. 179) é possível perceber uma mudança mesmo que sutil de progressismo conservador, como definido a seguir:

[...] deixava um pouco de lado a preocupação de afirmar os princípios da Escola Nova, para, acima de tudo, tratar do aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático e da imperiosa necessidade de não só cuidar o Estado da sobrevivência da escola pública, como também de efetivamente assegurá-la a todos.

Azevedo, ao redigir o Manifesto de 1959, juntamente com quase duas centenas de outros educadores, mais uma vez, levanta a bandeira em defesa da educação pública, laica, de qualidade e que estivesse ao alcance de todos os brasileiros. Conforme Penna (2010, p. 83), a concepção azevediana traz em seu bojo o valor conscientizador da educação, na medida “em que oferece às pessoas um instrumento inigualável para sua libertação, ensinando-as a pensar, a resolver problemas, uma das maiores possibilidades que se pode oferecer ao ser humano.”-

Pode se dizer que a luta dos 26 pioneiros do Manifesto de 1932, quanto dos quase 200 educadores e intelectuais que assinaram o Manifesto de 1959, era a de instaurar uma política pública de Estado no campo da educação para assegurar continuidade e investimentos que pudessem saldar uma dívida de conhecimentos

e cidadania historicamente sonegada, sobretudo, dos segmentos mais humildes da população brasileira.

O nosso sociólogo foi um homem obstinado que, ainda, de acordo com Lollia, sua filha, *até o fim trabalhou e lutou pelos seus ideais*. Ou seja, nos dizeres de Antônio Cândido, “um exemplar raro de homem que gostava da responsabilidade e cuja lucidez é aguçada, não embotada, pelas dificuldades, porque elas espicam o seu ânimo combativo.” (CÂNDIDO, 2006, p. 206). Um exemplo evidente de sua luta obstinada pela educação foi enfrentar em plenária os altos ‘figurões’ da política naquela época, escutando e analisando todas as demandas surgidas por conta de suas sugestões (de melhoria) sob o inquérito de 1926. Muitos políticos iam de encontro com tez cerrada e punhos fechados, alegando imputabilidade e inconstitucionalidade, ideais comunistas e ideias anarquistas, contradições fomentadas por informações tendenciosas. O assédio moral vivido e sofrido por nosso sociólogo dentro do Conselho Municipal são páginas obscuras de nossa história.

Florestan Fernandes, Antônio Cândido e Maria Isaura Pereira de Queiroz, seus assistentes na USP, reforçam o seu apoio àqueles que com ele trabalharam, a sua solidariedade ativa para com os colegas, levando-o a comparecer espontaneamente, apesar de aposentado, para acompanhar de perto os depoimentos dos professores convocados para depor em inquérito policial militar em 1964.

As contribuições intelectuais mais importantes de Fernando de Azevedo situam-se entre 1926 e meados da década de 1970. Por isso, seus escritos não apresentam uma unidade de concepção, mas variadas ideias, vontades e aspirações do momento em que viveu e sua tomada de posição.

No que se refere à sua vida pessoal, Fernando de Azevedo contraiu matrimônio com Elisa Assunção do Amarante Cruz, em São Paulo, em setembro de 1917. Tiveram quatro filhos: Lívia, Lollia, Fábio e Clélia. Sobre estes acontecimentos, Fernando de Azevedo assim escreve sua transição de Minas para São Paulo:

Em dezembro de 1919, nasceu Lívia, toda simplicidade e coração. Em outubro de 1922, Lollia, a mais bela das filhas, e em maio de 1926, Fábio, o filho querido. A morada de nossos melhores e mais felizes dias de casados, com as duas primeiras filhas, Lívia e Lollia, e o Fábio, que daí partiu conosco para o Rio (...). Casa que deixamos carregada das mais gratas lembranças e para a qual não voltaríamos quando resolvemos retornar a São Paulo (...). Ainda hoje não poderia passar por ela sem reviver a suave imagem e ouvir a voz de Elisa, minha mulher e de minhas encantadoras filhas, ainda tão crianças, Lívia e Lollia, e de Fábio, então menino de meses. Oh, que pena

não termos continuado pela vida adentro aquela vida que ali vivemos. (AZEVEDO, 1971, p. 83).

Lollia de Azevedo, a segunda filha do casal Fernando e Elisa, sempre ao lembrar do pai tem em memória a obstinação e o respeito que este tinha dos pensadores da época:

Papai sempre foi um homem de riso fácil e de brincadeiras inteligentes. Nunca que vi uma ruga de preocupação, gostava de dirigir e dizia que isso tirava as tensões. Mas também gostava de exercícios físicos pela manhã. Acho que esse hábito deve ter vindo da época de seminário. Quando mamãe dizia para que fizéssemos silêncio porque papai estava trabalhando, eu não entendia muito bem porque, ele trabalhava na rua e quando chegava em casa também. Mas isso nunca tirou o divertimento em família, brincava conosco, orientava as lições, sempre atento. (PENNA, 2010, p. 109).

Retornando novamente a sua filha Lollia, a mesma reafirma em sua fala, que seu pai sempre recebia em casa pessoas ilustres na época:

Sempre em nossa casa havia visitantes aos finais de semana, era figuras importantes do cenário político da época. Sempre muito pomposo papai recebia todos eles e conversava sobre o que estava acontecendo. Lembro de uma vez, que mamãe chamou atenção para ele não falar do governo de modo tão firme, que tomasse cuidado, ao que ele prontamente respondia: ‘Não Elisa, não é do governo que falo firme, é sobre pessoas poderem ter educação para deixar de sobreviver, e sim viver’. (PILETTI, 1994a, p. 21).

Na visão de Fernando de Azevedo, a educação deve acontecer “de tal modo a estender a mão e trazer” [os garotos] “da baixada carioca para ter um bom ensino, e porque não para todo o país... [...] somos todos filhos e filhas da Pátria.” (AZEVEDO, 1971, p. 143). Os ideais de educação defendidos e almejados se entrelaçam na atualidade, quando Haddad (2010, p. 10) reafirma que nenhum “país avança e nenhuma sociedade se torna verdadeiramente democrática, sem uma escola cidadã de qualidade que inclua todos, sem discriminação ou formas de preconceitos que agridem o propósito de desenvolvimento humano integral”.

Nos meandros políticos e educacionais, a grande contribuição de Azevedo ainda é o ‘Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova’, assinado com tantos outros ilustres nomes da educação em 1932, perspectiva esta que coadunava com seu modo

de ver a educação cuja perspectiva sempre foi contínua e assertiva.

Em 1959, passados vinte e sete anos após ter se manifestado, de modo claro, como deveria ser a escola, o manifesto intitulado 'Mais uma vez convocados' enlaça e fecha com expectativas reais para a educação fazendo um *link* histórico com as propostas iniciais elaboradas no primeiro Manifesto pela Educação no Brasil de 1932.

Logra-se hoje a grande contribuição de Fernando de Azevedo no livro que constitui um dos volumes da Coleção Educadores, comemorativa aos 80 anos do Ministério da Educação. As premiações que recebera, condecorações e homenagens, estão em todos os níveis e disciplinas variadas da educação. Em nossa atual conjuntura, deveria permear gratidão, genuinamente brasileira, a história desse grande sociólogo brasileiro.

O tempo e o espaço não podem fazer sucumbir figuras tão notáveis como a de Fernando de Azevedo, que não se calou ao atuar como docente, ensaísta, cronista, escritor, político, inovador e renovador; ao contrário, em todos estes lugares, devem respirar e almejar incansavelmente como nosso sociólogo, uma qualidade educacional para todos os estudantes. Portanto, a mazela do esquecimento não poderá jamais apagar seus feitos; para isso temos a História, que embora contada e recontada muitas vezes de igual modo, faz-se necessária para que a amnésia seja temporária e não se caia em erros constantes.

Retornando aos primeiros parágrafos do texto, quando se elucida que a História é um fluxo perene, não retorna e algumas vezes nos remete a um caminho realizado, para uma época ou períodos mais distantes do contexto atual, mapeando fatos e acontecimentos, ponderam-se paralelos e estipulam-se objetivos. Utopias à parte, são essas estórias e histórias que direcionam a vida e a jornada de cada indivíduo.

A melhor maneira de finalizarmos este percurso histórico sobre Fernando Azevedo é fazer jus às palavras do aluno, colaborador e discípulo, Antônio Candido, citado em Piletti (1994b, p. 7), que descreveu assim o amigo:

Como seu aluno e, em seguida, seu colaborador de muitos anos; como seu discípulo e amigo, quero que este testemunho sirva principalmente para transmitir às gerações novas a lembrança de um homem insigne, que possuía a retidão escarpada dos lutadores e a ternura afetuosa dos grandes corações.

Como a história e a vida seguem, mesmo que em muitos momentos possamos querer que fiquem eternizados os momentos e as pessoas com que temos muito

apreço, não foi diferente para Fernando de Azevedo, nosso sociólogo educador, que em 1974, no dia 17 de setembro, aos exatos 80 anos, conclui sua jornada épica em prol da educação no Brasil.

## Referências

AZEVEDO, Fernando. *História da minha vida*. São Paulo: José Olympio, 1971.

BRASIL. *Atas da Companhia de Jesus*: Província Padre Manuel Anchieta. São Paulo: Loyola, 1911, pp. 43-45.

CANDIDO, Antônio. A sociologia no Brasil. Tempo Social. In: *Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 271-301, 2006. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/203910/mod\\_resource/content/1/U-1%20\(4\)%20-%20Candido,%20Antonio.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/203910/mod_resource/content/1/U-1%20(4)%20-%20Candido,%20Antonio.pdf)>. Acesso: 30 jun. 2017.

CUNHA, Célio da; MACHADO, Magali de Fátima Evangelista. Do manifesto dos Pioneiros de 1932 à Constituição de 1988: marcadores de uma luta inacabada por uma política de Estado na Educação. In: CUNHA, Célio da (Coord.). *O MEC pós-Constituição*. Brasília: Liber Livro, 2016. p. 27-51. Disponível em: <[https://socialeducation.files.wordpress.com/2016/03/o-mec-pos-constituicao-\\_site.pdf](https://socialeducation.files.wordpress.com/2016/03/o-mec-pos-constituicao-_site.pdf)>. Acesso em: 1º set. 2017.

HADADD, Fernando. Prefácio. In: PENNA, Maria Luiza (Org.). *Fernando de Azevedo*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. p. 7-9. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4698.pdf>>. Acesso em: 1º set. 2017.

LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador* – Estudos de Educação e Destaques da Correspondência. São Paulo: Cortez; Brasília: Inep, 1988. v. 2.

ORLANDO FILHO, José de Almeida. *O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932: memória e imagens do manifesto nos livros didáticos de História da Educação*, 2012. p. 2177-2187. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/194OrlandoJoseFilho.pdf>>. Acesso: 22 jun. 2017.

PENNA, Maria Luiza (Org.). *Fernando de Azevedo*. Recife: Fundação Joaquim



Nabuco, Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4698.pdf>>. Acesso em: 1º set. 2017.

PILETTI, Nelson. Fernando Azevedo: da Educação Física a Ciências Sociais. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 37, p. 81-98, 1994a. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/71118>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Fernando de Azevedo. In: *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 181-184, 1994b. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/729>>. Acesso: 30 jun. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

## Capítulo II

### Ecologia entre o pensamento educativo de Jean-Jacques Rousseau e o pensamento complexo de Edgar Morin: possíveis aproximações

Fabício de Oliveira Ribeiro<sup>4</sup>

Eliane Scheidt<sup>5</sup>

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

(Rubem Alves, 2014, p. 32)

---

4   Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB. Mestre em Educação pela UCB. E-mail: [fabricao.ribeiro@catolica.edu.br](mailto:fabricao.ribeiro@catolica.edu.br).

5   Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB. Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Univali. E-mail: [eliane\\_scheidt@uol.com.br](mailto:eliane_scheidt@uol.com.br).

## Delineando a problemática do aprisionamento do ser humano e da sua aprendizagem

O ensinamento do educador Rubem Alves apresentado na epígrafe remete para duas distintas concepções de processos de ensino e aprendizagem: uma que aprisiona e outra que liberta. Esse paradoxo é o mote inspirador das reflexões que serão propostas neste ensaio acadêmico. Ainda é muito comum instituições que adotam abordagens pedagógicas que não consideram a subjetividade humana do sujeito aprendente nos processos de ensino e aprendizagem, cujas práticas pedagógicas são permeadas por uma epistemologia objetivista e mecanicista – associada a um pensamento linear, positivista, reducionista e controlador.

Tratam-se de abordagens pedagógicas que ignoram a complexidade humana e o potencial do sujeito, na medida em que privilegiam metodologias voltadas para a mera transmissão, transferência e memorização de conhecimentos, com pouco ou nenhum espaço para a imaginação, a sensibilidade, a criatividade, a liberdade e a autonomia inerentes à natureza do ser humano. Essa abordagem instrucionista, de certa forma, está presente nos princípios pedagógicos do século XVIII, cujo

[...] ensino ignora as novas ‘descobertas’ relativamente aos mecanismos de aprendizagem. Ao priorizar o ensino discursivo e a memória, desconhece o valor da experiência, não exercita o raciocínio, maneja e exige conhecimentos estanques, obsoletos e na maioria das vezes não compreendidos [...] (DOZOL, 2006, p. 17).

Ora, mais vale uma cabeça bem-feita ou uma cabeça bem cheia? Essa clássica questão comumente é feita para ressaltar o pensamento e as ideias de Edgar Morin em relação aos encaminhamentos da educação contemporânea (MORIN, 2011a). A clássica assertiva do filósofo Montaigne “mais vale uma cabeça bem-feita do que uma cabeça cheia” expressa a [possível] consonância existente entre as ideias educativas de Morin e Rousseau para a educação do presente e do futuro, tendo em vista que ainda é muito comum encontrar abordagens instrucionistas nos espaços de educação presencial e virtual.

Ainda com inspiração na epígrafe deste ensaio, cabe sublinhar que o instrucionismo é uma concepção que aprisiona o sujeito aprendente e o conhecimento, uma vez que este é comumente fechado em pensamentos lineares e deterministas, planejamentos e mecanismos instrucionais rígidos, herméticos, limitados, sem flexibilidade e abertura para questionamentos, complementos, contribuições,

melhorias, equívocos, correções e emergências que surgem durante os processos de ensino e aprendizagem – a exemplo das naturais e salutares dúvidas dos educandos. Portanto, o instrucionismo leva ao enclausuramento e à cegueira de educandos e educadores – fechando portas e janelas para o conhecimento e a aprendizagem. Ora, “por mais que tentamos empacotar os programas educativos e/ou curriculares de desenvolvimento humano, haverá sempre algo que nos escapará e estará ‘mais além’ de todo pensamento e de toda ação.” (BATALLOSO; MORAES, 2012, p. 3). O que está “mais além” do pensar e do agir? Essa dupla de educadores está chamando atenção para o sujeito abandonado pelas epistemologias mais tradicionais e positivistas. Talvez esta seja a “senha” necessária para o resgate do ser humano e sua subjetividade, singularidade e multidimensionalidade.

Nesse contexto, considerando que “o conhecimento do presente requer o conhecimento do passado que, por sua vez, requer o conhecimento do presente” (MORIN, 2010b, p. 13), este estudo propõe uma reflexão sobre a seguinte questão: *em que medida, o pensamento educativo de Rousseau, cujas contribuições são pautadas no resgate do sujeito por vezes ignorado pelas equivocadas concepções de educação do século XVIII, convergem com o Pensamento Complexo de Morin, defensor da ideia pedagógica de que é necessário reformar o pensamento para reformar o ensino e reformar o ensino para reformar o pensamento?*

Não há pretensão de exaurir essa reflexão, mas destacar alguns prováveis pontos de convergência, conexões e aproximações entre os pensamentos de Rousseau e Morin, com uma pequena amostra de autores que figuram na literatura sobre esses dois renomados pensadores, assim como há entre Rousseau e Jean Piaget (construtivismo) ou Paulo Freire (pedagogia da autonomia). Também não há ambição de descrever modelos, padrões, metodologias ou práticas pedagógicas específicas de Rousseau e Morin, mas refletir sobre as suas intencionalidades pedagógicas, em consonância com os princípios do Pensamento Complexo. Afinal, “a complexidade é um problema, é um desafio e não uma resposta.” (MORIN et al., 2013, p. 559).

## **Iluminando o caminho para resgate do sujeito aprendente à luz dos pensamentos de Rousseau e Morin**

O século XVIII, também denominado Século das Luzes, revelou-se focado no progresso – ancorado pela racionalidade advinda da ciência, das artes e da técnica. Em contrapartida, Jean-Jacques Rousseau, um dos principais pensadores

dessa época, era um crítico ferrenho das ideias apresentadas na Filosofia das Luzes, a exemplo de que a ciência assegurava a felicidade. “Ao reinado absoluto da razão, ele opunha as vias do coração e da verdade interior; ele tentava encontrar, de novo, a bondade original perdida no âmbito de uma sociedade em que todos são iguais e livres.” (MARTINEAU, 2014, p. 151).

De acordo com Martineau (2014), Rousseau nasceu em 28 de junho de 1712, em Genebra/Suíça. Morreu em 2 de junho de 1778, em Ermenoville/França. Era filho de pai protestante e relojoeiro, e sua mãe faleceu no parto. Pensador num século marcado pela valorização da *razão*, do *progresso* e da *ciência*, alertava que essa tríade era boa, mas não em si mesma, pois era constituída de elementos que poderiam tornar-se mecanismos para impetrar desejos insalubres e proveitos medíocres. Defendia a importância da *pureza do coração* e da *consciência reta*. Não acreditava que o conhecimento gerasse espontaneamente a sabedoria, em oposição à visão de que o saber melhora a natureza humana.

Rousseau foi filósofo, teórico, político, escritor e compositor autodidata. Transitava em áreas como filosofia, ciências políticas, antropologia, artes e educação. Sua clássica obra *Emílio ou Da Educação* – publicada em 1762, juntamente com o *Contrato Social* – foi ridicularizada, rejeitada, queimada em público e condenada. Homem e pensador enigmático, observador – da natureza, do ser humano e das instituições sociais –, de sensibilidade crítica e original, de temperamento passional e volátil, de personalidade excêntrica e melancólica, de paradoxos, de fé na bondade da pessoa e de inspirações, desilusões, contradições, ambiguidades, idiossincrasias, utópico, intrigante, misantropo, intelectualmente brilhante; teve cinco filhos que rejeitou, abandonou e deixou em asilos. (DOZOL, 2006; SOËTARD, 2010; STRATHERN, 2004; STRECK, 2008). “Em meio às luzes, um caminhante solitário”, em busca da verdade e do encontro consigo mesmo (STRECK, 2008, p. 11).

Acusado de ser ingênuo por expressar utopias, era visto como individualista, antirracionalista, pensador e defensor da liberdade individual, investigador da infelicidade, crítico furioso dos modismos, construtor da história do ser humano – pelas vias do coração, do sentimento, da verdade interior e da natureza profunda do sujeito. Para Rousseau,

[...] o indivíduo é o fundamento da ordem social. Como teórico, defende que a liberdade é uma característica própria a todo ser humano: todos nascem livres e iguais. Essa liberdade individual se prolonga como liberdade coletiva, e assim, estende-se a toda a

sociedade. Isso equivale dizer que a soberania é inalienável e indivisível e que, consequentemente, os poderes devem ser a emanção do corpo social. (MARTINEAU, 2014, p. 139).

Ainda segundo Martineau (2014), Rousseau era um sujeito contraditório, paradoxal, defensor da liberdade e felicidade humanas, cuja incerteza gravitava entre a autonomia individual e a primazia da sociedade. Buscava “o paraíso perdido feito da ‘transparência recíproca das consciências, [da] comunicação total e confiante’.” (STAROBINSKI, 1971 citado por MARTINEAU, 2014, p. 139). Levou vida errática e se destacou na política, literatura, música e educação. Publicou importantes e vultosas obras que incomodavam os poderes políticos e causavam desentendimentos com os demais filósofos das Luzes, a exemplo das seguintes: (a) *Discurso sobre as ciências e as artes* (1750), que lhe proporcionou uma mistura de sucesso com escândalo, pois delatara a sociedade da época; (b) *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1755), que retrata a interpretação da história na ótica do autor, elucidando a infelicidade que martiriza os homens e desvela (b.1) o ser humano da natureza enquanto “animal pré-sociável”, que vive sozinho e é estimulado pelo autoamor, tem capacidade de autotransformação e adaptação; (b.2) qualidades humanas como piedade, linguagem e pensamento, além de vida harmônica em sociedade e natureza; (b.3) manifestação do homem social e degeneração das relações, permeada sobretudo por falsidade, ciúme e narcisismo; (c) *As confissões* e *Devaneios de um passeante solitário* (1762), como contribuições autobiográficas; (d) *Do Contrato Social, ou Princípios do direito político* (1762), ainda hoje referenciado nas reflexões políticas, pregava a igualdade jurídica e moral de todos os homens, a liberdade civil e a concepção de contrato entre os cidadãos – sustentada pelas vontades próprias e articulada a uma vontade geral, revelada pela soberania inalienável e indivisível do povo; e (e) *Emílio ou Da Educação* (1762) – obra capital que expressa a pedagogia de Rousseau, também chamada de tratado de “pedagogia natural” e literalmente associada ao *Contrato Social* –, adicionou pólvora ao seu discurso político, causando resistências dos dirigentes e furor dos inimigos.

Rousseau também é conhecido como o *Copérnico* da pedagogia, sendo que seu pensamento influenciou fortemente essa disciplina mediante a visão positiva da criança, concebendo uma Teoria da Criança, em consonância com uma Teoria da Sociedade, com o intuito de fundamentar e suplantar as mazelas sociais. Percebia que a sociedade da época estava degenerada, em estado de morbidez, sendo nociva para o ser humano. Acreditava que a educação seria a via para modificar a sociedade (MARTINEAU, 2014).

Edgar Morin, principal expoente do Pensamento Complexo, nasceu em 8 de julho de 1921, em Paris. É muito difícil resumir quem é ele e o que representa. O trecho a seguir ilustra um pouco da grandiosidade desse pensador, artesão do conhecimento e educador humanista, peregrino e planetário, nas palavras de Moraes (2012, p. 48-49):

Na verdade, Edgar Morin é um sujeito de múltiplos talentos, um ‘eterno estudante’, um sujeito interrogante, um eterno pesquisador no sentido pleno e existencial desta palavra. Um intelectual brilhante, um missionário da cultura, um militante da salvação planetária e um combatente espiritual pela regeneração do pensamento e do aprimoramento da consciência humana. Enfim, é um humanista sem fronteiras, um intelectual brilhante que politiza e poliniza o conhecimento. Um homem para quem só pode haver ‘ciência com consciência’, conforme o título de uma de suas obras. Um pensador que expõe suas incertezas, seus medos e seus “demônios”, que acredita na “utopia esperançosa”, na reforma da universidade e do ensino fundamental a partir de uma reforma do pensamento.

Para Morin (2014, p. 160), o racionalismo do século XVIII pode ser considerado uma ideologia de soberania e progressão. “O racionalismo das luzes era humanista, ou seja, associava sincreticamente o respeito e o culto do homem, ser livre e racional, sujeito do universo, e a ideologia de um universo integralmente racional.” Ressalta, também, as críticas ao racionalismo, incluindo as de Rousseau, que se mostram bastante atuais:

O ser humano é considerado um ser de sentimento e de paixão (Rousseau) e sujeito irreduzível a toda racionalidade (Kierkegaard). Por outro lado, há outra coisa no universo além das leis mecânicas. A vida não é “razoável” ou racional (Schopenhauer, depois Nietzsche). O romantismo é uma busca aquém da razão, além da razão. (MORIN, 2014, p. 159).

Nesse contexto, Morin (2014) alerta para a necessidade de reflexão em torno da “deusa” razão cultuada no século XVIII – absoluta, fechada, autossuficiente, atualmente destronizada. Inspirado na natureza “genética” da razão defendida por Piaget, explica que *a razão é evolutiva*, pois não avança de maneira contínua e linear como prevista pelo antigo racionalismo – sofre íntimas transformações, reorganizações, construções, novidades e mudanças paradigmáticas, tornando-se viva e biodegradável, eliminando sua “couraça” mecanicista. Questiona a razão

fechada que despreza aquilo que é irracional, a exemplo da conexão sujeito-objeto no conhecimento, a desordem, o acaso, o singular, o individual, a existência, o ser, a poesia, a arte, o amor, a dor e o humor. Ancorado em Pierre Auger e Bachelard, propõe uma *razão aberta*, que reconhece e comunica com a irracionalidade. Aponta que a razão fechada e reducionista não era capaz de confrontar a complexidade das conexões sujeito-objeto e ordem-desordem. Emerge uma *razão complexa*, que, para Morin (2014, p. 168), “[...] já não concebe em oposição absoluta, mas em oposição relativa, isto é, também em complementaridade, em comunicação, em trocas, os termos até ali antinômicos: inteligência e afetividade; razão e desrazão.”

Os ambientes de uma educação de natureza instrucionista ignoram essas conexões, interações e comunicações e não valorizam os intercâmbios e relacionamentos, a construção colaborativa, desprezando a singularidade e a individualidade do sujeito aprendente. Em ambientes pautados por essa abordagem, a docência é realizada por um professor altamente instrucionista, cujas práticas são predominadas pela transmissão de conteúdos dispersos, numa perspectiva reducionista do conhecimento e da aprendizagem, uma vez que (a) não leva em consideração o contexto, a história de vida, as experiências, as expectativas e as necessidades discentes; (b) não articula a teoria com a realidade prática; (c) não estimula a participação dos aprendizes; (d) não acolhe as emergências, questões e dúvidas que surgem durante os processos de ensino e aprendizagem – não dando voz e vez aos discentes; (e) não prioriza a condição humana e o desenvolvimento de competências; e (f) não aplica estratégias de ensino e aprendizagem que efetivamente fomentem a motivação, a criatividade e o espírito cooperativo.

Portanto, o instrucionismo é caracterizado por uma docência sem sentido para o discente, em que este é literalmente deixado à margem dos processos de ensino de aprendizagem, pois a educação é pautada pela transmissão passiva de conteúdos fragmentados – equivocada dinâmica para preencher a mente “vazia” do estudante –, desprezando assim a subjetividade, a afetividade e a potencialidade humana. Será que esse tipo de prática realmente educa? Será que esse tipo de docência conduz o discente para a aprendizagem ou o leva para o tédio, o desânimo, o aborrecimento, o sofrimento, a depressão e, portanto, para o adoecimento?

Morin (2000) já chamava atenção para os desafios do século XX e para as graves consequências do pensamento tradicional, ainda tão presente nas instituições de ensino, visto que (a) ignora os desafios da complexidade; (b) separa e fragmenta as disciplinas; (c) reduz o complexo ao simples – separando o que está ligado e unificando o que é múltiplo; (d) despreza as inter-retroações e a causalidade circular; (e) divide



os problemas e unidimensionaliza aquilo que é multidimensional; (f) expressa uma “[...] visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista que ignora, oculta ou dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador.” (MORIN, 2000, p. 11); (g) perde a oportunidade de compreender e refletir, bem como corrigir ou construir uma visão de longo prazo; (h) desenvolve uma inteligência cega, “[...] inconsciente e irresponsável, incapaz de encarar o contexto e complexo planetários” (MORIN, 2000, p. 12); e (i) separa a cultura humanista da cultura científica.

Rousseau também era contrário a esse instrucionismo que engessa e empacota “conteúdos” para encher a cabeça do sujeito aprendente, na medida em que não aceitava a concepção de educação como doutrina moral ou intelectual (DOZOL, 2006). A passagem a seguir ilustra o pensamento de Rousseau – de forma semelhante à educação bancária criticada por Paulo Freire – sobre a gravidade desse instrucionismo ainda tão atualmente praticado em muitas instituições do nível básico ao superior.

Amontoa, sem escolha, sem distinção, cem coisas em sua memória. Quando se trata de examinar a criança, fazem-no desembulhar sua mercadoria; ele a exhibe, todos ficam contentes; em seguida, ele embrulha de novo o pacote e vai embora. Meu aluno não é tão rico assim, não tem pacote para desembulhar, nada tem para mostrar, a não ser ele mesmo. (ROUSSEAU, 2004 citado por SOËTARD, 2010, p. 42).

Observa-se que o pensamento de Morin também diverge dessa prática de ensino que adoce e mutila o aprendiz, convergindo para as ideias educativas de Rousseau. Para Morin (2011a, p. 11), o ensino não deve ser concebido pela transmissão de “mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.”

Essa abertura e liberdade de pensamento joga luz sobre a importância de que os processos de ensino e aprendizagem sejam mobilizados e orientados para a condição humana. Essa propensão é evidenciada nos pensamentos de Morin e Rousseau e comprova a possível convergência entre ambos. Enquanto Morin ressalta o valor e o resgate do ser humano biofísico, singular, individual, subjetivo e psicossociocultural, além da necessária articulação entre ciências naturais, humanas, da cultura e da filosofia, Rousseau destaca a potencialidade e a alta relevância do ser humano natural, livre e cultural. “Ignoramos o que nossa natureza nos permite ser; nenhum de nós mediu a distância que pode haver entre um homem e outro homem.” (ROUSSEAU, 1995 citado por STRECK, 2008, p. 24).

# Promovendo um (possível) encontro entre o *Emílio* de Rousseau e o *Emílio* contemporâneo de Morin

Rousseau era um defensor ferrenho da educação. “Tudo o que não temos ao nascer e do que precisamos quando grandes nos é dado pela educação.” (ROUSSEAU, 1995 citado por STRECK, 2008, p. 30). Martineau (2014) contribui para a compreensão do legado desse pensador ao desenhar um painel comparativo entre a pedagogia do século XVIII e as ideias inovadoras e radicais de Rousseau nesta mesma época, apresentado a seguir:

**Quadro 2.01** – Pedagogia do século XVIII e o pensamento educativo de Rousseau

Concepções	Pedagogia do século XVIII	Novo ideal segundo Rousseau
Educando	O adulto é o modelo de referência para a criança, que deve imitá-lo. A criança é o meio cujo fim reside no adulto.	A criança é o seu próprio padrão de referência. A criança é espontaneamente generosa e livre, sendo até melhor do que o adulto, pois este é adulterado pela sociedade.
Educador	O professor é o núcleo relevante e operante da relação pedagógica. A criança é um ser passivo que deve, basicamente, escutar. O conhecimento flui do educador para o educando.	O professor é o polo coadjuvante da relação pedagógica e deve estar a serviço da criança. O conhecimento surge da criança.
Aprendizagem	A aprendizagem revela-se tradicional mediante submissão e reprodução dos padrões, transmissão, oratória.	A aprendizagem pressupõe que o indivíduo detém em si mesmo a razão. A educação possibilita o desenvolvimento do homem integral.

Fonte: Adaptado de Martineau (2014).

Essa radiografia comparativa das concepções revela uma total inversão das abordagens educacionais que predominavam no século XVIII, em relação aos ideais propostos por Rousseau. Enquanto a pedagogia filosófica do movimento iluminista pregava a concepção do *educando* como um ser que segue cegamente aquilo que o adulto ensina, reproduzindo e repetindo seus “ensinamentos”, o aprendente idealizado

por Rousseau é livre e bom, tendo em si mesmo seu referencial de desempenho, sendo o adulto “contaminado” pela civilização. Ao passo que a pedagogia do Século das Luzes colocava o *educador* como principal ator do processo de ensinar a criança, cuja mente era compreendida como “tábula rasa” – limpa, vazia, sem conteúdo –, Rousseau situava a criança no centro dos processos, uma vez que o saber brota do próprio sujeito aprendente, devendo o professor estar à disposição para facilitar a construção do conhecimento e não impor seus saberes. “Rousseau nos desafia a ver a criança na criança e o homem no homem, mas também o homem na criança e a criança no homem.” (STRECK, 2008, p. 88).

No período então iluminista, observa-se que a aprendizagem configurava-se em processos de total dependência do professor, predominando ações de repetição, imitação, cópia e reprodução de modelos por parte dos educandos – sem espaço para que o aprendente organize e construa seu pensamento, seu conhecimento, seu mundo; enquanto Rousseau defendia a ideia de desenvolvimento do homem em sua totalidade e plenitude, articulando razão e emoção, sentimento e consciência. “Do meio das luzes, Rousseau faz da própria razão e suas razões um tema de debate. Ele combate o mito de que a razão precisa ser fria, sem alma e sem corpo.” (STRECK, 2008, p. 87). Nada de mera verbalização, repetição ou imitação mecânica, chamada por Rousseau de “virtude de macaco” (STRECK, 2008, p. 37).

A obra *Emílio ou Da Educação* apresenta diversas passagens que demonstram o quanto Rousseau reprovava o instrucionismo que tanto enche e mutila a cabeça da criança, não estimulando uma aprendizagem significativa. Esse pensador defendia a autoconstrução da autonomia e o estímulo à criatividade: “Colocai questões ao seu alcance e deixai que ele as resolva. Que nada ele saiba porque lho dissesstes, mas porque ele próprio compreendeu; não aprenda ele a ciência, mas a invente.” (ROUSSEAU, 2004 citado por SOËTARD, 2010, p. 42-43).

No prefácio do livro *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, Morin menciona anotações que fizera para um *Emílio* contemporâneo, estimulado por Jack Lang, então ministro da Educação na França, em referência ao clássico e revolucionário livro *Emílio*, de Rousseau. Esses registros serviram de base para que Morin, a partir de 1997, aplicasse suas ideias enquanto presidente de “Conselho Científico” responsável por propor uma reforma geral dos conhecimentos para o ensino médio da França, a convite de Claude Allègre, então Ministro da Educação na França.

Ressalta-se que o pensamento rousseauísta pressupõe que o conhecimento somente é considerado relevante e bom ao tempo em que o sujeito seja bom, devido

à inexistência de conexão direta entre ciência e ética. “Ao invés de confiar na razão para guiar a conduta humana, ele prefere recorrer à retidão moral.” (MARTINEAU, 2014, p. 139). O modelo de educação concebido por Rousseau estava na natureza, por ser naturalmente boa. “A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens.” (ROUSSEAU, 2004 citado por SOËTARD, 2010, p. 55). Esse raciocínio o levou a envidar esforços para o desenvolvimento natural da criança, cujo estudo seria pautado na natureza para tornar-se um adulto e cidadão melhor.

Em *Emílio*, Rousseau certifica a natureza específica da infância e da sua mentalidade, contestando a capacidade da criança em compreender e aprender matérias como geografia, matemática e até religião. Sua pedagogia questiona o real aproveitamento da educação prematura. Propõe que o desenvolvimento do sujeito seja realizado mediante “retorno involutivo” à natureza – estado de perfeição –, impedindo que a criança (ser em estado de natureza) seja deteriorada pela sociedade, educando-a segundo essa condição de ser natural. (MARTINEAU, 2014).

Num próximo estágio, a criança é preparada para adequar-se ao ambiente social, aliando natureza e cultura. Sua concepção de felicidade passa pelo necessário balanceamento entre as necessidades e desejos humanos e os meios acessíveis para sua realização, conciliando, portanto, sociedade (ênfaticamente pelo *Contrato Social*) e ser humano (representado pelo *Emílio*). “Tornando-se adulta, ela será feliz, pois terá feito a experiência dos limites fixados pela própria natureza.” (MARTINEAU, 2014, p. 143).

Depreende-se de *Emílio* dois pressupostos vitais para a educação: (1) *o homem não é um meio, mas um fim* – contesta a educação voltada para transformar o ser humano num sujeito ajuizado, crente, cidadão, culto e sábio, a partir da modelagem da criança – concebida como meio e não como fim absoluto –, esquecendo-se da sua essência. Rousseau defendia uma educação da inteireza humana, capaz de provocar e “favorecer a formação do próprio ser humano, o ser humano tal como ele é na sua natureza profunda. Esse indivíduo livre e único é ao mesmo tempo desejo, necessidade, paixão, razão, sentidos e intelecto” (MARTINEAU, 2014, p. 144); e (2) *redescobrir o homem natural* – sugere que o pedagogo sirva-se da natureza como orientação e referência, propiciando à criança um livre e natural desenvolvimento – afetivo, moral e intelectual –, sem impor-lhe uma cultura (MARTINEAU, 2014).

Cabe destacar ainda o papel docente relacionado às leis educacionais concebidas por Rousseau, conforme sublinhado por Martineau (2014): (a) observar e aceitar o ritmo da evolução natural da criança; (b) monitorar e guiar a criança, sem oprimi-la com lógicas ou racionalidades livrescas, conceituais e prematuras; e (c) encorajar

a criança para o aprendizado. Esse autor apresenta importante reflexão sobre as consequências educativas dos princípios e leis da pedagogia moderna e inovadora de Rousseau, reconhecido como um dos precursores da psicologia da criança – posteriormente aprofundada por Jean Piaget:

1. *conhecimento da criança-modelo e seus estágios de desenvolvimento* – enquanto os humanistas tiveram o homem como referencial educativo, Rousseau tomou a criança como referencial ideal e natural, ao defender que a natureza infantil é distinta da natureza adulta, fundamentando-se no conhecimento e na observação esmerada da criança como ela propriamente é, antes de educá-la – a partir de critérios objetivos, respeitando seus estágios de desenvolvimento –, sem focar naquilo que ela deverá ser na fase adulta;
2. *criança ativa e responsável pela sua educação* – a liberdade da criança deve ser reverenciada, sendo esta um ser ativo cujas ações e atividades colaboram fortemente para sua aprendizagem e formação, que deve ser pautada em processos de observação direta, experimentação, uso absoluto da razão e desenvolvimento da capacidade de julgamento;
3. *formação do ser humano livre como objetivo da educação* – a finalidade da educação não deve se pautar em transmitir à criança as invenções ou imaginações dos adultos, mas “favorecer o seu livre desabrochar natural. O que se deve formar não é um tipo de homem em particular, mas o próprio homem, um ‘inteiro unitário’, isto é, um indivíduo livre e responsável.” (MARTINEAU, 2014, p. 146); e
4. *educação negativa como maneira de educar* – paradoxal, pressupõe uma educação (a) que inclui a natureza e deixa-a atuar, em detrimento do sujeito e da sociedade; (b) que rejeita convicções e moralidades; (c) que estimula a aprendizagem decorrente de observações e experiências e não do conhecimento, sem ação informativa do preceptor. “Tudo é bom ao sair das mãos do Autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem” (ROUSSEAU, 1966 citado por MARTINEAU, 2014, p. 147); (d) em que o educador realiza a interação pedagógica no momento adequado à intervenção, valendo-se também da dimensão afetiva; (e) guiada por uma pedagogia ativa (participação total da criança no processo

de aprendizagem), concreta (explora a observação), fundamentalmente prática (preparação para as relações e para a vida), dirigida para a ação e experimentação e não para a teoria (foco na necessidade); e (f) em que o indivíduo “desenvolva em si e por si a capacidade de pensar e julgar.” (STRECK, 2008, p. 29-30).

No livro *Emílio* Rousseau também ensina que seu legítimo estudo é aquele voltado para a condição humana. “Existir, para nós, é sentir; nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior à nossa inteligência, e tivemos sentimentos antes das ideias.” (ROUSSEAU, 2017, p. 338). Em consonância com essas assertivas, Morin (2011a) ressalta que estudar a condição humana implica religar as ciências humanas (Filosofia, Literatura) às ciências naturais (Cosmologia, ciências da Terra, Biologia, Ecologia), pois conhecer o ser humano pressupõe posicioná-lo no Universo. Alerta que o indivíduo é – ao mesmo tempo – cósmico, físico, natural, biológico, psicológico, cultural, social, cerebral, espiritual, etc., e precisa reconhecer sua identidade terrena, bem como desenvolver uma consciência humanística e ética de pertencimento à espécie humana.

De maneira semelhante ao pensamento de Rousseau, Morin (2011a) defende a importância de mobilizar as disciplinas para “aprender a viver”, ou seja, o valor do aprendizado da vida e por toda a vida – não se limitando a conhecimentos, mas ampliando a consciência da condição humana e desenvolvendo a sapiência e competências voltadas para o autoconhecimento, o relacionamento interpessoal e a complexidade e compreensão humana, a racionalidade crítica e autocrítica, a auto-observação, a lucidez e a fé incerta. Reforça a necessidade de ensinar o enfrentamento e a compreensão da incerteza física e biológica e da incerteza humana – cognitiva e histórica. “Todo o nosso ensino tende para o programa, ao passo que a vida exige estratégia e, se possível, serendipidade e arte.” (MORIN, 2011a, p. 62).

Nesse contexto, cabe sublinhar que Morin focalizou o processo de aprendizagem – aprender a viver –, enquanto Rousseau concebeu o processo de ensino – ensinar a viver. Na ótica de Morin (2010a, p. 284), a concepção de Rousseau foi percebida como exagerada:

Esse sentido Jean-Jacques Rousseau formulou em seu *Emílio*, no qual o educador diz a seu aluno: “Quero ensiná-lo a viver”. A formulação é excessiva, pois pode-se apenas ajudar a aprender a viver. Viver se aprende pelas próprias experiências, com a ajuda do outro, principalmente dos pais e educadores, bem como dos livros e da poesia.

A sensibilidade moriniana também se aproxima da sensibilidade rousseauiana, na medida em que Morin (2011a) chama atenção para a aprendizagem cidadã, ou seja, ensinar o sujeito a formar sua identidade nacional, continental e planetária, a se tornar um cidadão solidário e responsável pela sua pátria, mediante tomada de consciência e sentimentos de pertencimento e filiação, avançando para um sentimento de religação e intersolidariedade planetária.

Tudo isso guarda consonância com a dimensão ética, incluindo a autoética, sendo “antes de tudo, uma ética de si para si que desemboca naturalmente numa ética para o outro.” (MORIN, 2011b, p. 93). Esse pensador ressalta a importância de gerar e regenerar a autoética enquanto ato transcendental e ato de religação, para que sejamos capazes de (a) acolher a nossa identidade humana e sua complexidade; (b) exercitar a dialógica razão/paixão, sabedoria/loucura; (c) apreender a condição humana; (d) transformar a nossa vida; e (e) nos entregar “ao amor, à compaixão, à fraternidade, ao perdão e à redenção.” (MORIN, 2011b, p. 143).

Ao analisar a teoria pedagógica de Rousseau e refletir sobre razão e paixão na arte de educar, Streck (2008) ressalta a importância em lançar um olhar interdisciplinar e até mesmo transdisciplinar sobre a educação. “A pedagogia, sendo uma espécie de lugar de encontro de diferentes saberes, nasce diferente das outras disciplinas. Rousseau, talvez por isso, dirá que a educação é uma arte.” (STRECK, 2008, p. 71).

Esse olhar transdisciplinar está presente nos sete saberes necessários à educação do século XXI concebidos por Morin (2011c), a pedido da Unesco. Para implementar uma nova educação transdisciplinar “precisamos de um paradigma que, certamente, permita distinguir, separar, opor e, portanto, disjuntar relativamente estes domínios científicos, mas que, também, possa fazê-los comunicarem-se entre si, sem operar a redução.” (MORIN, 2000, p. 40). Os sete saberes então propostos foram:

1. *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão* – alerta para a cegueira da educação referente ao conhecimento humano – a exemplo de suas características e desafios –, bem como para a falta de atenção em conhecer o que é conhecer.
2. *Os princípios do conhecimento pertinente* – destaca a problemática relacionada ao conhecimento fragmentado e disciplinar, sem levar em consideração a sua natureza contextual, complexa, conjunta e relacional entre as partes e o todo.

3. *Ensinar a condição humana* – chama atenção para a importância de resgatar a compreensão e o reconhecimento do ser humano enquanto unidade complexa e identidade complexa, em consonância com a diversidade e a condição humana.
4. *Ensinar a identidade terrena* – defende a necessidade do reconhecimento e desenvolvimento da identidade terrena, além do estudo da era planetária.
5. *Enfrentar as incertezas* – desvela a certeza e o determinismo pregados pelas ciências e revela suas zonas de incerteza, ressaltando a importância de ensinar estratégias voltadas para o enfrentamento da emergência, do acaso e do inesperado.
6. *Ensinar a compreensão* – enfatiza o valor da compreensão mútua nos processos de comunicação, ensino e aprendizagem, acompanhada da reforma de pensamento.
7. *A ética do gênero humano* – leva em consideração a natureza triangular da condição humana para realização da cidadania terrena – *indivíduo, sociedade e espécie* –, sendo fundamental para o ensino e a compreensão da ética, bem como para o desenvolvimento da autonomia individual, a participação comunitária e a consciência de pertencimento à espécie humana.

Em função das características dos *Emílios* rousseauiano e moriniano, pode-se inferir que o *Emílio* de Rousseau se aproxima do *Emílio* de Morin, na medida em que, ambos os autores, desvelam a grandiosidade da alma humana ao pressupor o indivíduo em sua inteireza, integralidade e totalidade. Rousseau jogava luz na sensibilidade, na imaginação e na criatividade enquanto forças propulsoras da aprendizagem da criança. Morin colabora com essa missão ao propor a reforma de pensamento que, sendo pautada por um jeito de pensar “capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, é capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos.” (MORIN, 2011a, p. 97).



## Religando os pensamentos de Rousseau e Morin pela via da Complexidade

Inspirados no pensamento moriniano, Pena-Veja, Almeida e Petraglia (2001) alertam que o ensino das crianças é constituído de “categorias isolantes” denominadas história, geografia, química, física... – isolando os conhecimentos e ignorando a complexidade do real, na medida em que desconsidera, nos processos de ensino e aprendizagem: (a) as conexões existentes entre essas categorias; (b) a integração desses conhecimentos ao ambiente e ao contexto; (c) as ligações que há entre os fenômenos – a exemplo da economia e da psicologia; e (d) a associação presente nas vertentes do estudo e compreensão do ser humano – a exemplo das tríades psicológica-cultural-espiritual e biológica-natural-cerebral.

Morin (2011a, p. 93) reflete também sobre a importância de compreender o outro por meio da comunicação e empatia: “Se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por identificá-la comigo e identificar-me com ela”. Será que esse olhar de Morin não representa seu olhar para o perfil do educador ideal? Esse olhar humano e cuidadoso de Morin também converge para o olhar compreensivo e empático de Rousseau a respeito do preceptor de *Emílio*, que demonstraria a seguinte postura frente aos educandos: “Um grande interesse em conhecê-los, uma grande imparcialidade para julgá-los, um coração suficientemente sensível para compreender [...]” (ROUSSEAU, 1995 citado por STRECK, 2008, p. 71).

É oportuno recorrer aos sete princípios da Complexidade – que são complementares e interdependentes – propostos por Morin (2011a), para apoiar a reforma do pensamento e favorecer um modo de pensar aberto e livre. O conceito de Morin (2015, p. 24) para o Pensamento Complexo ajuda a compreender a possível aproximação entre o *Emílio* de Rousseau e o *Emílio* contemporâneo de Morin:

É a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real e o caráter multidimensional do real; e de saber que as determinações cerebral, cultural, social, histórica, às quais se submete todo pensamento, sempre codeterminam o objeto do conhecimento.

Esses sete princípios ajudam na assimilação dessa provável ligação entre os dois *Emílios*, na medida em que “a complexidade permite o entendimento e o estabelecimento de relações e conexões, condição imprescindível à habilidade de

um pensar fundamentado em macroconceitos ou macrocategorias.” (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 238). São eles:

1. *Princípio sistêmico ou organizacional* – conecta o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, uma vez que somente é possível conhecer o fragmento isolado a partir do conhecimento do conjunto – e vice-versa –, evitando a formação de um pensamento reducionista e potencializando o desenvolvimento de um pensamento sistêmico capaz de acolher o novo que emerge a partir da organização desse todo. Assim, pressupõe que o todo pode ser mais que o somatório das partes e, ao mesmo tempo, o todo pode ser menos que a soma das partes (MORIN, 2011a). Predomina a visão sistêmica sobre a visão reducionista e elucida que um sistema consiste numa unidade global estruturada por inter-relações, implicando ver o objeto de maneira relacional, sem separá-lo ou anulá-lo (RIBEIRO; MORAES, 2014). Levando em consideração o raciocínio dessas autoras, no contexto educacional, a qualidade da produção do sujeito poderá ser comprometida, caso sejam adotadas posturas docentes coercitivas e inibidoras da aprendizagem. Por outro lado, ao abraçar o inesperado, a emergência e o acaso, é possível a obtenção de resultados superiores.

O princípio sistêmico ou organizacional está em consonância com o pensamento de Rousseau, na medida em que este preconizava a formação do sujeito em sua totalidade, ou seja, um ‘inteiro unitário’. Esse educador também defendia uma educação integral – que forme o sujeito em sua totalidade, sem separar emoção de razão, religando-o às coisas e à vida, considerando, inclusive, a sua complexidade – na medida em que enfatiza a necessidade de exercícios voltados para o corpo e seus sentidos, o desenvolvimento de ideias, do espírito humano e do juízo, bem como da amorosidade e da sensibilidade, aperfeiçoando a razão pela via do sentimento.

2. *Princípio hologramático* – revela o aparente paradoxo presente no sistema complexo, em que a parte está contida no todo e o todo está inserido na parte (MORIN, 2011a). Nesse contexto, Ribeiro e Moraes (2014) apresentam importantes alertas voltados para os processos de construção do conhecimento e da criatividade: (a) o trinômio *indivíduo, sociedade*

e *cultura* são interdependentes; (b) nossa relação com o objeto do conhecimento implica sensibilidade e afetividade; e (c) deve-se considerar o ser humano em sua inteireza – biológico, social, cultural, emocional e racional –, para que ele se auto-eco-organize e revele suas potencialidades.

De maneira similar, a pedagogia de *Emílio* foi pautada na complexidade hologrâmica do ser humano, ao levar em consideração as dimensões metafísica, biológica, psicológica e moral (DOZOL, 2006), com autonomia e cidadania lado a lado (STRECK, 2008). “Na vontade geral estão reunidas todas as vontades individuais e, essa mesma vontade geral, por sua vez, garantirá a liberdade individual.” (STRECK, 2008, p. 27).

Além da valorização do sujeito em sua integralidade, Rousseau lutou pela sincronia do triângulo da vida – *sociedade, natureza, cultura* –, retratado, sobretudo, em suas obras *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1755) e *Do Contrato Social, ou Princípios do direito político* (1762). As ideias desse pensador reforçam sua crença na imbricada relação existente entre homem e sociedade, ao sublinhar a necessidade de “estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma das duas.” (ROUSSEAU, 2004 citado por SOËTARD, 2010, p. 46-47).

3. *Princípio do circuito retroativo* – quebra o pressuposto da causalidade linear e explica o processo de autorregulação decorrente de múltiplas retroações (*feedbacks* com efeito amplificador ou estabilizador), comprovando que a causa atua sobre o efeito e o efeito opera sobre a causa (MORIN, 2011a), em oposição à lógica clássica. Nesse sentido, “os processos autorreguladores permitem, em determinadas situações, reduzir a margem de erro e estabilizar-se, pois estariam vinculados à reflexão sobre a ação.” (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 232).

A criança de Rousseau é livre por natureza e capaz de autorregular a sua aprendizagem, com apoio pedagógico do professor, já que o conhecimento emerge na própria criança.

A complexidade promove uma educação emancipadora porque fa-

vorece a reflexão do cotidiano, o questionamento e a transformação social, ao passo que concepções revestidas de pensamentos lineares e fragmentados, valorizam o consenso de uma pedagogia que, visando a harmonia e a unidade, acaba por estimular a domesticação e a acomodação. (PETRAGLIA, 2013, p. 23).

Portanto, um pensar complexo em educação rejeita a linearidade imposta por concepções instrucionistas nos processos de ensino e aprendizagem, pois estas são capazes de limitar, restringir ou até mesmo bloquear a capacidade autorreguladora, a autonomia e a criatividade do aprendente, bem como o sociointeracionismo entre educando-educando e educador-educando, chancelando os princípios retroativo e recursivo.

4. *Princípio do circuito recursivo* – supera a noção de regulação e evidencia circuitos de autoprodução e auto-organização, “em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz.” (MORIN, 2011a, p. 95).

Esse princípio também prevê o rompimento da linearidade causa-efeito, bem como revela que o homem produz a sociedade e a sociedade produz o homem, sendo este produtor e produto do conhecimento que elabora, em destaque nos processos que envolvem a criatividade e o conhecimento, mediante mecanismos de retroação, dialogicidade, “transformando-nos biológica, cultural e socialmente e ampliando nosso potencial cognitivo, intelectual e criativo.” (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 233). Essas autoras alertam também que é fundamental que o sujeito seja adequadamente estimulado a desenvolver a sua autonomia, a fim de revelar sua capacidade autoprodutora e auto-organizadora.

Esse circuito recursivo está presente na concepção de educação de Rousseau, ao passo que defende um projeto de formação humana cuja educação contemple um processo formativo que “não tem um fim fixo: nem fim como meta única e nem fim como término.” (STRECK, 2008, p. 73).

5. *Princípio da autonomia/dependência (auto-organização)* – comprova que o homem é um ser dotado de capacidade autoeco-organizadora e autoprodutora, sendo que desenvolve sua autonomia na contínua

dependência de energia, informação, cultura e organização disponível no meio ambiente (MORIN, 2011a). Afinal, “o indivíduo-sujeito é dependente daquilo que o torna independente.” (MORIN, 2015, p. 304).

Ribeiro e Moraes (2014, p. 234) auxiliam nessa compreensão: “Os ajustes inerentes ao processo de auto-organização não correm intencionalmente, motivados por uma condição externa ao sistema, mas, sim, por intermédio de uma ação mútua de ‘si sobre si’”.

A reforma de pensamento, dos saberes, do ensino, do sistema e das instituições proposta por Morin (2011a) – não programática, mas paradigmática, capaz de ligar e enfrentar a incerteza – certamente ajudará a mudar a forma equivocada de ensinar e aprender, a partir de uma nova didática voltada para o resgate do sujeito, na medida em que seja capaz de “encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito.” (MORIN, 2011a, p. 11).

Essa autonomia/dependência está também presente no pensamento de Rousseau (a) ao conceber os processos de ensino e a aprendizagem permeados por uma autonomia relativa, em que a criança “só deve fazer o que quer, mas só deve querer o que quereis que ela faça” (ROUSSEAU, 2004 citado por SOËTARD, 2010, p. 40); e (b) ao preconizar que a criança possuiu uma identidade independente, mas relativa dentro do contexto social (STRATHERN, 2004).

Para Rousseau, a criança é o seu modelo referencial, é naturalmente boa e livre, sendo até melhor que o indivíduo adulto, que é corrompido pela sociedade. Ao propor que a criança aprenda livremente, construindo seus saberes a partir de suas próprias experiências e vivências, evidencia os princípios do “circuito recursivo” e da “autonomia” presentes nos processos de autoprodução, auto-organização e autodesenvolvimento da criança. “Ser um agente autônomo é ser dono de si mesmo, e acima de tudo, dono da sua própria imaginação.” (PALMER, 2005 citado por SOËTARD, 2010, p. 78).

6. *Princípio dialógico* – “permite manter a dualidade no seio da unidade” (MORIN, 2007, p. 74), explicando a indissociação e inseparabilidade

existente no trinômio ordem/desordem/organização, decorrente de contínuas e variadas inter-retroações nos contextos físico, biológico e humano (MORIN, 2011a), constituindo a própria lógica da Complexidade, que expressa, também, a complementaridade, a inclusão, o inacabamento, a união, a distinção e a irreducibilidade, além de compor as noções de ordem, separação, aproximação, oposição e antagonismo, rejeitando o ‘princípio do terceiro excluído’. (RIBEIRO; MORAES, 2014).

Essa lógica da Complexidade, de certo modo, também está contida no pensamento de Rousseau: “Mas não estudar também as relações que têm as coisas entre si, para melhor julgar aquelas que têm conosco, significa limitar-se à primeira metade da ciência.” (ROUSSEAU, 1994 citado por STRECK, 2008, p. 87). O pensamento rousseauiano mostra-se também ecológico, na medida em que propõe um novo modelo de educação para formar um novo homem, um novo cidadão – biológico para a vida e espiritual para a existência (STRECK, 2008) –, um ser humano “pedagogicamente reformado, expressão máxima das conexões entre o conhecimento, a virtude e o avanço da sociedade.” (DOZOL, 2006, p. 16).

Observa-se que a nova proposta rousseauísta de formação humana inclui a poesia, a estética, a literatura, a análise do discurso e o teatro na educação, conecta a alma humana com a natureza e com o outro e desenvolve a sensibilidade e a racionalidade. Assim, encontra-se na teoria pedagógica preconizada por Rousseau, explícitos indícios da origem da moderna psicologia do desenvolvimento propagada por renomados pensadores como Erikson, Freud, Piaget e Vygotsky. (STRECK, 2008).

Cabe também lembrar que a “educação negativa” proposta por Rousseau (a) revela-se antidoutrinária (DOZOL, 2006); (b) não pressupõe “ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro” (ROUSSEAU, 2004 citado por SOËTARD, 2010, p. 55); (c) reforça a necessidade de interação pedagógica no tempo necessário à intervenção; (d) destaca a relação autonomia/dependência; (e) inclui a dimensão afetiva nos processos de ensino e aprendizagem; e (f) considera o erro como parte do processo de aprendizagem, cujas revisões e adaptações podem ser realizadas pelo próprio sujeito (STRECK, 2008).

7. *Princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento* – resgata o sujeito perdido e o entendimento de que “todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas.” (MORIN, 2011a, p. 96).

Ora, se a ação humana de conhecer passa por reconstituir e traduzir o conhecimento, como validar abordagens de ensino e aprendizagem meramente instrucionistas, que ignoram a subjetividade do sujeito aprendente? Esse princípio recupera o indivíduo e valoriza seu potencial criativo, construtivo, produtivo, renovador e transformador, enquanto “sujeito plural, autônomo e dependente, prosaico e poético, fruto da inseparabilidade do *demens* e do *sapiens*, pluralidades essas irredutíveis, como as diversas personalidades que nos constituem”, refutando o pensamento simplificador e incluindo a dimensão biopsicossocial inerente ao fenômeno humano (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 237).

“A verdadeira *revolução copernicana* do *Émile* não foi da ordem do conhecimento e dominação da criança-objeto, mas do reconhecimento e libertação do sujeito-criança.” (MONTEIRO, 1969 citado por SOËTARD, 2010, p. 77). Rousseau resgata a “criança na criança”, libertando-a da pedagogia positivista que a tratava como miniatura de um adulto, impondo-lhe o aprendizado decorrente de preconceitos, problemas, situações, experiências e conhecimentos não associados ao interesse e universo infantil. Rousseau ressaltava a importância de “que a criança aprendesse a pensar, não como um processo que vem de fora para dentro, ao contrário, como desenvolvimento interno e natural.” (ARANHA, 2006 citado por SOËTARD, 2010, p. 63).

Portanto, depreende-se que a pedagogia de Rousseau também desencarcera o estudante e estimula uma reflexão sobre a validade de práticas instrucionistas, “com o deslocamento do eixo da relação professor-aluno para o polo do aluno e do eixo ensinar-aprender para o polo do aprender.” (STRECK, 2008, p. 83).

## Concluindo temporariamente

Jean-Jacques Rousseau teve seus paradoxos, enganos, equívocos, pontos frágeis e críticos, mas é inegável a sua rica e vasta contribuição para a educação de ontem, do hoje e do amanhã. Sua pedagogia recupera o ser humano rejeitado pelas epistemologias mais convencionais e positivistas, desloca o sujeito aprendente – deixado à margem dos processos de ensino e aprendizagem – para o lugar da autoria e da autonomia, por meio do resgate do seu potencial criativo e da sua competência para contribuir significativamente para o seu autodesenvolvimento e autoconstrução de conhecimentos, de forma a construir o caminho que o leva ao encontro de si mesmo.

É difícil (ou impossível) resumir as contribuições de Edgar Morin para a reforma do pensamento, do ensino e da aprendizagem. Suas ideias filosóficas e educativas nos tiram da nossa “zona de conforto” para repensar a nossa maneira de pensar e repensar o sentido e o significado que damos para nossas práticas, sentimentos e pensamentos. Seus ensinamentos nos dão esperança para continuarmos acreditando na educação como instrumento de melhoria da vida e do mundo. Leva-nos a repensar e conscientizar do nosso papel de educador, da importância de ressignificar e aperfeiçoar nossas práticas pedagógicas e os espaços de ensino e aprendizagem – à luz da multidimensionalidade da vida, da subjetividade humana, da Complexidade e da Transdisciplinaridade.

As reflexões propostas neste ensaio acadêmico, iluminadas a partir da epígrafe do eterno educador Rubem Alves, remetem a novos desafios para educadores e instituições escolares, considerando que os propósitos pedagógicos de Rousseau certamente influenciaram muitas concepções de educação nos séculos XIX e XX, apresentando convergências com muitos pressupostos educativos presentes no *Emílio* contemporâneo de Morin. Essas reflexões possibilitam concluir, provisoriamente, que:

1. as ideias pedagógicas de Rousseau podem ser aproveitadas no sentido de considerar a capacidade da criança em construir a sua autonomia, auxiliada por um docente que não a sufoca nem mutila seu pensamento, sentimento, sensibilidade, criatividade e liberdade;
2. o pensamento rousseauísta é orientado para uma docência com consciência e centrada no aprendiz, pautada por estratégias de aprendizagem voltadas



para a observação, a experiência e a formação de valores humanos, em substituição às práticas instrucionistas que “podam as asas” dos sujeitos aprendentes, inibindo seu potencial para aprender, desaprender e reaprender;

3. a concepção de criança defendida por Rousseau pode auxiliar educadores do presente e do futuro a resgatarem o aprendente nos processos de ensino e aprendizagem, respeitando as características, as necessidades, os estilos, os ritmos e os tempos de aprendizado de cada indivíduo em particular, deixando-o encontrar as respostas para as perguntas que a vida lhe impõe dentro de si mesmo, segundo estágios próprios de desenvolvimento;
4. é oportuno ressignificar e reformar os pensamentos no âmbito das instituições escolares que ainda se comportam como “gaiolas”, tornando os aprendentes prisioneiros do instrucionismo e de concepções pedagógicas que desconsideram o potencial criativo, produtivo, colaborativo e construtivo do ser humano; e
5. é conveniente manter e estimular as escolas cujos educadores e gestores se comportam como “asas”, ajudando o aprendente a alçar seu próprio voo e ser o protagonista no seu processo de aprendizagem, mediante reflexão, formação, autoformação, autoconhecimento e autotransformação.

Por fim, sublinha-se que essa tentativa de promover um (possível) encontro entre o *Emílio* de Rousseau e o *Emílio* de Morin, reforça o valor da educação transdisciplinar enquanto aquela que atravessa, ultrapassa, perpassa e vai além das disciplinas, desconstruindo o instrucionismo, alcançando e resgatando o sujeito aprendente e o sujeito educador – a *alma discente* e a *alma docente*. Uma transdisciplinaridade que dialoga com a complexidade e promove a “aprendizagem do amor” defendida desde sempre por Edgar Morin e evidenciada nas ideias pedagógicas de Jean-Jacques Rousseau.

## Referências

ALVES, Rubem. In: LAGO, Samuel Ramos (Org.). *O melhor de Rubem Alves*. Curitiba: Nossa Cultura, 2014.

BATALLOSO, Juan Miguel; MORAES, Maria Cândida. Que es una escuela transdisciplinar? aproximación a la formulación de indicadores. In: VELASCO, Juan Miguel González. (Org.). *Conciencia educativa: investigación, educación, complejidad y transdisciplinariedad*. La Paz: Escuela Militar de Ingeniería, 2012, v. 1, p. 83-114.

DOZOL, Marlene de Souza. *Rousseau*. Educação: a máscara e o rosto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARTINEAU, Stéphane. O pensamento educativo de Jean-Jacques Rousseau. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 129-152.

MORAES, Maria Cândida. Edgar Morin: peregrino e educador planetário. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de (Orgs.). *Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora*. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 47-81.

MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 2000.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. *Meu caminho: entrevistas com Djénane Kareh Tager*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Para onde vai o mundo?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.

\_\_\_\_\_. *O método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2011c.

\_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

\_\_\_\_\_. *O método 2: a vida da vida*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

\_\_\_\_\_ et al. A religação dos saberes. In: MORIN, Edgar (Coord.). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. p. 487-567.

PENA-VEJA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Izabel (Orgs.). *Edgar Morin: ética, cultura e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

PETRAGLIA, Izabel. *Pensamento complexo e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011; São Paulo: LE, 2013.

RIBEIRO, Olzeni Costa; MORAES, Maria Cândida. *Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções*. Brasília: Liber Livro, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Edipro, 2017.

SÖETARD, Michel. *Jean-Jacques Rousseau*. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4675.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2017.

STRATHERN, Paul. *Rousseau em 90 minutos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

STRECK, Danilo R. *Rousseau e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

## Capítulo III

# A paideia em tempos de modernidade líquida: os desafios da educação superior brasileira

Idalberto José das Neves Júnior<sup>6</sup>  
Hadassah Laís de Sousa Santana<sup>7</sup>  
Célio da Cunha<sup>8</sup>  
Luiz Síveres<sup>9</sup>

## Introdução

Fatores como a globalização competitiva e exacerbada, o consumismo moldando desejos, vontades e relações humanas, tornando-os cada vez mais frágeis e voláteis,

---

6 Doutorando em Educação pela UCB. Mestrado em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação pela UCB (2003). E-mail [jneves@ucb.br](mailto:jneves@ucb.br).

7 Doutoranda em Educação pela UCB. Mestre em Direito Tributário pela Universidade Católica de Brasília (2014). E-mail [hadassah.santana@gmail.com](mailto:hadassah.santana@gmail.com).

8 Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1987). E-mail: [celio.cunha226@gmail.com](mailto:celio.cunha226@gmail.com).

9 Pós-Doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail [luiz@ucb.br](mailto:luiz@ucb.br).

uma civilização insensível e a crise de valores éticos e morais podem ser aspectos que influenciam e são influenciados por instituições escolares. A descrição da atualidade é de um mundo líquido-moderno, no qual as ações humanas são construídas e conduzidas a partir da perspectiva da busca da felicidade, do sucesso e da utilidade pautada sob a ótica da descartabilidade (BAUMAN, 2001).

Uma juventude que está sendo introduzida numa era do vazio existencial que precisa ser preenchida pelo dilúvio de informações disponibilizadas pelas redes sociais (LIPOVETSKY, 2005). Depreende-se uma sociedade da ignorância diante de sua incapacidade de conversão dessas informações em conhecimento, o que pressupõe processamento dos dados e sua interpretação.

Sujeitos fragmentados pelo caráter disciplinar dos projetos educativos agem como se fossem ilhas reproduzindo o discurso institucional de prosperidade, de sucesso e de reprodução do conhecimento (ILLICH, 1970). Instituições escolares que prometem aos indivíduos a prosperidade e o sucesso pela colação de grau de currículos formatados em épocas da revolução industrial. Indivíduos passivos às alternativas tecnológicas e com pouca capacidade de buscar soluções para os seus próprios problemas (BAUMAN, 2008).

Uma sociedade pautada na dualidade do bem/mal, do justo/injusto e do prazer/obrigação que pode levar-nos a escolhas que causam sofrimento e mal-estar nas pessoas, o que resulta em tomar decisões que nem sempre gostamos – comprometendo nossa liberdade – e de até tolher o direito de liberdade do outro. Ao mesmo tempo, por questão de sobrevivência, pessoas e entidades podem tirar proveito dessa situação explorando possibilidades de ganhos pautadas em uma abordagem racionalista, em que o imperativo da maximização de resultados é força motriz de uma ordem capitalista.

Como consequências desse modelo têm-se sujeitos alienados que perpetuam a escola que promete determinar o seu êxito – o paradigma positivista – em que a realidade pode ser desvelada à medida que esse sujeito tem consciência de que a certificação de conhecimentos é apenas o início de seu processo de formação intelectual e profissional. Percebe-se que é renegado ao sujeito o seu direito de pensar, de aprender, de possibilitar o seu desenvolvimento intelectual e profissional, a partir das relações entre sujeito e objeto, que pode ser potencializado das redes de colaboração. Agrava-se essa situação à medida em que o capitalismo – que de forma egoísta e oportunista – vê o sujeito na sua capacidade de produzir bens e serviços visando maximizar o lucro para as instituições.

Há uma crise profunda, generalizada que afeta o sujeito em suas diversas relações

com a vida e com a complexidade – propriedade sistêmica, em que um sistema não pode ser reduzido em suas partes e seus intercâmbios permitem internalizar tudo que necessita para a manutenção da vida. Emergências, bifurcações, circularidade e recursividade estão presentes no conceito de complexidade que é manifestada nas relações entre sujeito/objeto, na ordem/desordem, no inesperado e na incerteza, na dualidade do ser humano – que lhe é inerente sendo necessário um pensamento transdisciplinar que possa de maneira ontológica e epistemológica compreender novas bases que modifiquem e reestruturam o currículo como elemento do desenvolvimento de uma aprendizagem que garanta competência e formação cidadã (MORAES; NAVAS, 2015).

A ausência do pensamento ecossistêmico que atua como princípio articulador do pensamento de forma integrada que une diferentes modos de pensar, que permite a tessitura comum entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, professor e aluno e todos os tecidos que regem os acontecimentos, as ações e interações que tecem a realidade da vida. Trata-se de uma tessitura complexa, dialógica e auto-eco-organizadora, tecida nos interstícios, na intersubjetividade da relação entre seus sujeitos e na pluralidade de percepções e de significados presente nos fenômenos da vida (MORAES, 2004). Tal ausência resulta em uma educação que pouco pratica o ensinar a pensar, uma educação que apresenta dificuldades de compreensão e de aplicação dos conceitos de níveis de realidade, complexidade e lógica inclusiva, o que resulta em soluções reducionistas dos problemas diante da fragmentação do conhecimento humano e da dificuldade de compreensão de relações complexas do mundo atual (MORAES; NAVAS, 2015).

Arelado a esses aspectos, em tempos de modernidade líquida – época de liquidez, de fluidez, de volatilidade, de incerteza e insegurança, em que o conjunto de relações e instituições se adaptam aos seus meios, preenchendo ambientes, com a mesma facilidade que se esvaem desse local e/ou tomam novas formas (BAUMAN, 2001) – são desvelados a diminuição da importância daquilo que conhecemos, não cabendo a ideia de conhecimentos permanentes, duradouros e invariáveis, os indivíduos são valorizados pela sua capacidade de utilizar instantaneamente os conhecimentos para resolver problemas. Essa aceleração da sociedade líquida resulta na síndrome da impaciência em que toda demora, atraso ou espera se transforma um estigma de inferioridade (BAUMAN, 2008).

Diante dessas circunstâncias, podem-se depreender questões sobre os desafios da educação superior brasileira em tempos de modernidade líquida que poderiam indicar pistas de uma nova Paideia – denominação do sistema de educação e de

formação ética – sob os preceitos da educação líquida apresentados por Bauman (2008): (i) qual o tipo de educação possível que se apresenta na impaciência e na pressa de tempos líquidos? (ii) qual seria o papel da educação em tempos de modernidade líquida? (iii) o processo de mudança da educação trata-se de uma adaptação da educação aos novos tempos ou é algo mais profundo a fazer? (iv) a educação institucionalizada pode garantir respostas rápidas para problemas complexos? (v) que características devem apresentar os currículos e os processos avaliativos em tempos de modernidade líquida? (vi) quais seriam as competências requeridas para os professores em uma sociedade líquida? (vii) que constructo paradigmático poderia refutar o conhecimento como objeto a ser consumido?

Dessa forma, o objetivo principal desta pesquisa é desvelar o pensamento pedagógico de professores da educação superior diante do pressuposto de uma sociedade contemporânea que valoriza a capacidade dos indivíduos em utilizarem instantaneamente os conhecimentos adquiridos para resolver problemas.

Para o delineamento deste estudo, optou-se, por critério de acessibilidade, pelo desenvolvimento desta pesquisa em dois cursos de graduação da área do conhecimento de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Contábeis e Direito, da Universidade Católica de Brasília (UCB), com a coleta de dados por meio de entrevista individual em profundidade, nos meses de maio e junho/2017, de 7 (sete) docentes desses cursos.

## 1 Revisão da Literatura

A revisão da literatura abordará os preceitos da modernidade líquida, da educação líquida, do pensamento complexo e ecossistêmico e de como se realizam as mudanças na área de educação. Apresentam-se fundamentos epistemológicos que podem contribuir para a construção de um esquema conceitual da educação líquida em uma tessitura do pensamento complexo e ecossistêmico.

### 1.1 O contexto da modernidade líquida

No contexto histórico da sociedade contemporânea, o desenvolvimento das ações humanas, nos mais variados âmbitos da vida em grupo, se faz desenhado por

uma realidade sociocultural complexa e globalizada, herdeira de efeitos colaterais resultantes da consolidação dos paradigmas do modelo econômico capitalista. Essa realidade por sua vez é geradora de graves perdas ambientais, convivência humana competitiva, escassez de laços de solidariedade, elevado sentimento de individualismo, descrença nos diferentes âmbitos educativos e anomia institucionalizada.

Nessa realidade social globalizada, apesar dos grandes avanços tecnológicos em áreas importantes de serviços como transporte e comunicação, a imagem que se tem do ponto de vista social da condição humana se projeta sob o crescente estado de vida miserável, privações, pobreza, agressões, imobilidade dos empobrecidos, falta de perspectiva de futuro, elevado nível de competitividade, aumento da liberdade dos ricos, sofrimento dos famintos, enfraquecimento dos laços sociais e analfabetismo. Ao analisar o fenômeno da globalização e os efeitos desse fenômeno na condição humana, Bauman apresenta que:

[...] O que para alguns parece globalização, para outros significa localização; o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejável e cruel. A mobilidade galga ao mais alto nível dentre os valores cobiçados – e a liberdade de movimento, uma mercadoria sempre escassa e distribuída de forma desigual, logo se torna o principal fator estratificador de nossos tardios tempos modernos ou pós-modernos. (1999, p. 8).

De acordo com Bauman (2001), esse mundo líquido-moderno, em que a fluidez é a principal metáfora do estágio da era da modernidade, a forma líquida é fluída e adaptável ao seu meio, enquanto o sólido é estático e rígido, as ações humanas se constroem e se conduzem a partir da perspectiva da busca da felicidade, do sucesso e da utilidade pautada sob a ótica da descartabilidade, pois as características constitutivas desse cenário social se sustentam no princípio do “gozo descartável”. Nessa fisionomia social, os compromissos entre os indivíduos se desenvolvem cada vez mais conforme a máxima do usar e jogar fora. Como observa o autor: “no mundo líquido-moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, é vista como uma ameaça [...]” (BAUMAN, 2010, p. 40).

Num mundo como esse a firmeza, a constância, a estabilidade dos vínculos humanos assusta. A durabilidade e o comprometimento entre os indivíduos são entendidos como armadilhas que devem ser evitadas. Assim, as relações humanas são utilizáveis conforme a lógica do descarte, portanto, eliminadas rapidamente quando não mais necessárias, como qualquer mercadoria obsoleta, destinada a servir



a demandas individuais momentâneas. Como mostra o autor: “[...] a cultura líquida moderna não tem ‘pessoas’ a cultivar, mas clientes a seduzir.” (BAUMAN, 2010, p. 36).

Em tempos de modernidade líquida fatores como a emancipação do sujeito e sua individualidade, em condições de tempo e espaço, afetam as relações do trabalho e da comunidade. Prioriza-se o tempo presente – planos de curto prazo – diante da afirmativa de que o tempo é escasso e instantâneo. Tem-se uma sociedade questionadora e reflexiva sobre as ações em busca dos porquês das coisas. O capitalismo fluído deixa de ordenar para seduzir os sujeitos passando de uma posição autoritária para o estabelecimento de ações agradáveis às pessoas que fazem escolhas. O espaço virtual apregoa uma vida no trabalho cheia de incertezas, o que resulta em ações individualistas em detrimento das coletivas (BAUMAN, 2001).

Como resultado dessa realidade, os indivíduos passam a atribuir significado não às pessoas e ao convívio com elas, mas ao consumo em grande escala de bens materiais, geradores da cultura do individualismo e do isolamento. A vida em sociedade é entendida a partir de um consumismo desenfreado que transforma os indivíduos em simples consumidores, reprodutores de ideias, normas e valores veiculados pelo poder econômico capitalista. O controle absoluto econômico e tecnológico sobre as ações das pessoas é gerador de um conformismo social que as conduzem a uma existência social passiva, em que a primazia dos desejos e das satisfações individuais se sobrepõe ao bem-estar coletivo.

Esses resultados denotam pistas de um novo paradigma educacional que pode requerer de seus indivíduos modificações significativas em sua forma de agir e de pensar. Mudanças experimentadas pela sociedade que podem permitir a reflexão de aspectos quanto ao individualismo, relações do trabalho, família e comunidade, caracterizados pela dimensão de tempo e o espaço, fluídos que são moldados por seus recipientes, caracterizados pela modernidade líquida de Bauman (2001).

## 1.2 O paradigma da educação líquida em tempos de modernidade líquida

Zygmunt Bauman apresenta a tese da mudança da sociedade sólida para a sociedade líquida, destacando a multiplicidade atrativa de possibilidades de objetos e tecnologias disponíveis para o consumo das pessoas, sem a exigência de esforço e de complexidade.

Em decorrência dessa facilidade de acesso às coisas, depreende-se, segundo Bauman (2008), a síndrome da impaciência, em que os indivíduos demandam respostas instantâneas para os seus desejos e/ou resolução de seus problemas. Esses indivíduos apresentam comportamentos que denotam intolerância e impaciência, resultando na busca de atalhos para a satisfação de seus desejos, sempre enfatizando respostas em menor tempo possível, a exemplo dos espaços *Very Important People (VIP)*, assentos reservados, lugares privilegiados, etc.

Essa aceleração da sociedade líquida resulta na síndrome da impaciência em que toda demora, atraso ou espera se transforma num estigma de inferioridade. Como reflexos dessa situação, espera-se dos processos educativos de ensino-aprendizagem respostas rápidas para a solução de problemas complexos, o que pode revelar uma contradição diante do preceito de que a aprendizagem requer um tempo para ser desenvolvida, a partir de vivências educativas de seus sujeitos em processos de tentativas submetidas a erros e acertos. Essa característica, em tempos de educação líquida, tem revelado críticas aos processos educativos atuais.

Conforme Bauman (2008), em tempos de educação líquida, tem-se a diminuição da importância daquilo que conhecemos, os conhecimentos não são permanentes, duradouros e invariáveis e os indivíduos são valorizados pela sua capacidade de utilizar instantaneamente os conhecimentos para resolver problemas complexos. Em contraposição a esses pressupostos, tem-se a educação sólida em que os conhecimentos são dados como permanentes, duradouros e cumulativos, circunstâncias não reconhecidas pela educação líquida. Percebe-se o caráter de fluidez da educação líquida e o de rigidez da educação sólida.

O texto de Bauman (2008), diante das contraposições entre educação líquida e sólida, permite depreender desafios para a educação de uma sociedade na era da modernidade líquida:

- a) Não cabe a ideia de conhecimentos permanentes, duradouros e invariáveis;
- b) Os objetos do conhecimento são variáveis, voláteis e fluidos;
- c) O mundo é ambíguo, um emaranhado de coisas e de situações, plástico, incerto, paradoxo e caótico, o que pode justificar a menor aceitação de conhecimentos permanentes e/ou invariáveis;
- d) O que chama a atenção é o conhecimento atual, o que acaba de aparecer, de descobrir, o que pressupõe desfazer-se do velho;
- e) As habilidades requeridas pelo mundo contemporâneo podem não estar contidas nos livros didáticos;
- f) A educação deve trabalhar os processos educativos de forma a prover

conhecimentos de uso rápido e instantâneos;

- g) A educação deve produzir pessoas joviais e comunicativas, abertas e curiosas, com capacidade de inovação que tragam um valor agregado para quaisquer trabalhos e/ou serviços;
- h) A característica mais importante de uma pessoa altamente educada não é o conhecimento sobre temas específicos, mais sim a sua destreza para assimilar informações novas e resolver problemas;
- i) Dominar determinados conhecimentos têm baixo valor permanente em um mundo em rápida transformação;
- j) Os alunos que aspiram ser líderes necessitam ter a habilidade de adaptar-se às circunstâncias de mudanças constantes e encontrar modos criativos de resolver problemas.

Esses desafios denotam a possibilidade de proposição de um novo paradigma educativo – a Paideia em Tempos de Modernidade líquida – na qual os professores deveriam considerar os seguintes aspectos:

- a) Fatores como a globalização competitiva e exacerbada, o consumismo moldando desejos, vontades e relações humanas, tornando-as cada vez mais frágeis e voláteis, uma civilização insensível e a crise de valores éticos e morais podem ser aspectos que influenciam e são influenciados por instituições escolares;
- b) Um mundo em que as ações humanas são construídas e conduzidas a partir da perspectiva da busca da felicidade, do sucesso e da utilidade pautada sob a ótica da descartabilidade;
- c) Uma juventude que está sendo introduzida numa era do vazio existencial que precisa ser preenchida pelo dilúvio de informações disponibilizadas pelas redes sociais;
- d) Uma sociedade da ignorância diante de sua incapacidade de conversão dessas informações em conhecimento, o que pressupõe processamento dos dados e sua interpretação;
- e) Indivíduos passivos às alternativas tecnológicas e com pouca capacidade de buscar soluções para os seus próprios problemas;
- f) Uma universidade concebida pelo caráter disciplinar de projetos educativos que prometem aos indivíduos a prosperidade e o sucesso pela colação de grau de currículos formatados em épocas da revolução industrial;
- g) Sujeitos fragmentados pelo caráter disciplinar dos projetos educativos agem como se fossem ilhas reproduzindo o discurso institucional de

- prosperidade, de sucesso e de reprodução do conhecimento;
- h) Uma educação em que pouco se pratica o ensinar a pensar, uma educação que apresenta dificuldades de compreensão e de aplicação dos conceitos de níveis de realidade e complexidade;
  - i) Soluções reducionistas dos problemas diante da fragmentação do conhecimento humano e da dificuldade de compreensão de relações complexas do mundo atual;
  - j) Diminuição da importância daquilo que conhecemos, não cabe a ideia de conhecimentos permanentes, duradouros e invariáveis e os indivíduos são valorizados pela sua capacidade de utilizar instantaneamente os conhecimentos para resolver problemas. Essa aceleração da sociedade resulta na síndrome da impaciência em que toda demora, atraso ou espera se transforma um estigma de inferioridade.

A partir das questões apresentadas tem-se um paradigma emergente da educação em tempos de modernidade líquida que deveria indicar possibilidades educativas que pudessem permitir às organizações escolares atuarem com consciência e serenidade oferecendo respostas para essa fluidez.

### 1.3 O Pensamento Complexo e Ecológico na Tessitura da Modernidade Líquida

Ao falar sobre os desafios da educação superior brasileira nos tempos de modernidade líquida, ressalta-se o pensamento de Moraes (2008) quando determina uma diretriz ecológica para o saber, percebendo novos paradigmas para o atual estado do conhecimento e o desenvolvimento de uma educação adequada a uma sociedade miscigenada, diversa, mas que se inter-relaciona em um ambiente do saber. A autora afirma que o mundo globalizado

É um mundo cada vez mais complexo e imprevisível, sujeito às emergências, ao acaso e ao inesperado. Por sua vez, toda essa complexidade requer um pensamento relacional, articulado e questionador, que ajude o sujeito a melhor compreender a dinâmica relacional existente nos processos interdependentes caracterizadores da vida: um pensamento de natureza complexa. (MORAES, 2008, p. 16).

Essa percepção reforça o pensamento de uma educação que produza respostas adequadas, competentes e oportunas. Mas, o grande problema é que o professor ainda não está preparado para atuar de maneira competente em um mundo funcional, em rede e no qual não há um reflexo das implicações futuras decorrentes desse exercício incompetente. A contribuição para o desenvolvimento de tal competência está na obra de Morin (2000), quando ele propõe uma reforma do pensamento humano, uma reforma que não dissolva, o ser, a vida ou a existência, mas que o compreenda.

A compreensão do pensamento humano a partir do Pensamento Complexo de Edgar Morin e do Pensamento Ecológico de Maria Cândida Moraes resgata a construção de um ambiente saudável em que os pressupostos da educação envolvem a alegria e o prazer em aprender. Surge uma articulação de diferentes princípios de natureza epistemológica que permitem a criação de ecossistemas educacionais (diferentes espaços cognitivos/emocionais) para a produção de informação, criação de identidades e o desenvolvimento de práticas culturais e sociais (MORAES, 2008, p. 153).

Dentro das metodologias para alcançar a construção desse ambiente saudável em uma perspectiva ecológica ou complexa com relação ao funcionamento do mundo e da vida, ultrapassa-se a questão do determinismo ou causalidade linear, e se reconhece a complexidade de forma dinâmica, em que nem todas as causas produzem os mesmos efeitos e nem todas as rotas podem ser previstas.

Assim, a complexidade como propriedade dos sistemas vivos possui a existência de interações ecológicas (MORAES, 2008, p. 153). É o que a autora chama de perspectiva dialógica em que há dois termos ou conceitos antagônicos, mas não excludentes, e o espaço de convergências não é uma disputa, mas um espaço para o diálogo com o diferente.

Freire (2005) afirma que o diálogo é uma exigência existencial. E que a característica da humanização e da historicidade são pressupostos para fazer da dialogicidade um processo de transformação do mundo, um encontro de sujeitos em transformação. Síveres (2016, p. 24) afirma: “[...] dialogicidade é um processo que acontece entre a experiência vital e a dinâmica relacional, de modo específico pela expressão de humanidade, de historicidade e de transformação do mundo, configurando-se num projeto de vida e de *mais vida*.”

A proposta da dialogicidade é compreender a educação por meio de um projeto que supere a despersonalização do ser humano e a instrumentalização da educação, uma redescoberta de princípios educativos que vincule os sujeitos aprendentes e os integre entre o ser e o agir, entre a paideia e a politeia, entre a prosa e a poesia, entre

a técnica e a ética, entre a realidade e a utopia (SÍVERES, 2016, p. 29).

A complexidade e a transdisciplinaridade na educação definem um entremeadado de tecidos na maneira de aprender a aprender, nos reflexos multidimensionais, no *feedback* da retroatividade e na recursividade do movimento (MORIN, 2000, p. 92). Tal concepção já se podia vislumbrar na Carta da Transdisciplinaridade, com redação de Freitas, Morin e Nicolescu (1994), adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, que em seu artigo 11, trazendo que a educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento.

Moraes (1997) aduz que a transdisciplinaridade decorre de uma abordagem do pensamento complexo, daquilo que é tecido em conjunto. Quando se faz o conhecimento transdisciplinar há uma abordagem do conhecimento que une e ajusta a ação ao pensamento do sujeito sobre o objeto produzindo reflexão sobre os diferentes conhecimentos disciplinares.

Para que esse pensamento seja reformado, Morin (2003, p. 15) remete a uma busca por autonomia interior, em que haja reencontro com a poesia da vida, que haja uma eliminação das barreiras que nos separam como sujeitos, dos objetos que criamos. Nessa busca haveria uma transformação do próprio sujeito que transformaria o ambiente e reestabeleceria o elo orgânico entre sujeito, lugar e o outro. Moraes (2012, p. 75) pontua a transdisciplinaridade como algo que vai além dos aspectos cognitivos baseados no desenvolvimento de competências e habilidades. Afirmar que envolve o mundo emocional, intuitivo e espiritual do sujeito. É nessa transformação do pensamento linear em um pensamento complexo, ecossistêmico, que compreende os reencontros, que surge a possibilidade de mudanças na educação superior em tempos de modernidade líquida.

## 1.4 O Constructo das Mudanças em Educação em Tempos de Modernidade Líquida

A palavra constructo significa, de acordo com o dicionário Houaiss, uma construção mental para descrição de uma teoria feita a partir de diversos elementos. As mudanças em educação podem ser descritas a partir de um novo paradigma, lembrando que de um paradigma, de acordo com Moraes (1997, p. 31), decorre todo um sistema de valores, que influencia não somente o processo de construção do conhecimento, mas também a maneira de ser, de fazer e de viver/conviver.

Kuhn (2003) percebe o paradigma como um padrão compartilhado entre determinado grupo, apto a elucidar determinadas dimensões da realidade. Seriam as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência. Seria uma lógica geradora de novas teorias que iria implicar numa noção nuclear, de conjunção e disjunção em um tipo de relação dominadora que determinaria o curso de todas as teorias e discursos controlados pelo paradigma em questão.

O paradigma acerca da educação, em nível mundial, tem sido redesenhado, repensado de forma a responder ao tempo presente, um tempo de modernidade líquida. E, nessa tessitura, o novo modelo que se forma tem, na visão de De Masi (2014), a possibilidade de alcançar uma dimensão necessária ao desenvolvimento equilibrado da vida que, segundo ele, alcança posturas ecumênicas, sincréticas, positivas e tolerante perante a diferença, tão natural na vida. Esse novo modelo tem uma tessitura complexa, formada a partir da contribuição de um modelo que decorre da troca globalizada. A sociedade pós-industrial precisa de uma nova rota, um caminho novo a ser traçado. O modelo proposto por De Masi, em uma ótica planetária, evidencia a educação nesse processo global exemplificando projetos científicos como o Projeto Genoma, ou movimentos como *Slow Food*.

O Brasil é visto por De Masi (2014) como um país que tem muito a contribuir para esse modelo ecumênico no constructo dessas mudanças necessárias em educação pela vivência/convivência da mistura racial e cultural em uma miscigenação equilibrada no tocante à tolerância.

É uma concepção do Brasil a partir dessa miscigenação tão arraigada, que cria uma identidade consciente, receptiva ao outro, ao diferente e que considera fluidos os limites entre o sagrado e o profano, entre o formal e o informal, entre o público e o privado, entre a emoção e a regra.

De Masi (2014) compreende o Brasil como uma nação propositiva, capaz de realizar profundas mudanças em seu interior e de propor ao exterior um modelo de abertura ao novo, e ao mesmo tempo a demonstração de uma sociedade que busca (ou evidencia esse querer por meio de manifestações), de forma conjunta, aumentar a igualdade e a justiça, e combater a violência, a corrupção, o analfabetismo, as distâncias entre os exploradores e os explorados.

Huberman (1973, p. 16; 40) entende que um processo de mudança se faz necessário, em que haja um conjunto de ações positivas, imediatas, que sejam muito mais intencionais e planificadas, isso porque “na educação temos de haver-nos com

instituições sociais e com os adultos que nelas trabalham; o que reforça ainda mais a resistência intrínseca à mudança. Inevitavelmente, ao que parece, a busca da novidade tem de subordinar-se ao desejo de estabilidade.”

A crítica feita por Huberman (1973, p. 15) está na ideia de que a mudança em educação pressupõe um processo lento, pois implicaria, externamente, em mudanças no âmbito da sociedade quase sempre fora do controle das organizações educacionais; e, internamente, implicaria em processo de assimilação, adoção de novas ideias e práticas, e em processo de acomodação, adaptação de estruturas anteriores a estas novas ideias e práticas.

O constructo das mudanças em educação em tempos de modernidade líquida remete a uma formação institucionalizada com vistas a facilitar ou induzir à inovação, que pode ser descrita como a necessidade menos a resistência, e que se daria como um processo resultante de uma mudança planejada, segundo Huberman (1973, p. 15), um “aprimoramento mensurável, deliberado, durável e pouco suscetível de produzir-se com frequência”. Vislumbra-se, assim, um novo paradigma, uma reconstrução necessária, apta a responder à sociedade pós-industrial em tempos de modernidade líquida.

Kazamias (2012a) confirma que o conhecimento educacional é um tema negligenciado na educação comparada, o que gera um hiato para a construção adequada de uma resposta à sociedade global, pós-industrial, em tempos de modernidade líquida. Kazamias (2012a, p. 193) afirma que o conhecimento (seleção, organização/classificação e aquisição) tem sido crucialmente importante para todos os sistemas educacionais modernos. A preocupação é o estudo do conhecimento educacional tal como codificado nos currículos em que a pergunta permanece a mesma acerca de “qual conhecimento é mais relevante?”

O artigo que se apresenta tem em si o potencial de revelar não o conhecimento que é mais relevante, mas quais conhecimentos/competências são relevantes na construção do conhecimento em tempos de modernidade líquida.

Kazamias (2012b), em outro artigo do mesmo livro, faz referência a um novo *cosmos* que se desdobra a partir da construção de Castells (2000, p. 367; 381):

Um novo mundo está tomando forma nesta virada do milênio. Originou-se na coincidência histórica de três processos independentes, no período entre o final da década de 1960 e meados da década de 1970: a revolução da informação; a crise das economias, tanto capitalista como estatal, e sua reestruturação subsequente; e o florescimento de movimentos socioculturais como o libertarismo,



os direitos humanos, o feminismo e o ambientalismo. A interação entre esses processos e as razões que levaram ao seu desencadeamento estabeleceram uma nova estrutura social dominante: a sociedade-rede; uma nova economia: a economia da informação/global; e uma nova cultura: a cultura da virtualidade real [...] [definida] como um sistema no qual a própria realidade (ou seja, a existência material/simbólica das pessoas) está plenamente imersa em uma composição de imagens virtuais, no mundo do faz-de-conta, no qual os símbolos não são apenas metáforas, mas incluem a experiência real.

Kazamias (2012b, p. 540) critica o que se fez no século XX com as universidades nos Estados Unidos e que reflete uma sensação comum (como quase tudo nesse mundo globalizado), denominadas por Robert Hutchins como lojas de conveniência. O autor conclui sua crítica afirmando que, dentre os efeitos corrosivos da globalização sobre a paideia/cultura humanística liberal, é que a mesma está centrada no domínio da economia sobre a educação, tornando-a utilitária e instrumental (KAZAMIAS, 2012b, p. 542).

O Constructo das Mudanças em Educação em Tempos de Modernidade Líquida traz conceitos que compreendem a sociedade atual, com todas as suas inexoráveis desordens epistemológicas, decorrentes da sua tessitura complexa que impele aspectos instrumentais e utilitaristas ao processo educacional, mas em que o reconhecimento do professor como um bom mediador do processo educacional se dá quando ele ultrapassa a educação como um processo linear, e alcança o reconhecimento do outro e a tolerância em uma concepção de pensamento complexo.

## 2 Metodologia

A abordagem da questão de pesquisa deste trabalho é de natureza qualitativa (BAUER; GASKELL, 2015), em que a motivação inicial de seus autores está em desvelar as experiências, as interações, o processo de construção do conhecimento e os relatos dos sujeitos desta pesquisa, a partir das ideias de Bauman (1998, 1999, 2001, 2008, 2010) aplicadas ao ensino superior brasileiro.

Utilizando o critério de acessibilidade, optou-se por aplicar o estudo em dois cursos de graduação da área do conhecimento de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Contábeis e Direito, da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Os sujeitos desta pesquisa foram 7 (sete) professores dos Cursos de Ciências Contábeis e de Direito da Universidade Católica de Brasília (UCB), respectivamente 4 (quatro) e 3 (três) docentes, reconhecidos por seus coordenadores e assessores pedagógicos pela capacidade de estimular o aprendizado de seus alunos. Tem-se o pressuposto de que a forma de agir e de pensar desses professores poderiam guardar semelhanças com as ideias da educação líquida e do pensamento ecossistêmico.

Como coleta de dados utilizou-se de roteiro semiestruturado de questões formuladas a partir das ideias de Bauman (1998, 1999, 2001, 2008, 2010) para a realização de entrevistas individuais em profundidade, que foram desenvolvidas nos meses de maio e de junho de 2017, na forma do Apêndice A.

A coleta de dados foi desenvolvida em dois momentos: roteiro de entrevistas na forma de questionário enviado aos respondentes para aposição das respostas; conversas com os sujeitos da pesquisa de forma a explorar as respostas apresentadas e desvelar subjetividades não explicitadas no instrumento de coleta de dados.

Como técnicas de análise das entrevistas foram utilizadas a análise de conteúdo e de discurso objetivando a descrição das respostas, e o estudo do comportamento dos sujeitos da pesquisa de forma a desvelar sua subjetividade.

### 3 Resultados

Os resultados da pesquisa apresentam as informações sobre a historicidade dos sujeitos da pesquisa, a análise quantitativa da frequência das palavras em formato de nuvem de palavras, a síntese da descrição dos relatos produzidos pelos respondentes da pesquisa, o relato da análise do cruzamento de dados entre as respostas apresentadas, a historicidade dos sujeitos da pesquisa e os fundamentos teóricos de Bauman (1998, 1999, 2001, 2008, 2010), de forma a evidenciar a compreensão do pensamento pedagógico de professores da educação superior dos Cursos de Ciências Contábeis e Direito da Universidade Católica de Brasília (UCB) sobre a paideia em tempos de modernidade líquida.

#### 3.1 Historicidade dos sujeitos da pesquisa

O conhecimento das características pessoais dos sujeitos, a sua história de

vida, experiências e a sua escolha pela docência, podem permitir a possibilidade do exercício da empatia e de uma possível compreensão entre a historicidade dos participantes da pesquisa e sua forma de agir e de pensar. Os sujeitos da pesquisa são identificados com os números de 1 a 7 pelo compromisso dos autores deste artigo com os entrevistados em não revelar seus nomes. A seguir, são apresentados os dados pessoais dos participantes da pesquisa, tabela 3.01.

**Tabela 3.01** – Dados pessoais dos entrevistados

Entrev.	Gênero	Titulação	Idade (anos)	Curso	Experiência Prof. (anos)	Outro Emprego	Formação Continuada em andamento
1	Masculino	Mestre	>40 e <=50	Contábeis	>5 e <=10	Ministério Público Federal	–
2	Masculino	Doutor	>50	Contábeis	>15 e <=20	Banco Central do Brasil (Bacen)	–
3	Masculino	Mestre	>40 e <=50	Contábeis	>10 e <15	Tribunal Superior do Trabalho (TST)	Doutorado em Economia
4	Masculino	Mestre	>25 e <=30	Contábeis	>3 e <=5	Servidor Público e Consultor Financeiro	–
5	Feminino	Mestre	>40 e <=50	Direito	>10 e <15	Advocacia	–
6	Masculino	Mestre	>30 e <=40	Direito	>5 e <=10	–	Doutorado em Direito
7	Masculino	Espec.	>=25	Direito	>1 e <=3	–	Mestrando em Direito

Fonte: elaboração a partir das entrevistas individuais.  
 Legenda: Entrev. = Entrevistados; Prof. = Professor

Os dados revelam que a experiência docente está concentrada entre 10 (dez) e 20 (vinte) anos, o que pode indicar vivência profissional, o que permite contribuir para a qualificação das entrevistas realizadas. Tem-se 2 (dois) *outliers* que apresentam experiência docente entre 1 (um) e 5 (cinco) anos. Dos 7 (sete) sujeitos da pesquisa, apenas um não tem a titulação de mestrado ou doutorado. Todos os professores do Curso de Ciências Contábeis relataram vínculo empregatício em outras instituições. Com relação à história de vida e à escolha pela docência, solicitou-se aos entrevistados falarem sobre si mesmos, sua história de vida, suas experiências e como o exercício da docência se apresentou em suas vidas. O quadro 3.01 apresenta uma síntese dos relatos dos entrevistados.

### Quadro 3.01 – História de vida dos entrevistados

<p><b>Ent.</b></p> <p><b>1</b></p>	<p><b>História de vida (fale sobre você):</b></p> <p>Trabalhei como engraxate, cobrador de ônibus. Ingressou na aeronáutica como soldado e foi até sargento. Cursei Ciências Contábeis da UnB. Aprovado em concursos da Anac e do MPU. Optei pelo MPU onde trabalho como analista na área de perícia contábil. Fez especialização em Auditoria e Perícia Contábil em 2008. Em 2012 minha mãe faleceu. Conclui o mestrado em contabilidade em 2013. Em 2014 fui nomeado como chefe da contabilidade financeira da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), onde permaneci até outubro de 2015. Em 2017 fui nomeado assessor chefe do Gabinete do Procurador-Geral da República, onde estou atualmente. Além disso, estou cursando o 3º semestre do curso de Direito na UCB. Agora vou falar do que é mais importante em minha vida, minha família, sou casado há 13 anos, tenho uma esposa maravilhosa, tenho o que Deus me deu de mais valioso, meus dois filhos, com 10 e 5 anos, respectivamente.</p>
	<p><b>Docência em sua vida:</b></p> <p>Iniciei a docência em 2008 como professor substituto na UnB ministrando disciplinas na área contábil. Fui docente do Curso de Especialização em Planejamento Tributário de 2013 e 2014. Em 2015 comecei a trabalhar na Universidade Católica de Brasília (UCB), onde estou atualmente.</p>
<p><b>Ent.</b></p> <p><b>2</b></p>	<p><b>História de vida (fale sobre você):</b></p> <p>Nasci no Ceará e iniciei minha vida profissional no Banco do Nordeste do Brasil (BNB), como bancário aprendiz. Aos 18 anos fui, enfim, nomeado escriturário e transferido para Mossoró, Rio Grande do Norte, onde tive os primeiros contatos com contabilidade. Fui Chefe da Seção de Contabilidade da agência, mas a minha vontade era ser um economista. Fui transferido para Fortaleza onde iniciei o Curso de Economia na Universidade Federal do Ceará (UFC). Ao fazer a disciplina de Análise de Balanços percebi que a formação em contabilidade seria a área adequada a escolher. Tentei efetuar a transferência para o Curso de Ciências Contábeis, mas não obtive êxito. Como alternativa, prestei vestibular para a Universidade Estadual do Ceará (UECE), que acabava de lançar o curso de Ciências Contábeis, onde enfim me graduei. Fiz curso de especialização em Contabilidade na UFC. Em 1998 tomei posse no Banco Central do Brasil (Bacen), o que exigiu minha mudança para Brasília (DF). Nos anos seguintes conclui o mestrado e o doutorado em Ciências Contábeis na Universidade de Brasília (UnB).</p>

<p><b>Ent.</b></p> <p><b>2</b></p>	<p><b>Docência em sua vida:</b></p> <p>O início da docência foi após ter concluído curso de especialização em Contabilidade na UFC, conquistando, por concurso, a vaga de professor dessa Universidade. Em 1999 fui contratado pelo Departamento de Economia da Universidade Católica de Brasília (UCB) para ministrar a disciplina Contabilidade e Análise de Balanços. Anos depois, fui transferido para o Departamento de Ciências Contábil, onde me encontro lotado atualmente. Ministrei aulas de pós-graduação em Controladoria, Auditoria e Finanças na FGV, no IBMEC, na Funiversa e na própria UCB; atuei como facilitador interno de cursos de contabilidade no Banco Central; ministrei aulas em cursinhos preparatórios para concurso (em especial, concurso para analista do Banco Central) e ministrei cursos voltados especificamente para instituições financeiras. A docência surgiu do próprio gosto que eu vinha nutrindo pela Contabilidade. Quanto mais eu me especializava, mais sentia o desejo de compartilhar esses conhecimentos, de ter sempre um fórum onde eu pudesse levar adiante discussões sobre temas contábeis relevantes. Sentia também que a docência iria sempre me mover rumo a um estágio maior de conhecimento em relação à área que resolvi abraçar. Além disso, via a docência como uma possibilidade de uma nova carreira, de uma oportunidade de oxigenar a rotina às vezes burocrática de um servidor público. À época, o incentivo de minha esposa foi muito importante, pois ela via em mim um potencial que não podia ser desperdiçado, pois o estudo para mim sempre foi o meu maior companheiro.</p>
<p><b>Ent.</b></p> <p><b>3</b></p>	<p><b>História de vida (fale sobre você):</b></p> <p>Comecei a trabalhar com 15 anos de idade. Aos vinte ingressei, por concurso público, no Exército Brasileiro e tornei-me militar de carreira por 9 anos até ingressar na carreira do judiciário, na qual estou até hoje. Iniciei minhas atividades na docência dentro do Exército, na condição de instrutor de atividades militares.</p> <p><b>Docência em sua vida:</b></p> <p>Minha atividade da docência começou exercendo a instrutória no Exército. Após, me especializei em auditoria e finanças públicas e comecei a ministrar cursos e palestras. Depois, participei de diversos programas de instrutoria interna no Judiciário, até iniciar a atividade na docência universitária que exerço há 14 anos.</p>
<p><b>Ent.</b></p> <p><b>4</b></p>	<p><b>Docência em sua vida:</b></p> <p>Com tantas apresentações, me apaixonei pela docência. Descobri minha vocação de vida: tinha a disposição natural por ensinar pessoas.</p>

<p><b>Ent.</b></p> <p><b>4</b></p>	<p><b>História de vida (fale sobre você):</b></p> <p>Iniciei minha vida profissional buscando independência financeira. Assim, todos os meus atos, após sair do ensino médio, foram voltados para a ascensão financeira, descartando preferências profissionais ou o “trabalho motivador”. Meu primeiro objetivo era cursar um curso voltado para o mercado, a escolha: Ciências Contábeis. A escolha foi metódica e sem motivação, porém no decorrer do curso, me apaixonei pela área. Foi uma escolha acertada. Próxima etapa: o melhor cargo público em termos de “carga horária” e “remuneração”, não me importando com o tipo de trabalho apresentado. Em menos de 5 anos, fui técnico em regulação, técnico judiciário, analista judiciário. Parei no cargo de Policial Legislativo, ótima carga horária, excepcional salário. A etapa seguinte: virar especialista em uma área de finanças. Eu tinha um horário incrível com um salário fora da linha, podia fazer tudo e fiz: outra graduação (administração), fiz MBA, especializações, cursos de extensão e mestrado. Fiquei bom no que fazia: empresas e pessoas demandavam meu trabalho – fazia palestras, aulas, encontros técnicos, conferências via Skype. Neste meio tempo, cheguei ao meu objetivo: independência financeira. Casei. Tenho uma linda filha, linda família. Parei, por enquanto, com as Consultorias.</p>
<p><b>Ent.</b></p> <p><b>5</b></p>	<p><b>História de vida (fale sobre você):</b></p> <p>Minha primeira formação foi em música, sendo que depois de formada comecei a dar aula na escola de música de Brasília e na escola parque da 304 Norte, Brasília. Depois de dois anos trabalhando passei no concurso para auditora da Receita Federal do Brasil e durante esse período fiz o curso de Direito. Fiquei 10 anos na Receita e após isso entrei para uma sociedade de advogados em São Paulo. Fiz pós e mestrado ao final da graduação em Direito. Exerço a advocacia como outra atividade profissional.</p>
<p><b>Ent.</b></p> <p><b>5</b></p>	<p><b>Docência em sua vida:</b></p> <p>Ministrei aulas de Direito Tributário em Faculdades e Universidades em São Paulo e no Distrito Federal. Sou professora do Curso de Direito da Universidade Católica de Brasília (UCB).</p> <p>Sempre gostei muito de lecionar e da relação eu estabelecemos em sala de aula, onde sempre tive a impressão de aprender muito mais do que ensinar. Do construir juntos e das discussões acirradas em torno da carga tributária, justiça fiscal, entre outras. De ver nos alunos a surpresa e ao mesmo tempo a alegria quando passavam a compreender conceitos e até mesmo a elaborarem críticas contundentes sobre a matéria, relacionando-as com outras disciplinas.</p> <p>Também, sempre gostei de lidar com pessoas, de mostrar vários pontos de vista, de descobrir e contornar as dificuldades de cada qual, de vê-los crescer como seres humanos, de dividir.</p> <p>Com relação as práticas docentes, sempre gostei de exemplificar, trazendo exemplos práticos e do cotidiano dos alunos para que entendessem os conceitos. As aulas sempre foram grandes debates de alguma questão onde poderia explorar o conteúdo a ser ministrado.</p>

<b>Ent.</b>  <b>6</b>	<b>História de vida (fale sobre você):</b> Sou apenas uma pessoa do interior que investiu no meu sonho de ser um professor universitário e que para tanto continua um caminho de aperfeiçoamento acadêmico.
	<b>Docência em sua vida:</b> Desde o segundo período da Universidade a minha intenção era lecionar. Os meus professores de graduação foram os meus exemplos.
<b>Ent.</b>  <b>7</b>	<b>História de vida (fale sobre você):</b> Sou uma pessoa, que sempre gostou de ajudar os outros durante o curso de graduação, bem como falar bastante, e sempre estive envolvido em projetos que envolviam a questões educacionais conectadas com o Direito, dentre esses projetos posso citar a participação de seminários de direitos fundamentais, em escolas públicas do município de Teresina (PI).
	<b>Docência em sua vida:</b> O exercício da docência, surge inicialmente na minha em decorrência do exemplo familiar, e depois pela predileção em fazer apresentações em público, o Ensino Médio que cursei foi o Magistério voltado ao ensino da educação infantil, e agora no mestrado as atividades de docência tem despertando-me bastante interesse.

Fonte: elaboração a partir das entrevistas individuais.

Legenda: Ent. = Entrevistados

Os relatos apresentados indicam uma trajetória de superação, de transposição de adversidades, de muita luta, de determinação e de dedicação. Profissionais que iniciaram suas atividades como engraxate, cobrador de ônibus, bancário aprendiz, cargos públicos, que relatam a importância do apoio da família, a convicção de crenças e de valores, a idealização de estar como professor e ter o privilégio de contribuir para a formação das pessoas. Pelos discursos apresentados depreende-se uma singularidade de cada sujeito, mas algo em comum, o entusiasmo e a paixão pela docência. Esses professores são detentores de um repertório de experiências que podem contribuir para a formação de pessoas e sua adaptabilidade em tempos de modernidade líquida, permitindo distinguir a educação como uma paideia para a vida toda.

## 3.2 Nuvem de Palavras

As entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa indicam pistas de fatores

que permeiam os processos educativos de ensino-aprendizagem, abordando, entre outros aspectos, os assuntos relativos ao aluno, ao ser humano, ao professor, à problematização, ao ensino e ao conhecimento. A figura 3.01 e a tabela 3.02 apresentam respectivamente, a nuvem de palavras e a frequência das 10 palavras mais citadas nas entrevistas individuais.

**Figura 3.01** - Nuvem de palavras das entrevistas individuais



Fonte: elaboração a partir das entrevistas individuais.

**Tabela 3.02** - As 10 palavras mais citadas nas entrevistas individuais

	Palavra	Qtde.	%	% Acum.
1	Aluno	67	26,38%	26,38%
2	Ser	32	12,60%	38,98%
3	Professor	29	11,42%	50,39%
4	Problema	23	9,06%	59,45%
5	Ensino	22	8,66%	68,11%
6	Conhecimento	22	8,66%	76,77%
7	Mercado	16	6,30%	83,07%
8	Aula	15	5,91%	88,98%
9	Informações	15	5,91%	94,88%
10	Pensar	13	5,12%	100,00%
	<b>Total</b>	<b>254</b>	<b>100,00%</b>	

Fonte: elaboração a partir das entrevistas individuais.



Esses resultados podem indicar a preocupação docente com os alunos, que podem estar como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, com a visão antropológica do ser humano presente na dialogicidade das relações entre alunos e professores, com o papel do professor mediando os processos educativos, com a formulação do problema contextualizando os conhecimentos, com o ensinar a pensar a partir de práticas educativas que considerem as dimensões epistemológicas, metodológicas e ontológicas como paradigmáticas para a educação.

### 3.3 Achados e discussão da pesquisa

Os achados da pesquisa foram estruturados em três fatores que poderiam apresentar pistas dos desafios do pensamento pedagógico das ideias de Bauman (1998, 1999, 2001, 2008, 2010) direcionados à educação superior, a partir das entrevistas realizadas com professores dos cursos de graduação de Ciências Contábeis e Direito da UCB. Os fatores globalização competitiva e exacerbada, relações humanas, sociedade da ignorância e indivíduos com pouca capacidade de resolver problemas, universidade concebida em projetos educativos disciplinares que pouco praticam o ensinar a pensar foram propostos por meio do agrupamento de questões que poderiam caracterizar semelhanças e/ou a relação de causa e efeito entre os itens apresentados no roteiro de entrevistas. De forma a preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa não são identificados os sujeitos das entrevistas. A seguir são apresentadas as sínteses dos relatos e pistas de um pensamento pedagógico fundamentado pelos desafios da educação líquida de Zygmunt Bauman.

#### Fator 1 - Globalização competitiva e exacerbada – Síntese dos relatos:

As instituições escolares precisam se adequar à globalização e competição exacerbada, preservando os valores éticos e morais. Se o mercado exige profissionais mais dinâmicos que forneçam respostas rápidas, precisamos aprender e ensinar como ser assim. Se a tecnologia avança, precisamos avançar e mudar nossos métodos de agir e de ministrar aulas. Temos que ter a convicção de saber o que devemos ou não abrir mão quanto aos conteúdos e práticas educativas.

O professor deve ser aquele profissional que indica novas perspectivas, a pensar caminhos diferentes, a mais perguntar do que responder, a provocar o diálogo. O professor não pode fugir de uma realidade ou agir como se ela não existisse. Os professores devem lutar pela humanização.

Contextualizar os alunos quanto às circunstâncias do dia a dia, em questões políticas, financeiras, sociais e econômicas. O docente tem o papel de preparar o discente a se planejar na instabilidade. A importância do professor para os processos de ensino-aprendizagem não pode ser ignorada pela justificativa de que nossos alunos são os clientes das instituições escolares, portanto imposições desses alunos não deveriam ser consideradas mandatórias.

A necessidade de reflexão sobre o direcionamento da retirada gradativa da responsabilidade de aprendizagem do aluno, sob os mais tresloucados argumentos, e culpam os professores pelos resultados negativos da instituição e dos alunos.

A crise ética e moral que se instala é consequência não só do meio social dos alunos e professores, de crises nas instituições familiares, mas também, na crise das instituições de ensino, quando passaram a tratar o ensino como mercadoria e o aluno como cliente. Temos uma crise na humanidade porque temos também uma crise da própria humanidade.

Os fatores globalização e competitividade acabam trazendo a desumanização do ensino, o que acaba por deixar tudo de forma mecânica, e inibe as diferenças e peculiaridades dos alunos em uma tentativa de padrões únicos.

## **Fator 2 - Relações humanas, sociedade da ignorância e indivíduos com pouca capacidade de resolver problemas – Síntese dos relatos:**

Alunos felizes e o professor feliz certamente contribuirão para um ambiente de sala de aula mais agradável e, quem sabe, até mais produtivo. O estudo e o trabalho podem ser plenamente compatíveis com essa felicidade.

O descartável pode dar lugar ao novo. O respeito, a amizade e a fraternidade devem pautar as relações educativas. O preconceito não pode fazer parte da prática docente. O importante é levar o aluno a pensar sempre: quais as desvantagens e as vantagens disso? Em que circunstâncias isso é bom, em que circunstâncias isso é ruim. A importância de discutir com o corpo discente a importância da boa escolha da área de estudo, de modo a promover a convergência entre o desejo e o prazer em

aprender e o grau de empregabilidade do ofício construído. Temos que considerar que as pessoas buscam os seus objetivos por interesse e não por virtude.

A busca da felicidade é algo contínuo, é um agir em constante avanço e progressividade. A maioria das pessoas não consegue administrar o volume de informações. A maioria dos jovens não consegue reter nem interpretar as informações. Estamos em um mundo com excesso de informação, mas também repleto de desinformação. Estamos no mundo das superficialidades, do pouco aprofundamento das questões.

Talvez o papel do professor seja alertar o aluno quanto à existência da desinformação da internet, falar da diferença entre quantidade e qualidade da informação, insistir na necessidade de perseverar na busca da boa fonte, que respeite a língua portuguesa, que aprofunde de fato uma discussão. O professor deve ser e fazer de contraponto, de oposição, mesmo numa perspectiva de tornar-se voto vencido, de ser considerado envelhecido e antiquado.

A incapacidade de interpretar textos e informações é realmente um grande entrave para o sucesso do ensino superior. É fato que tal deficiência deveria ter sido trabalhada e suprida lá atrás, no próprio ensino médio. Não podemos considerar que não temos nada a ver com isso. Cabe a nós trazer um pouco de luz a essa questão, utilizando ferramentas que possam melhorar a capacidade de interpretação dos alunos. A capacidade de focar o assunto, de modo a concatenar as ideias e por consequência compreender o assunto em discussão.

O docente deveria atuar como filtro de qualidade e de quantidade. É importante saber lidar com as informações, interpretando-as, descartando as inúteis, fazendo correlações entre as que assim o exigem. Os alunos devem tirar suas próprias conclusões.

A maioria das pessoas, jovens ou adultos, partem do pressuposto de que têm um direito e aquele direito precisa ser exercido de imediato. Não querem construir um caminho até ele. O que não se pode esquecer é que a resolução instantânea de problemas vem muitas vezes de um conhecimento permanente, duradouro e invariável. Ou seja, por mais que a sociedade queira respostas rápidas, o fundamento das respostas (ou pelo menos o fundamento da boa resposta) sempre vai encontrar abrigo num conhecimento sedimentado e respaldado nos grandes autores da área.

A sociedade pauta-se no imediatismo, nas respostas fáceis, no aqui e no agora, no trabalho extraído e copiado na íntegra do *Google*, na lista de exercícios. A impaciência advém da dificuldade de absorção, de criticar, de compreender, de elaborar uma síntese, de expor uma ideia coerente. Resultados mais concretos podem

ser demorados e necessitam ser bem mais trabalhados, e pacientemente, o professor deve ser capaz de passar essa ideia para seus alunos.

### **Fator 3 - Universidade concebida em projetos educativos disciplinares que pouco pratica o ensinar a pensar – Síntese dos relatos:**

A formação universitária é algo maior do que a simples preparação do aluno para o mercado de trabalho. A prosperidade e o sucesso profissional vão além do conhecimento adquirido nas disciplinas, dependendo de variáveis que a universidade nem sempre é capaz de controlar.

Os processos de ensino-aprendizagem acabam por contribuir para o desenvolvimento de competências valorizadas no mercado de trabalho, a exemplo da redação de textos científicos ou não, da capacidade de apresentação de ideias, das habilidades com tecnologias inovadoras, da consciência ética e da capacidade de trabalhar em grupo.

A atualização permanente dos currículos dos cursos também é fundamental no sentido de preparar os alunos para o mercado de trabalho. Cabe ao professor manter-se antenado com as novas exigências do mercado, alertando os alunos para essas novas perspectivas. Em Brasília, a maioria dos estudantes buscam o diploma para ingressar em concurso de nível superior. Neste cenário, não há como o professor lutar contra o mercado. Entende-se que se o professor “molda” o aluno para o mercado, tentar “nadar contra a corrente” é trabalhar contra o objetivo do aluno. Observo é que o levar a pensar transcende o marco temporal curricular. O que é preocupante é tratar o direito fundamental à educação como uma mercadoria e os estudantes como clientes, com se essa fosse uma simples relação de consumo e não uma forma de (re) construção da sociedade.

A universidade deve se preocupar em formar profissionais críticos e acadêmicos engajados, não apenas técnicos ou mesmo se transformar em cursinho para concursos. O professor precisa ser livre para apresentar aos alunos a teoria, bem com sua vida prática. Pensar o ensino como um processo de reprodução de conhecimentos é preocupante. O maior legado do professor está em estimular a capacidade de pensar do aluno, de fazê-lo questionar o mundo ao seu redor, de entendê-lo e de identificar como agir para modificá-lo e torná-lo melhor. Este legado pode até não lhe trazer

prosperidade ou sucesso num primeiro momento, mas certamente o fará sentir-se uma pessoa mais útil e mais consciente da sua importância no mundo. E tudo o mais virá como uma consequência natural dessa sua atitude na vida.

O aluno somente será capaz de questionar se efetivamente conhecer o objeto que pretende transformar. É nesse objeto que está o conteúdo. Verifica-se que muitos alunos têm dificuldades de fazer conexões entre as várias disciplinas, ou seja, compreender que a divisão em disciplinas se apresenta aspecto meramente didático. Cabe ao professor trazer essa amplitude à visão fragmentada do aluno.

Entendo que o Direito, a ciência que leciono é una e indivisível, logo se correlacionando tanto com as disciplinas do curso, quanto com as outras áreas do conhecimento humano. O sucesso não se alcança apenas com a colação de grau, mas está intrinsecamente interligado com a formação e a construção do indivíduo durante seu curso.

A prática de ensinar a pensar é o ponto! Às vezes, acho muito trabalhoso ficar falando que em determinadas condições um ativo (como um imóvel, por exemplo) pode ser classificado tanto como circulante, como investimento ou como imobilizado. Seria mais fácil dizer que, em geral, um imóvel é classificado no imobilizado e ponto final. Daria menos trabalho. Mas não é isso que eu quero passar para os alunos. Quero que eles vejam sempre as coisas por outro ângulo e entendam exatamente por que motivo elas são assim. O ensinar a pensar poderia ser potencializado com a apresentação da teoria e sua aplicação prática.

A educação deve ser libertadora e emancipadora, ou seja, devemos desafiar à reflexão sobre a realidade que nos cerca. Com isso não podemos eliminar as formas de ensino tradicional que são necessárias para que se conheça os limites, mas devemos implementar novas técnicas que possibilitem os estudantes serem os sujeitos de seu processo de ensino e aprendizagem. Uma educação apenas pragmática corre o risco de ser simplista em demasia, e aquela bastante abstrata pode tornar-se deveras surrealista, então é necessária uma união entre esses dois conceitos.

A maioria das pessoas não estão interessadas em compreender o problema e encontrar uma solução duradoura, mas querem soluções pontuais. Esse tipo de comportamento contribui, sobremaneira, para o surgimento de problemas maiores, ou seja, em determinado momento, você precisa parar e entender o universo do que está ocorrendo e encontrar soluções fundamentadas. Prefiro aprofundar as questões, mesmo que para isso tenha que voltar a conceitos básicos, a aspectos que os alunos já deveriam ter aprendido em semestres anteriores ou a questões que ficaram mal resolvidas no passado.

Problemas complexos supõem em regra soluções complexas. Assim, cientificamente dividimos os problemas em partes menores para que sejam aplicadas soluções naquela situação específica. Os professores e os alunos não podem cair na ilusão da simplicidade e tentativas reducionistas. Devem conceber o mundo como um conjunto de relações complexas a serem analisadas caso a caso. Nem todos os docentes estão preparados para fazer com que o aluno desenvolva uma vivência prática de ensinar a pensar.

### Pistas de um pensamento pedagógico fundamentados pelos desafios da educação líquida de Zygmunt Bauman

A partir dos relatos apresentados foram evidenciadas 28 (vinte e oito) pistas, informações detectadas que podem servir para inferir ou deduzir as formas de agir e de pensar dos professores entrevistados, pensamentos pedagógicos, que contribuem para uma educação em tempos de modernidade líquida, como segue no quadro 3.02.

**Quadro 3.02** – Pistas do pensamento pedagógico dos professores entrevistados

Fatores	Pistas
1	(1) Adequação das instituições escolares aos aspectos da globalização, da competitividade e das demandas de mercado; (2) Ações educativas pautadas pelos valores éticos e morais; (3) Sabedoria para priorizar conteúdos e práticas educativas; (4) Contextualização das questões políticas, financeiras, sociais e econômicas; (5) Preparação do discente para a instabilidade; (6) Não reconhecer a educação como produto a ser comercializado; (7) Humanizar o ensino;
2	(8) A felicidade como diferencial das aulas; (9) Preconceito não faz parte da prática docente; (10) Reflexão discente sobre as vantagens e desvantagens na abordagem dos conteúdos; (11) Importância da convergência entre o desejo e o prazer de ensinar e aprender; (12) Necessidade de aprofundamento das questões;

2	<p>(13) O papel do professor em meio ao acesso de informações;</p> <p>(14) O professor deve constituir-se em contraponto, oposição, mesmo numa perspectiva de tornar-se voto vencido;</p> <p>(15) O professor pode fazer algo para mudar a condição discente;</p> <p>(16) Conhecimentos permanentes podem ajudar a fundamentar respostas rápidas;</p> <p>(17) Impaciência advém da dificuldade de absorção, de criticar, de compreender, de elaborar uma síntese, de expor uma ideia coerente;</p>
3	<p>(18) Formação universitária é mais que a simples preparação do aluno para o mercado;</p> <p>(19) A prosperidade e o sucesso profissional vão além do conhecimento das disciplinas;</p> <p>(20) Os processos de ensino-aprendizagem podem contribuir para a demanda de mercado;</p> <p>(21) O professor deve estar atento às demandas de mercado;</p> <p>(22) A educação não pode ser tratada como uma mercadoria e os estudantes como clientes;</p> <p>(23) O ensino não pode ser pensado como processo de reprodução de conhecimentos;</p> <p>(24) O maior legado de um professor é estimular a capacidade de pensar de seus alunos;</p> <p>(25) O professor deveria fazer as conexões entre as várias disciplinas;</p> <p>(26) A educação deve ser libertadora e emancipadora, ou seja, desafiar para a compreensão da realidade que nos cerca;</p> <p>(27) Os professores e os alunos não poderiam cair na ilusão da simplicidade e em tentativas reducionistas, mas conceber o mundo como um conjunto de relações complexas que devem ser analisadas caso a caso;</p> <p>(28) É preciso investir na formação docente.</p>

Fonte: elaboração a partir das entrevistas individuais.

Legenda: Fator 1 = Globalização competitiva e exacerbada; Fator 2 - Relações humanas, sociedade da ignorância e indivíduos com pouca capacidade de resolver problemas; Fator 3 - Universidade concebida em projetos educativos disciplinares que pouco pratica o ensinar a pensar.

Essas pistas, quando desdobradas em iniciativas em uma concepção do pensamento ecossistêmico, reconhecendo a necessidade de lidar com

as emergências e as bifurcações e as limitações ideológicas, políticas e financeiras, poderiam fortalecer a construção paradigmática de uma Paideia em Tempos de Modernidade Líquida, aplicadas à educação superior, visando ao reconhecimento e ao desenvolvimento de uma educação significativa para as aspirações da sociedade.

## 4 Considerações finais

A partir das indicações de Bauman (2008) sobre as pistas de uma nova Paideia, surgiu o objetivo de pesquisa dos autores deste artigo que pretenderam desvelar o pensamento pedagógico de professores da educação superior dos Cursos de Ciências Contábeis e de Direito da Universidade Católica de Brasília (UCB), diante do pressuposto de uma sociedade contemporânea que valoriza a capacidade dos indivíduos em utilizar instantaneamente os conhecimentos adquiridos para resolver problemas.

Os fundamentos epistemológicos foram apresentados em um esquema conceitual da educação líquida numa tessitura do pensamento complexo e ecossistêmico. O desafio de uma educação em que não se tem pessoas a cultivar, mas clientes a seduzir (BAUMAN, 2010). Há uma existência social passiva, em que o individual se sobrepõe ao coletivo.

A Universidade tem um caráter disciplinar de projetos educativos envolvendo sujeitos fragmentados pelo caráter da própria estrutura pedagógica, que reproduzem um discurso de prosperidade. Este artigo teve por escopo indicar possibilidades educativas que pudessem oferecer respostas para essa fluidez.

Como parte do referencial teórico abordou-se, além de Bauman (2008), o pensamento de Cândida Moraes (2008), quando explora uma diretriz ecológica para o saber, preocupando-se com a formação docente de modo que ele esteja na condição de sujeito aprendente competente, utilizando, para tanto, a obra de Morin (2000), que propõe uma reforma do pensamento humano, não para a destruição deste e sua reconstrução, mas sim para uma compreensão, em um ambiente que envolva os pressupostos de alegria e prazer em aprender (considerando todos os sujeitos aprendentes) correlacionados à criação de ecossistemas educacionais que produzam informação, criação de identidades e desenvolvimento de práticas culturais e sociais em uma perspectiva dialógica (FREIRE, 2016).



O fundamento principal do artigo está na quebra do paradigma educacional que remete à época da Revolução Industrial para a construção de um paradigma da Modernidade Líquida, da Complexidade, do Pensamento Ecológico em um desenvolvimento equilibrado da vida que possa refletir a tolerância.

A natureza qualitativa da metodologia de pesquisa permitiu aos autores desvelar, a partir dos relatos de professores, práticas pedagógicas que de alguma forma se orientam ou respondem, ainda que de forma inconsciente do ponto de vista teórico, aos questionamentos dos tempos atuais e às demandas sociais presentes de forma extrínseca e intrínseca nos alunos.

A escolha foi a partir da referência de que esses docentes estimulavam o aprendizado de seus alunos, e a análise que se pretendeu revelar se pautou nas semelhanças com as ideias de educação líquida e do pensamento ecológico.

O resultado indicou que houve, de forma comum, uma trajetória de superação e uma paixão pela docência, demonstrando que as experiências contribuem para a formação pessoal que reflete a adaptabilidade em tempos de modernidade líquida.

A partir da nuvem de palavras e a frequência das dez palavras mais citadas nas entrevistas individuais foi possível perceber uma preocupação com os alunos e o papel desses professores como mediadores de processos educativos que consideraram práticas educativas em suas dimensões epistemológicas, metodológicas e ontológicas como paradigmáticas para a educação.

O resultado que trouxe maior efetividade ao trabalho foram as vinte e oito evidências, detectadas a partir dos relatos dos professores, e que contribuem para aferir quais ações ou pensamentos (que direcionam ações) contribuem para uma educação em tempos de modernidade líquida, e o efeito confirma o referencial teórico na concepção de um pensamento ecológico fortalecendo a construção paradigmática de uma Paideia em Tempos de Modernidade Líquida.

Como limitação desta pesquisa tem-se o tamanho da amostra, o que não permite a generalização de resultados. Contudo, as hipóteses aqui levantadas poderão ser testadas em trabalhos futuros.

## Referências

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

\_\_\_\_\_. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

\_\_\_\_\_. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

\_\_\_\_\_. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa Ed., 2008.

\_\_\_\_\_. *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

CASTELLS, M. *The information age, v. 3: economy, society and culture; end of millennium*. Oxford: Blackwell, 2000.

DE MASI, D. *O Futuro Chegou*. Modelos de vida para uma sociedade desorientada. Rio de Janeiro: Casa Palavra Ed., 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L.; MORIN, E.; NICOLESCU, B. *Carta da Transdisciplinaridade, artigo 11*. Adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade no Convento de Arrábida, Portugal, realizado de 2 a 6 de novembro de 1994. Disponível em: <<http://www.gthidro.ufsc.br/arquivos/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2017

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam as mudanças em educação*. São Paulo: Cultrix Ed., 1973.

ILLICH, I. *Deschooling Society*. Grã-Bretanha: Marion Boyars Ed., 1970.

KAZAMIAS, Andreas M. O Conhecimento Educacional: um tema negligenciado na educação comparada. In: COWEN, R.; \_\_\_\_\_. ULTERHALTER, E. *Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectivas – Volume 2*. Brasília: Unesco IV. Capes Ed., 2012a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002254/225468por.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Agamenon contra Prometeu: globalização, sociedades do conhecimento/da aprendizagem e paideia na nova cosmópole. In: COWEN, R.; \_\_\_\_\_. ULTERHALTER, E. *Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectivas – Volume 2*. Brasília: Unesco IV. Capes Ed., 2012b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002254/225468por.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2017.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva Ed., 2003.

LIPOVETSKY, G. *A era do vazio: Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri, SP: Manole Ed., 2005.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pensamento ecossistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Ecologia dos Saberes*. Complexidade, Transdisciplinaridade e Educação. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

\_\_\_\_\_. NAVAS, J. M. B. (Colab.). *Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Campinas, SP: Papirus Ed., 2015.

MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez Ed., Brasília, DF: Unesco, 2000.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SÍVERES, L. (Org.). *Diálogo: Um princípio pedagógico*. Brasília: Liber Livro, 2016.

## Capítulo IV

# Pedagogia nova: percursos e repercussões no Brasil

Adriana Correia<sup>10</sup>

Eliane Scheidt<sup>11</sup>

*Na nossa instrução pública, hoje como ontem, a  
coisa que mais carecemos é de verdade.*

(José Veríssimo, 1857-1916)

## Introdução

A pedagogia nova surgiu como uma solução para contrapor os comportamentos e rituais pedagógicos advindos de um passado remoto e que divergia das necessidades da sociedade em fins do século XIX e início do século XX. O Brasil não permaneceu inerte a tais movimentos, as influências da teoria pedagógica foram contempladas

---

10 Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Especialista em Orientação e Supervisão Educacional (UFPB). Email: adri-jp@hotmail.com

11 Doutoranda em Direito pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Mestre em Ciências Sociais- Gestão de Políticas Públicas-Univali. Email: eliane\_scheidt@uol.com.br

claramente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e defendidas por teóricos brasileiros, inclusive influenciados por estudiosos como Dewey e Montessori. A pedagogia nova apresenta uma forma contemporânea de ver a educação, porém, continua sendo uma inquietação instituir uma política e um sistema nacional de educação. Novos tempos, novos desafios surgirão diante do contexto social, econômico e cultural que se alteram diariamente e o Brasil promove ações, ainda que em meio a embates, para definir novos rumos e melhorias na qualidade da educação.

A escola nova representou um dos mais vigorosos movimentos de renovação da educação, que no início do século XX tomou forma concreta e teve consequências importantes sobre os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores. De acordo com Gadotti (2003, p. 142), a teoria da escola nova preconizava que a educação incentivasse as transformações sociais, alterando concepções tradicionais em busca de uma mudança visível na educação

A educação deveria ser integral, prática, autônoma e ativa, porém, um ponto em comum estava sempre em pauta, a concentração da nova educação na criança.

Uma escola nesta conjuntura não poderia ser autoritária, e a postura do professor devia contrapor o modelo da imitação, daquele que faz o exercício diante da criança, que está no centro da ação dirigindo, que dá o seu saber para uma conduta que aceita a criança no centro da ação, que se exercita, em que o professor orienta, aconselha, desperta a criança para o saber, convertendo a disciplina autoritária, da motivação extrínseca que coage para a disciplina pessoal, de motivação intrínseca que desabrocha do interior da criança, saindo da pedagogia do objeto para a pedagogia do sujeito (GAUTHIER; TARDIF, 2014).

Com base nesse entendimento, o artigo apresenta, de forma sintetizada, as teorias apresentadas como a pedagogia nova no século XIX e XX, sua influência no Brasil e repercussões no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. O propósito principal da pesquisa é demonstrar que o Brasil não permaneceu inerte ao movimento da pedagogia nova, pelo contrário, e o artigo visa demonstrar que as principais teorias da pedagogia nova foram claramente contempladas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova introduziu um debate essencial sobre a educação no Brasil, questionando a pedagogia tradicional e suas formas de aprendizado; em contraponto, a pedagogia nova indicou uma solução para os infortúnios da educação e para o desenvolvimento social. Uma mudança conceitual, na direção de nova forma de aprender e ensinar.

## 1. PEDAGOGIA TRADICIONAL X PEDAGOGIA NOVA

As novas exigências educacionais emergiram com o desenvolvimento econômico e industrial e uma transformação na educação, no sistema e na pedagogia era esperada. A concorrência entre o ensino católico e o ensino laico, a educação exclusiva para os homens (mulheres ficavam à margem do sistema), foram situações que obrigaram o sistema a reorganizar as práticas pedagógicas. A pedagogia tradicional foi posta em xeque e as críticas começaram a se intensificar.

As críticas constantes estavam em pauta, e a pedagogia nova delatava a tradição pedagógica, na qual, de acordo com Gauthier e Tardif (2014, p. 163), o saber pedagógico estava sedimentado há mais de três séculos e era adquirido por imitação, um banco de preceitos a aplicar [...] esse conjunto de respostas prontas, esse repertório de ações pedagógicas a serem repetidas comportava erros. Contestar as práticas pedagógicas tradicionais era romper com todas as referências e direcionar a pedagogia ao palco das grandes transformações acontecidas nos fins do século XIX e início do século XX, baseadas na ciência e na observação empírica.

Neste cenário, o que mais ocorreu foram protestos contra as práticas pedagógicas tradicionais pelos precursores da educação nova, que as denunciavam como se fosse uma doutrina viva, composta por argumentos precisos, pertencendo a um autor específico, situada em época e lugar determinado (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 167), quando na verdade, a pedagogia tradicional tratava de um objeto sutil, pouco nítido e com componentes múltiplos. Os procedimentos e práticas pedagógicas tradicionais, na realidade estavam, ou até hoje estão entranhadas na estrutura da escola.

Os embates eram nítidos em todas as características apresentadas em uma e outra pedagogia. Gauthier e Tardif (2014, p. 169) examinam um retrato dessas peculiaridades, quando ressalta que a pedagogia tradicional era fechada, formal, dogmática e centrada na escola, e a pedagogia nova pressupunha uma escola ativa, funcional, renovada, aberta, informal e centrada na criança. Enfatiza que o método da tradicional reforçava a pedagogia do esforço, da escola passiva e do enciclopedismo, já a nova pregava a pedagogia do interesse, da escola ativa (*learning by doing*) e da educação funcional.

A criança aparece como ponto central na pedagogia nova, preconizando que ela sabe espontaneamente o que é melhor para ela, que a infância tem valor em si mesma, enaltecendo o desenvolvimento integral, indicando que o programa deve

girar em torno dela, quando na pedagogia tradicional o roteiro gira em torno de um programa fora da criança, que a infância tem pouco valor em relação à idade adulta. A escola neste contexto prepara para o futuro, reprime as emoções e ajuda a criança a resolver problemas artificiais, distantes dela, enquanto na pedagogia nova a escola é um meio natural e social, de ajudar a criança a resolver problemas reais e do momento, percebendo a espontaneidade infantil (GAUTHIER; TARDIF, 2014).

Como a criança é a mola propulsora da pedagogia nova, estimular seu processo de socialização e o encorajar seu desenvolvimento para que ele ocorra de dentro para fora, com empenho na autonomia para que ela aprenda por si mesma. O quadro abaixo retrata os principais elementos da oposição entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova.

**Quadro 4. 01 – Pedagogia Tradicional x Pedagogia Nova**

<b>Características</b>	<b>Pedagogia Tradicional</b>	<b>Pedagogia Nova</b>
<b>Terminologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem mecânica.</li> <li>- Pedagogia fechada e formal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem orgânica.</li> <li>- Pedagogia aberta e informal.</li> </ul>
<b>Finalidade da Educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmitir uma cultura “objetiva” às novas gerações.</li> <li>- Valores objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmitir a cultura a partir das forças vivas da criança.</li> <li>- Valores subjetivos, pessoais.</li> </ul>
<b>Método</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educar de “fora” para “dentro”</li> <li>- Escola passiva (a criança segue o modelo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educar de “dentro” para “fora”.</li> <li>- Escola ativa (<i>learning by doing</i>).</li> </ul>
<b>Concepção de Criança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A infância tem pouco valor em relação à idade adulta.</li> <li>- Visa-se principalmente a inteligência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A infância tem valor em si mesma.</li> <li>- Preconiza-se o desenvolvimento integral da criança.</li> </ul>
<b>Concepção de escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola é um meio artificial.</li> <li>- A escola prepara para o futuro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola é um meio natural e social.</li> <li>- A escola ajuda a criança a resolver seus problemas do momento.</li> </ul>
<b>Concepção de programa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O conteúdo a ensinar às crianças não leva em conta os seus campos de interesse.</li> <li>- Idealismo do programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os campos de interesse das crianças determinam o programa.</li> <li>- Realismo do programa.</li> </ul>

*continuação\_Quadro 4.01*

<b>Papel do professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O mestre dirige.</li> <li>- O mestre está no centro da ação: ele dá o seu saber.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor orienta, aconselha, desperta a criança para o saber.</li> <li>- A criança está no centro da ação.</li> </ul>
<b>Disciplina</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina autoritária.</li> <li>- Disciplina exterior que visa coagir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina pessoal.</li> <li>- Disciplina que vem do interior.</li> </ul>
<b>Tipo de pedagogia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogia do objeto: a cultura a transmitir.</li> <li>- Pedagogia da ordem mecânica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogia do sujeito: a criança a desenvolver.</li> <li>- Pedagogia da ordem espontânea (natural).</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Gauthier e Tardif (2014, p. 169).

Este foi um momento de efervescências no mundo das ideais educacionais, e Aranha (2012, p. 263) retrata a escola nova como um movimento que defendia a educação ativista, a partir da renovação da pesquisa pedagógica, na busca teórica dos fundamentos filosóficos e científicos de uma prática educativa mais eficaz. Essa busca continua bem presente em nossos dias, ao passo que a acumulação de conhecimentos ainda se destaca na educação escolar. Apesar de o discurso ressaltar a experiência do aluno, muito pouco se observa da aplicação destes conhecimentos ao currículo.

Emergia a busca por uma escola que correspondesse às necessidades da sociedade em transformação da época, democratizar e universalizar seriam consequências. A busca por renovação no espaço escolar, por novas práticas pedagógicas e atualização do entendimento dos educadores foi intensa.

Gauthier e Tardif (2014, p. 180) anunciam este momento pedagógico com um espaço de tensões entre as tradições e as inovações, entre a ciência e a liberdade, entre a democracia de uma escola para todos e as necessidades peculiares de cada aluno.

Não só de embates experimentaram esses grandes movimentos da história do pensamento pedagógico e da prática educativa. Gadotti (2003, p. 268) adverte que a educação tradicional e a educação nova têm um traço comum que é o de conceber a educação como um processo de desenvolvimento pessoal, individual, e esclarece que a educação tradicional repousava sobre a certeza de que o ato educativo destinava-se a reproduzir os valores e a cultura da sociedade. Os problemas começaram quando essa convivência harmoniosa entre a educação e sociedade foi rompida. O autor afirma que as disfunções da escola tradicional são sintomas através dos quais se manifesta a “enfermidade” do sistema tradicional e indica alguns sintomas para esta disfuncionalidade:



O atraso da escola, ligando-se sempre ao passado; a incapacidade da escola atual de oferecer a instrução, simplesmente; a promoção de estudos de maneira puramente mecânica; o autoritarismo escolar; a negação das relações interpessoais; o desconhecimento da realidade; a incapacidade de poder preparar para poder viver e atuar no mundo; a incapacidade de equacionar a relação entre educação e política; a incapacidade de reciclar os professores que acabam neuróticos (sobretudo autoritários) (GADOTTI apud PALÁCIOS, 2003, p. 269).

A Escola Nova adveio da tentativa de ultrapassar toda esta estrutura profundamente severa, um movimento que defendia a educação ativista, a partir da renovação pedagógica, na busca teórica dos fundamentos filosóficos e científicos de uma prática educativa mais eficaz (ARANHA, 2012, p. 263).

Gadotti (2003, p. 242) citando Lourenço Filho resume os pontos essenciais da nova teoria:

Do ponto de vista dos *fins da educação*, a Escola Nova entende que a escola deve ser órgão de reforçamento e coordenação de toda a ação educativa da comunidade: a educação é a socialização da criança. Do ponto de vista *político*; pretende a escola única e a paz pela escola. Do ponto de vista *filosófico*; admite mais geralmente as bases neovitalismo e do neo-espiritualismo, que as do mecanicismo empírico. [...] propõe novos meios de aplicação científica. Aconselha, primeiramente, a transformação da organização estática dos estabelecimentos de ensino, pelo emprego do estudo objetivo da criança, para classificação racional: e pela verificação objetiva do trabalho escolar (testes), para avaliação objetiva do que foi aprendido. Depois, a transformação da dinâmica do ensino, a reforma dos processos (Grifos do autor).

Para não cair em ilusões, Gadotti (2003, p. 270) alerta que, aparentemente, o melhor caminho para a superação da crise educacional é vivê-la intensamente, não fazer economia de trabalho sobre ela mesma, suas contradições, suas disfunções, pois que a crise da educação e da sociedade sendo inseparáveis, essas discrepâncias são indissociáveis do desenvolvimento e da superação das contradições sociais.

### 3. PEDAGOGIA NOVA: DEWEY E MONTESSORI

O fim do século XIX e início do século XX permitiu aos pensadores da educação perceber a existência de uma educação tradicional. E com base neste contexto buscou-se apresentar novas teorias que envolvem uma nova forma de pensar a educação. Os costumes, levados a extremos, em outros momentos passaram a ser vistos como um suporte de ordem, diferente de uma visão baseada no aprendizado, na percepção de um mundo novo, com novas metodologias amparadas em uma ciência da educação.

A pedagogia nova apresenta uma forma contemporânea de ver a educação e em resposta a esse momento, educadores como John Dewey, Maria Montessori, Alexander Neil, Célestin Freinet, Carl Rogers e Paulo Freire apresentaram suas concepções em busca de uma pedagogia ideal.

Apesar da diversidade de concepções, as ações pedagógicas foram apresentadas em um terreno concreto, e estes pensadores da educação constituem pedagogos criadores e inovadores, e pode-se mesmo afirmar, revolucionários em uma sociedade concebida sobre a tradição.

Conforme Gauthier e Tardif (2014, p. 180), a pedagogia contemporânea foi um espaço de tensões entre a tradição e a inovação, entre a ciência e a liberdade. E pedagogos como John Dewey e Maria Montessori ensinaram que um novo momento se aproximava, no qual seria possível conviver em harmonia, agir em benefício comum, de uma escola para todos, a começar pelo espaço destinado às crianças e aos jovens.

#### 3.1. JOHN DEWEY

Para refletir um pouco mais sobre a pedagogia contemporânea, torna-se necessário falar um pouco de um pensador que deixou suas marcas teóricas na educação, entre muitos que se manifestaram no mesmo período, o pensador da educação John Dewey (1859-1952), que foi considerado um dos filósofos mais importantes do primeiro período do século XX, posicionando-se a favor do conceito de escola ativa, na qual o aluno, peça-chave do seu pensamento, precisava apresentar iniciativa e agir de forma cooperativa. Totalmente contrário à pedagogia tradicional, John Dewey elaborou um pensamento que trazia unidade entre teoria e prática, no qual a democracia significava liberdade, um percurso significativo em direção a um novo pensamento de educação e alinhado com o pensamento liberal

da época, inclusive o da Escola Nova no Brasil.

Entre suas obras, *Democracia e Educação* apresenta um resumo de seu pensamento filosófico e sua preocupação com a educação, sendo que para ele há “uma relação íntima e vital entre a necessidade de filosofar e a necessidade de educar.” (DEWEY, 2014, p. 183). Uma nova pedagogia foi apresentada baseada em ideias como o funcionalismo e a instrumentalidade. Para ele, a “dinâmica da experiência era semelhante entre crianças e adultos: uns e outros são seres vivos que aprendem mediante o enfrentamento de problemas que surgem no decorrer das atividades que vierem a mobilizar seu interesse.” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 183).

É relevante mencionar que Dewey acreditava que as crianças traziam consigo quatro impulsos inatos de aprendizagem: de se comunicar, de construir, de procurar saber, e aperfeiçoar a forma de se exprimir, um capital natural a ser desvendado e aperfeiçoado. Parece simples, mas o maior desafio proposto nesta nova pedagogia era o aumento de exigências sobre o professor, que deveria reinserir os temas de estudo durante as experiências vividas pelos alunos.

Os caminhos de aprendizagem abertos pelos alunos buscavam o domínio da verdade, da beleza e do bem; assim, o professor deveria ser um profissional altamente qualificado, preparado para incentivar novos conteúdos e ser ágil o suficiente para manter a motivação constante do aluno em todas as experiências vividas.

A construção de uma escola baseada nestes princípios levava a criança a ter uma experiência de educação para a democracia, relacionando a escola com a vida social e formando nela um pensamento cooperativo e democrático.

Constitui uma concepção ou um pensamento instigador. Mas como ele chegou ao Brasil? De acordo com Carvalho (2011, p. 58),

Alguns pensadores brasileiros tiveram importante destaque no que tange à divulgação da filosofia de Dewey no país. Alguns livros desses pensadores são estudados frequentemente em muitos cursos de formação de professores até os nossos dias. Revistas e periódicos contribuíram para a propagação das ideias deweyanas e algumas reformas educacionais deram vida a alguns pressupostos de sua teoria.

Entre estes pensadores, Anísio Teixeira apresentou as ideias de Dewey como uma forma de combater a pedagogia tradicional enraizada no Brasil. Aluno do próprio Dewey e entusiasta das suas ideias, voltou ao Brasil trazendo na bagagem a certeza e a necessidade de uma reforma total na educação. Outro pensador da

educação que disseminou as ideias de Dewey foi Lourenço Filho, um estudioso das teorias modernas da educação.

Na compreensão de Carvalho (2011, p. 62), Lourenço Filho

[...] preocupava-se com o ensino primário e a importância da liberdade dos programas de ensino. Seus escritos eram envolvidos em torno de temas que iam desde a educação infantil até a Universidade, passando pela alfabetização de jovens e adultos, questões administrativas escolares, formação de professores, ensino de educação física, literatura entre outros.

Fernando de Azevedo foi outro importante pensador da educação que teve contato e propagou as ideias de Dewey no Brasil. “O seu feito mais importante foi redigir o documento intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: ao povo e ao governo, que, em muitos aspectos, se assemelha ao ideário deweyano” (CARVALHO, 2011, p. 64).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova intensificou o debate sobre a educação no Brasil, e muitos outros pensadores da educação, filósofos adotaram as ideias de Dewey como um norte precioso para uma nova educação.

Outro conceito presente na teoria de Dewey e que se encontra no texto do Manifesto é a defesa de um caráter democrático para a educação, no texto do documento brasileiro podemos ler: “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”. A grande meta dos pioneiros era uma escola democrática que pudesse dar oportunidade a todos e pudesse fazer com que seus alunos vivenciassem princípios democráticos. (CARVALHO, 2011, p. 68-69).

John Dewey não possuía muitos seguidores de seu pensamento, mas suas teorias foram acolhidas por pensadores da educação como uma forma de combater a pedagogia tradicional. O movimento da pedagogia nova transformou ideias enraizadas em uma inovadora forma de ver e pensar a educação, perceber a importância do interesse do aluno, a necessidade de instigar as crianças e jovens à formação adequada para uma vida democrática. Temas importantes, mas esquecidos pela pedagogia tradicional e agora fortalecidos em um novo processo educacional.

O educador foi inovador em formular o ideal pedagógico, afirmando que o

ensino deveria dar-se pela ação, *learning by doing*, com uma educação constantemente incorporada à prática concreta, produtiva e ativa. Gadotti (2003, p. 143) explica que a experiência concreta da vida se apresenta diante dos problemas que o ensino se propõe a ajudar a solucionar. E apresenta uma escala de cinco estágios do ato de pensar, que ocorrem diante de um problema, que conforme Dewey, são:

- 1º - uma necessidade sentida;
- 2º - a análise da dificuldade;
- 3º - as alternativas de solução do problema;
- 4º - a experimentação de várias soluções, até que o teste mental aprove uma delas;
- 5º - a ação como prova final para a solução proposta, que deve ser verificada. (GADOTTI, 2003, p. 144).

Conforme Gadotti (2003), essa visão da educação era essencialmente a de um processo e não de produto, pois o objetivo da educação estaria no processo e se confundiria com o processo de viver. Neste contexto, o aluno seria o autor da sua própria experiência, o centro de todo ato educativo. Uma nova pedagogia instigando uma nova forma de aprendizagem, longe das repetições instituídas pela pedagogia tradicional.

### 3.2 MARIA MONTESSORI

Outra pensadora da educação que revolucionou seu tempo foi Maria Montessori. O seu método, baseado essencialmente na observação, é fundamentalmente biológico. Ela percebeu que as crianças consideradas de difícil processo educativo reagiam positivamente e rápido quando animadas a fazer trabalhos domésticos, pois desenvolviam habilidades motoras, acreditando que a educação é, sobretudo, uma conquista da criança. Desta forma, fundamentou sua teoria na atividade e liberdade do aluno, buscando fortalecer o potencial criativo da criança, sem contrariar a natureza humana (PILETTI; PILETTI, 2016, p. 121).

Relacionando a sua experiência prática às pesquisas acadêmicas, desenvolveu seu trabalho na Casa *dei Bambini* (Casa das Crianças) que abriu para atender os filhos dos operários numa região pobre de Roma. Para Montessori, a escola é o ambiente para a formação integral, lugar onde as experiências devem se estender por toda a vida. Gadotti (2003, p. 145) conta que pela primeira vez na história da

educação construiu-se um ambiente escolar com objetos pequenos para que a criança tivesse pleno domínio deles. Os materiais concretos conquistavam as crianças pela experimentação do contato visual e físico, elas eram levadas a diferenciar cores, formas de objetos, barulhos, solidez e quanto aos espaços, ela construiu uma grande quantidade de materiais pedagógicos que favoreciam uma formação global e interativa.

Gadotti (2003, p. 150) sintetiza a teoria revelando que ela propunha

despertar a atividade infantil através do estímulo a promover a autoeducação da criança, colocando meios adequados de trabalho e disposição. O educador, portanto, não atuaria diretamente sobre a criança, mas ofereceria meios para a sua autoformação. Maria Montessori sustentava que só a criança é educadora da sua personalidade.

O pensamento de Maria Montessori foi muito influenciado por ideias de Rousseau e por Ovide Decroly que, no mesmo período, criou a *École pour la vie par la vie* (escola para a vida pela vida). Apesar de um conceito completamente estruturado, Montessori e Decroly discutiram em muitos momentos conceitos pedagógicos (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 205).

Para melhor compreensão do pensamento pedagógico de Maria Montessori é preciso compreender que o conceito fundamental subjacente a sua obra pedagógica se baseia no benefício da criança de viver e de aprender. Gauthier e Tardif (2014, p. 205) acreditam que:

...as crianças devem se beneficiar de um ambiente apropriado no qual tenham a possibilidade de viver e aprender. A característica fundamental de seu programa pedagógico é que ele dá igual importância ao desenvolvimento interno e ao desenvolvimento externo, organizados de forma a se complementarem.

Maria Montessori inovou na concepção pedagógica ao enfatizar a abstração, incentivando ao mesmo tempo, o centro de interesse das crianças, despertando o interesse e o senso de responsabilidade nas mesmas.

Eis o que ela trouxe verdadeiramente de novo: não só levava em conta as tendências e os centros de interesse da criança – à semelhança de vários defensores da Educação Nova que baseavam sua ação apenas nesse princípio –, mas esforçava-se em incenti-

var nas crianças a autodisciplina e o senso de responsabilidade. (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 206).

Uma pensadora a frente de seu tempo, que buscava, por meio de sua pedagogia, despertar nas crianças atitudes em vez de simples competências, incentivando um desenvolvimento real, como seres responsáveis, aptos para a vida social. Ao adotar essa abordagem, Montessori demonstrou que liberdade e disciplina se equilibram e que uma não poderia ser conquistada sem a outra.

Outro fator determinante no pensamento de Montessori foi a investigação, mais precisamente uma ciência da observação, o que exigia um novo tipo de educador, capaz de perceber o processo educativo. Montessori imaginou um educador renovado, com alma de cientista, apaixonado pelo que faz. Para ela, “em vez da palavra, [ele deve] aprender o silêncio; em vez de ensinar, deve observar. [Em vez de se revestir de uma dignidade orgulhosa que deseja parecer infalível, deve revestir-se de humildade.” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 208).

Suas observações eram elaboradas detalhadamente, apresentando constantemente descobertas na área da educação. A criança era movida pelo interesse e possuía uma mente absorvente, tendo a capacidade e a vontade de aprender. Um pensamento pedagógico que apresentava um desenvolvimento harmonioso entre o interior e o exterior, combinando a teoria com a prática.

Publicou em 1909 o “Método da Pedagogia Científica aplicado à Educação Infantil na Casa das Crianças”, obra na qual apresentou o Método Montessori. O método aportou no Brasil no início do século XX, e encontra-se difundido em inúmeras escolas pelo país, principalmente em São Paulo.

Montessori foi pioneira no movimento Educação Nova e também pioneira em apresentar a importância da Ciência da Educação e da observação. Para ela, criar um ambiente propício para a criança é essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois as crianças precisam dar vazão às necessidades motoras e à imaginação. Seu legado permanece nas escolas montessorianas até os nossos dias.

#### **4. A INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA NOVA NO BRASIL: O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**

Escrito e publicado em maio de 1932, este documento direcionado “ao povo e ao governo” remete a análises até os nossos dias, por seu grau de profundidade,

importância e magnitude em relação às políticas educacionais do nosso país.

O manifesto é considerado um documento doutrinário de cunho político educacional por ensinar necessidades sociais e invocar uma escola única, laica, gratuita e obrigatória. Na Europa o movimento da escola nova manteve-se em torno das escolas privadas, e no Brasil se colocou em defesa das escolas públicas, haja vista não termos até então sistemas educacionais estruturados, ainda mais com uma população em crescimento, desejosa de ascender, era necessário instrumentalizar o povo.

Importante ressaltar a impressão do documento sobre o sistema educacional, quando cita que não é que nosso sistema educacional esteja desorganizado, mas inorganizado como um todo, classificando-o com uma total ausência de qualquer sistema, indicando que não pode haver sistema nacional de educação sem projeto de nação, toda nossa história retrata este cenário como uma verdade. Desde o início do século XX estamos aliados de um projeto de educação efetivamente transformador, como apontado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Piletti e Piletti (2016, p. 176) destacam as principais ideias defendidas no Manifesto:

1. A educação é vista como instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil, com a integração de todos os grupos sociais.
2. A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades.
3. A educação deve ser “uma só”, com vários graus articulados para atender as diversas fases do desenvolvimento humano.
4. A educação deve ser funcional e ativa e os currículos devem adaptar-se
5. Aos interesses dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação.
6. Todos os professores, mesmo os do ensino primário, devem ter formação universitária.

Muitas destas questões levantadas no Manifesto ainda suscitam questionamentos aos educadores. Temos hoje uma escola básica obrigatória, predominantemente pública e gratuita, entretanto, quantas relações podemos subscrever nas nuances da doutrina prescrita no Manifesto. Quantos questionamentos podemos levantar neste quase um século vivenciado com grandes embates políticos na luta por um sistema



nacional de educação que permita uma escolarização de qualidade para a maioria da população brasileira. Aranha (2012, p. 304) argumenta que um dos objetivos expressos no Manifesto era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional aos pobres e o ensino acadêmico para a elite. O que é proporcionado ao povo hoje difere disto?

O Manifesto alerta que a subordinação da educação pública a interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos, torna impossível ao Estado realizar a imensa tarefa a que se propõe, da formação integral das novas gerações. Será essa preocupação dos governantes e educadores em relação à educação brasileira mais de 80 anos depois do Manifesto? Permanece a inquietação em instituir uma política e um sistema nacional de educação. Muito embora o Manifesto não se reporte claramente a um Sistema de Ensino, sua estrutura esboça os fundamentos essenciais para a sistematização de um documento com este teor, quando explicita as diretrizes, a reforma necessária, a finalidade da educação, os valores imutáveis e permanentes, a função do Estado em face da educação com todos os seus desdobramentos, o processo educativo, o plano de reconstrução nacional e a unidade de formação dos professores, culminando com o papel da escola e sua função social, a democracia – realmente um programa de longos deveres.

Romanelli (1991, p. 150) relata que ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também representando uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente. E esclarece que o documento não se trata de um plano, mas de suas linhas gerais, o que para a época representava avanços à reivindicação de mudanças totais e profundas na educação brasileira, em consonância com as necessidades do desenvolvimento da época.

Não se pode ler o Manifesto de forma superficial. É necessário perceber que o movimento da escola nova influenciou a postura de muitos educadores no Brasil e de muitos governantes cientes da necessidade de mudanças sociais, e que seu conteúdo continua atual.

O Manifesto representou um momento importante para a educação no Brasil, uma vez que foi um documento que defendeu claramente a necessidade de entender a educação como um problema prioritário, uma política de Estado voltada para o desenvolvimento do homem enquanto indivíduo e como ser integrante da vida social.

As linhas gerais traçadas pelo Manifesto articulam-se com os ideais da pedagogia nova quando busca construir uma sociedade em que as pessoas se respeitem mutuamente, e respeitem as diferenças individuais. Um conceito

que marcha em direção às mudanças estruturais na pedagogia e nas práticas pedagógicas. Os mandamentos da pedagogia tradicional foram alterados. Deslocou-se do sentido rígido do processo de ensinar e aprender para uma ressignificação do esforço, da disciplina, da concepção de criança, do professor e da escola, em direção ao desenvolvimento integral da criança, da escola como ambiente natural e social, espaço de criatividade, espontaneidade, em que o professor desperta a criança para o saber (GAUTHIER; TARDIF, 2014). O processo de ensino centrado na criança, com o propósito de formar um homem novo.

Todos estes fatores advêm de um sistema de educação único, público, gratuito e obrigatório, da educação infantil à universidade, propostos pelo Manifesto do Pioneiros da Educação Nova, contribuindo, desta forma, para a formação de uma sociedade mais justa, atendendo às necessidades dos indivíduos e não aos interesses das classes sociais. Uma educação preocupada em transmitir valores e formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

## 5 Considerações finais

Como se pode perceber, este período apresentou diversas oportunidades de exercício de uma práxis educativa sem precedentes na história da pedagogia; muitas teorias e experiências foram efetivamente postas em prática. Sob vários aspectos, viveu-se épocas áureas, de amplas e fecundas evoluções do processo educativo, que conduzem à reflexão de como será a pedagogia nos próximos tempos, que instituições e práticas pedagógicas surgirão para atender à criança como centro do desenvolvimento da aprendizagem. Tal pedagogia certamente necessitará responder a alguns questionamentos pertinentes: Que criança vamos educar? Em qual mundo? Que herança pedagógica transmitiremos?

Guathier e Tardif (2014, p. 423) refletem sobre a pedagogia do amanhã, e afirmam que as crianças nascidas hoje são portadores de iniciativas imprevisíveis, que as mesmas serão educadas no mundo dos adultos, e que de qualquer modo elas irão transformá-lo. A pedagogia e a educação fazem parte da realidade humana, não avançam de forma retilínea, e ao avançar criam novas tensões e crises. Muitas incertezas e indecisões, em todos os sentidos pedagógicos, não podem ser previstos na pedagogia do amanhã. Decerto que muitos princípios da pedagogia nova farão parte das ações políticas e emancipatórias que constituirão o alicerce da verdadeira

democratização do ensino e de uma nova ordem dos valores pedagógicos.

Entretanto, sem alimentar ilusões acerca dos obstáculos existentes e que permanecem no caminho dos educadores, muitos percalços foram enfrentados ao longo desse mais de um século. Leis de Diretrizes e Bases da Educação foram promulgadas em diferentes momentos políticos brasileiros, as condições não foram necessariamente favoráveis que permitissem uma mudança significativa que arrancasse o Brasil do flagelo experimentado no decorrer dos seus mais de 500 anos de existência. Foi necessário um amadurecimento das camadas sociais para a superação do estado de analfabetismo e o nascimento de um conjunto de iniciativas que garantam a universalização do acesso e a democratização da gestão, invocados com outras palavras no Manifesto. Sobre a importância da educação o mesmo afirma:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais ao crescimento de riqueza de uma sociedade. (TEIXEIRA et al., 1984, p. 407).

Problemas e soluções à parte, pode-se afirmar que a educação é um processo natural e deve preparar a pessoa para uma convivência pacífica e harmônica. A educação não se compra nem se transmite; é um processo muito maior e muito mais intenso, no qual todos devem se envolver. Os pensadores da educação do século XIX e XX buscaram, com base nas suas experiências, modificar uma pedagogia tradicional e apresentar uma nova proposta de pedagogia. O pensador contemporâneo da educação encontrará outros desafios neste século e talvez obstáculos superiores aos que foram superados em um passado recente. E cabe ao Brasil, ainda que caminhe a passos lentos na educação, fazer a sua lição de casa, em busca de uma educação de qualidade para o conjunto da população brasileira.

## Referências

ARANHA, M. L. A. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2012.

CARVALHO, V. B. As Influências do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro. *Revista Redescrições*, ano 3, n. 1, 2011.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2003.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). *A Pedagogia: teoria e prática da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PILETTI, C.; PILETTI, N. *História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2016.

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

TEIXEIRA, Anísio et al. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 65, n. 150, maio/ago. 1984. p. 407-425.



## Capítulo V

### Piaget: reflexões sobre construtivismo e alfabetização

Alisson Moura Chagas<sup>12</sup>

#### Introdução

Jean Piaget, biólogo, epistemólogo, filósofo e psicólogo, nasceu na Neuchâtel/Suíça, em 1896. Um dos pontos altos de sua obra foi a defesa de uma visão interacionista do desenvolvimento. Para compreender a gênese e a evolução do conhecimento, Piaget investigou cientificamente crianças, passando a analisar como elas constroem suas noções lógicas. De acordo com Munari (2010), no início do século XX, Piaget trabalhou com Binet e Simon – psicólogos franceses que elaboraram o primeiro teste que possibilitava fornecer a idade mental: o teste de inteligência Binet-Simon. Com base nesse teste, Piaget passou a analisar as respostas erradas das crianças e verificou que elas tinham uma lógica, uma vez que a resposta que se esperava inicialmente era com a lógica adulta e não a infantil. Piaget morreu em 1980, aos 80 anos de idade, em Genebra/Suíça.

---

<sup>12</sup> Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB. E-mail: alissonescola@gmail.com.

Piaget é autor de grande relevância na área do desenvolvimento mental. Deixou notável estudo na área da psicologia. Orientou-se pela vertente biológica – tendo em vista sua formação em ciências biológicas que foi fator preponderante em sua vida de pesquisador. Nos seus estudos destaca-se uma de suas mais relevantes contribuições teóricas: a Epistemologia Genética. Investigou e desenvolveu conceitos peculiares de como se dá o desenvolvimento mental. A chave de sua pesquisa está no conceito de (des)equilíbrio que se vincula ao processo de adaptação que, por sua vez, vincula-se à assimilação e acomodação. Esse processo de como se dá o desenvolvimento tem por base o estudo das fases do desenvolvimento que Piaget postulou a partir da observação de crianças, inclusive seus próprios filhos.

Por meio desses estudos, outros estudiosos puderam sistematizar pesquisas, inclusive sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, como é o caso dos estudos argentinos, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Os estudos das pesquisadoras argentinas têm como ponto de partida o método clínico desenvolvido por Piaget. As pesquisadoras fizeram entrevistas com várias crianças argentinas de 4 a 6 anos, de classe baixa ou média, para aferir as hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita.

O presente artigo revisita os métodos de alfabetização no Brasil e discute as contribuições de Piaget para a área educacional, em especial no que tange ao desenvolvimento humano das aprendizagens, destacando conceitos sobre o construtivismo fundamentado pela Epistemologia Genética. Acrescenta ainda uma análise sobre a utilização desses conceitos junto à pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita. E, finalmente, uma breve comparação das políticas de alfabetização do Brasil e de países avançados, como Estados Unidos, França e Alemanha.

## 1. Os métodos de alfabetização no Brasil

De acordo com Morais (2012), a visão empirista ou associacionista de aprendizagem é a teoria mais utilizada nos métodos tradicionais de alfabetização. Conforme essa linha teórica, o alfabetizando é uma tábula rasa que recebe as informações prontas, o que torna a aprendizagem uma acumulação de informações, não sendo necessário o educando reconstruir modos de pensar sobre o que lhe é transmitido. Ele recebe informações sobre a relação som e letra, repete o gesto gráfico, memoriza e passa a ser considerado alfabetizado. Nesses métodos, a escrita

é simplesmente um código de transcrição da língua oral, ou seja, várias letras que se relacionam aos fonemas. Existem, historicamente, dois grupos de métodos de alfabetização – os sintéticos e os analíticos.

Durante várias décadas, discutiu-se que métodos seriam mais eficientes: se os sintéticos (que partem da letra, da relação letra-som, ou da sílaba, para chegar à palavra), ou os analíticos, também chamados de globais – que têm como ponto de partida unidades maiores da língua, como o conto, a oração ou a frase. (CARVALHO, 2015, p. 18).

No primeiro grupo encontram-se os métodos sintéticos que, segundo Morais (2012), são os mais encontrados nas escolas brasileiras. Fazem parte desse grupo os métodos alfabéticos, silábicos e fônicos, os quais partem das letras, sílabas e fonemas, respectivamente.

Nos métodos alfabéticos, “existem as crenças de que o aprendiz já compreenderia que as palavras substituem sons e que, memorizando ‘casadamente’ os nomes das letras, ele poderia ler sílabas. Depois de aprender a ler muitas sílabas, o principiante veria que, juntas, elas formariam palavras.” (MORAIS, 2012, p. 28). E assim, a partir dessa compreensão de que as sílabas formam as palavras, futuramente, o educando poderia ler textos. Carvalho (2015) menciona, por exemplo, que o método ABC valoriza, basicamente, a memorização, em que o educando deve associar estímulos visuais e auditivos, trabalhando as palavras de forma descontextualizada, o que prejudica a aprendizagem significativa. A comercialização do livreto *Método ABC: Ensino prático para aprender a ler* sinaliza que o método ainda é utilizado atualmente, principalmente, no interior do Brasil. “O livrinho apresenta primeiro os alfabetos de letras maiúsculas e minúsculas de imprensa e de letras cursivas. Seguem-se nove ‘cartas do ABC’, ou seja, listas compostas de sílabas de diferentes padrões silábicos.” (CARVALHO, 2015, p. 22).

Nos métodos silábicos, entende-se que “o aprendiz não só compreenderia que algumas poucas letras juntas substituem sílabas das palavras que falamos, mas que ele acreditaria que coisas escritas apenas com duas letras poderiam ser lidas.” (MORAIS 2012, p. 29). Com as sílabas decoradas, fazendo a junção, ele formaria as palavras, e futuramente poderia ler textos. Para Carvalho (2015), os métodos silábicos ainda são muito utilizados nas escolas brasileiras, talvez, por conta da aparente facilidade de aplicação. A pesquisadora aponta que esses métodos dão ênfase excessiva aos mecanismos de codificação e decodificação, além da valorização da memorização



e não da compreensão, o que poderia não motivar os educandos para ler e escrever.

E por fim, os métodos fônicos, em relação aos quais, segundo Moraes (2012), existe a crença de que os fonemas são como unidades da mente do educando, entendendo que os nomes das letras não são exatamente os sons que elas representam. Treinando os educandos a pronunciar os fonemas de forma isolada e a fazer com que decorem as letras correspondentes para que futuramente, vinculando fonema-grafema, formem corretamente as palavras. Rizzo (1977), citada por Carvalho (2015), argumenta que, atualmente, é tendência de os métodos fônicos apresentarem pequenos blocos de frases, levando os educandos a desenvolver de forma gradativa as habilidades de leitura. Esse recurso, segundo a autora, tem a finalidade de superar uma deficiência comum ao método fônico que é a ausência de conteúdo significativo nas palavras isoladas.

Já no segundo grupo, encontram-se os métodos analíticos. Carvalho (2015) afirma que o movimento educacional renovado chamado Escola Nova chegou ao Brasil no início do século XX, iniciado por importantes educadores, que estavam à frente de várias reformas educacionais no país, dentre eles destacando-se Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho. Métodos ativos era a nova ordem educacional; educandos participando do planejamento escolar é um exemplo de atividade que deveria ser comum na Escola Nova, ou seja, o educando deveria aprender fazendo. O estabelecimento das relações entre escola e vida social era, também, uma das metas desse pensamento escolanovista. A psicologia da *Gestalt* – psicologia da forma – era a fundamentação teórica desses métodos chamados de globais. Nessa pedagogia, o educando teria uma visão sincrética da realidade para depois compreender as unidades menores, ou seja, na alfabetização o educando iria iniciar com unidades maiores para depois analisar as unidades menores – visão sintética.

Os métodos analíticos, segundo Moraes (2012), são compostos por três principais métodos: a palavrção, a sentencição e o próprio método global, que também é conhecido como método dos contos ou das historietas. O método de palavrção consiste em trabalhar a partir da palavra, separando-a em sílabas e posteriormente em letras e/ou fonemas. Com o método da sentencição, o início do processo de alfabetização se dá a partir de uma sentença completa que será desmembrada em palavras – que serão analisadas – e depois essas palavras, também, serão desmembradas em sílabas, e em seguida em letras. E por fim, o método global, que segue a mesma estruturação dos anteriores, mas neste método o início será uma narrativa artificial ou um conto, por exemplo.

Carvalho (2015) oferece reflexões sobre o processo de alfabetização, acrescentando que não se pode responder qual é o melhor método para o processo de alfabetização, mas ela ressalta que se deve evitar o ensino centrado na decodificação e na rigidez, e ainda reafirma a necessidade de se pesquisar métodos ecléticos ou mistos na contemporaneidade. Marlene Carvalho é pedagoga e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Bélgica defendeu sua tese sobre as classes de alfabetização. Atualmente, é assessora pedagógica do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos organizado pela UFRJ.

## 2. O construtivismo influenciado por Piaget

Gauthier e Tardif (2014) evidenciam o construtivismo como um conceito vinculado aos estudos piagetianos. De acordo com Aranha, nas “teorias construtivistas ou interacionistas, o conhecimento resulta de uma construção contínua que se processa mediante a interação entre sujeito e objeto; essas teorias pretendem superar tanto o inatismo quanto o empirismo.” (ARANHA, 2006, p. 307).

Segundo Gauthier e Tardif (2014), Piaget deixou um legado em relação ao processo de aquisição de novos saberes, e a esse pensador é atribuída a criação do construtivismo enquanto epistemologia, termo “do grego *episteme*, ‘ciência’. Estudo do conhecimento científico do ponto de vista crítico, isto é, das conclusões avançadas, da natureza do conhecimento científico; também chamada filosofia das ciências, teoria do conhecimento científico”. (ARANHA, 2006, p. 308). Ele também deixou um notório trabalho sobre as etapas do desenvolvimento da inteligência na criança. Em suas observações, verificou a evolução do processo em relação à complexidade das aprendizagens, entendeu que a formação do pensamento da criança ocorre de forma gradual. “Ele aborda o problema do conhecimento sob o ângulo do seu desenvolvimento.” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 341).

De acordo com Barros (1995), Piaget lançou mão de seus próprios filhos para fazer uma observação direta e sistemática. O intuito era conhecer melhor as crianças para melhorar os métodos educacionais, e também, conhecer e compreender o crescimento intelectual do homem. Sua pesquisa explicou o desenvolvimento mental do homem em três campos: pensamento, linguagem e afetividade. Conforme essa estudiosa (1996), Piaget nomeou de método clínico suas observações, já que tinha certa familiaridade com atividades desenvolvidas nas áreas psiquiátricas e psicoterapêuticas, como por exemplo, a entrevista e aplicação de teste. De maneira

geral, ele criava hipóteses para explicar fatos que observava nas crianças. Davis e Oliveira (1994) afirmam que para Piaget, o estudo cuidadoso e aprofundado apresentaria noções fundamentais do conhecimento lógico, e assim poderia compreender a evolução do conhecimento do ser humano.

Gauthier e Tardif (2014) apontam que Piaget teve forte influência de Descartes e Kant. O racionalismo deles aparece na epistemologia construtivista de Piaget com leves divergências conceituais. Em seus estudos, as estruturas da inteligência se encontram em evolução e logo estão abertas a novas construções, desta forma estando vinculadas à adaptação do indivíduo e não podem ser consideradas inatas, o que vai de encontro ao pensamento de Kant, por exemplo, que as considera simultaneamente universais e atemporais.

Ainda de acordo com Gauthier e Tardif (2014), Piaget teve postura intermediária entre o apriorismo e o empirismo, ou seja, para o autor o desenvolvimento da inteligência estava vinculado tanto às características do indivíduo quanto às experiências vivenciadas. Assim, ainda de acordo com esses estudiosos, Piaget considera que os conhecimentos do indivíduo não são provenientes apenas do sujeito, o que é chamado de posição apriorística, nem tão somente do objeto, que é denominado como posição empirista, mas, sobretudo da interação construtiva. Esta que provoca simultaneamente “a ação do sujeito sobre o real, o que se traduz pela assimilação dos objetos aos esquemas e as estruturas da ação e do pensamento, por um lado, e, por outro, a ação do real sobre o sujeito, o que se traduz pela acomodação dos esquemas aos objetos.” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 342).

Gauthier e Tardif (2014) afirmam que para Piaget o indivíduo não recebe o conhecimento de forma passiva, mas ele mesmo o constrói. Daí a perspectiva do construtivismo, e de acordo com sua teoria, o homem o acomoda às estruturas já existentes. O indivíduo deve ter uma postura dialética, assim, o conhecimento está ligado a uma ação que modifica o objeto, e que por meio da transformação adquirida por essa ação, ele tem a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento. Nesse contexto, aumento do conhecimento é uma reorganização do pensamento.

Davis e Oliveira (1994) consideram que a noção de equilíbrio é base para a teoria piagetiana, já que todo organismo busca um estado de equilíbrio com seu meio. Assim, pode-se afirmar que a equilibração majorante é um processo constante e dinâmico em que o indivíduo busca o novo e superior estado de equilíbrio, tendo em vista que o desenvolvimento – cognitivo – ocorre mediante constantes desequilíbrios e equilibrações. Esse equilíbrio ocorre mediante dois mecanismos que Piaget intitula de acomodação e assimilação.

Para compreender melhor a teoria de Piaget, é importante conhecer alguns conceitos de sua pesquisa construtivista: esquemas, assimilação e acomodação. O primeiro está vinculado aos “esquemas que são estruturas mentais com que os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o ambiente.” (BARROS, 1996, p. 44). Davis e Oliveira (1994) mencionam o segundo conceito piagetiano, o de assimilação, como uma forma de atribuir significados novos, a partir das experiências anteriores vinculadas aos elementos do ambiente com os quais o indivíduo interage. O terceiro conceito é o de acomodação, que é o restabelecimento do equilíbrio do organismo com o meio.

Barros (1996) complementa os conceitos de assimilação e acomodação, argumentando que a assimilação explica o crescimento da inteligência e a acomodação explica a mudança ou criação de novos esquemas com intuito de acomodar novos estímulos. Vale ressaltar que assimilação e acomodação, segundo a autora, são processos distintos e opostos, contudo ocorrem simultaneamente no desenvolvimento das aprendizagens.

Com essas teorias e conceitos, Piaget não reduz o cognitivo ao biológico; o que ele faz é elaborar “uma teoria da evolução das formas da inteligência que esteja em conformidade com uma teoria biológica da evolução dos seres vivos.” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 342). Como biólogo, ele inicia sua teoria partindo do sujeito cognoscente, ou seja, a partir daquele que tem capacidade de conhecer, e de gradualmente transformar as estruturas da ação e do pensamento durante o desenvolvimento humano, seja biológico ou cognitivo.

Da mesma forma, como a evolução biológica é conduzida à adaptação ao ambiente, a evolução do pensamento é a adaptação do indivíduo à realidade de conhecer, ou seja, o aumento gradual da capacidade de adaptação das estruturas do pensamento frente à aprendizagem.

Piaget estabelece a correspondência entre diferentes formas de adaptação e diversos modos de organização. Ao aumento da adaptação-sobrevivência, inerente às próprias funções do organismo biológico, corresponde à evolução das estruturas dos organismos biológicos. (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 343).

De acordo com Gauthier e Tardif (2014), a sugestão de Piaget é que se faça o estudo de dois níveis, o individual e o coletivo, em relação ao desenvolvimento. No primeiro nível, em relação à psicogênese dos conhecimentos, necessita-se compreender o indivíduo do nascimento à idade adulta. No segundo nível, no que se refere à socio-

gênese dos conhecimentos, necessita-se compreender o desenvolvimento no âmbito social e histórico dos conhecimentos científicos, além de sua transmissão cultural.

A psicologia piagetiana tem por esforço evidenciar o que há de comum nas chamadas fases do desenvolvimento. De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2008) e Davis e Oliveira (1994), Piaget classificou em quatro as etapas o desenvolvimento cognitivo: a sensório-motora, a pré-operatória, a operatório-concreta e a operatório-formal.

A primeira fase – sensório-motora – busca elementos comuns a crianças de 0 (zero) a 2 (dois) anos. Davis e Oliveira (1994) afirmam que a criança nessa fase do desenvolvimento, para resolver seus problemas, irá agir exclusivamente por percepções sensoriais e esquemas motores, já que ela está presa ao que se chama o aqui-e-agora da situação. A sucção, por exemplo, é um reflexo inato da criança e é evidenciado nessa fase.

A segunda fase, a pré-operatória, que compreende as idades de 2 (dois) a 7 (sete) anos aproximadamente, é evidenciada pelo aparecimento da linguagem oral. É um período marcado pelo pensamento egocêntrico e rígido.

A terceira fase, a operatório-concreta, que compreende as idades de 7 (sete) a 12 (doze) aproximadamente, tem por característica central a reversibilidade, ou seja, a capacidade de retornar mentalmente a um ponto de partida, já que nessa fase o pensamento objetivo e lógico adquire preponderância no desenvolvimento cognitivo.

E por fim, a quarta fase, a operatório formal, que compreende as idades de 11 (onze) e 12 (doze) anos em diante, a criança já consegue ter um pensamento livre da realidade concreta, característica que marca a fase anterior. Nessa fase, a criança já é capaz de raciocinar, ou seja, consegue vivenciar o mundo das hipóteses.

As estruturas passam por uma evolução que está associada justamente às fases do desenvolvimento postulada por Piaget. A construção das estruturas marca o desenvolvimento da inteligência do indivíduo, que vai das estruturas sensório-motoras, onde se tem a inteligência prática, até as estruturas mais formais em que se tem o pensamento, porém, vale ressaltar que

[...] tais estruturas não são pré-formadas no sujeito (posição apriorística), tampouco são abstraídas dos objetos (posição empirista). Elas são gradualmente construídas a partir das ações do sujeito e de seus resultados sobre o objeto. Essas estruturas têm sua fonte nas coordenações gerais da ação (ou esquema de ação), que, interiorizando-se, vão se transformar em operações lógicas e dedutivas. (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 345).

A partir desse contexto, Gauthier e Tardif (2014) demonstram a necessidade do papel eminentemente ativo do indivíduo em relação às aprendizagens, pois para conhecer ou reconhecer os objetos e o mundo, é necessário interagir com as diversas situações, sejam elas reais ou simbólicas. Assim, o indivíduo poderá, por exemplo, manipular objetos em pensamento com ajuda das operações mentais e desta forma, estabelecer uma função ativa sobre o conhecimento.

### 3. Alfabetização significativa

Soares (2011) afirma que a aprendizagem da língua materna é um processo permanente, ou seja, acontece durante todo o desenvolvimento humano, seja biológico ou social. E ela ainda acrescenta que essa aprendizagem é um processo nunca interrompido. Contudo, a estudiosa faz uma ressalva entre a aquisição e o desenvolvimento da língua nas suas modalidades oral ou escrita, apontando que não é possível afirmar que alfabetização é a aquisição e o desenvolvimento da língua. Uma vez que alfabetização, ainda segundo a estudiosa, é ensinar o código da língua escrita, além das habilidades de ler e escrever. Para conceituar alfabetização necessita-se levar em consideração algumas características, como as culturais, as econômicas e as tecnológicas, por exemplo. Tudo isso leva a pensar em conceito social de alfabetização.

Ainda de acordo com Soares (2011), para se ter uma teoria coerente de alfabetização, necessita-se da articulação e integração com estudos e pesquisas nas mais variadas facetas e perspectivas. A psicologia é a perspectiva que mais tem predominância na atualidade no que tange aos estudos de alfabetização. Inicialmente, testes psicológicos explicavam o sucesso e o fracasso escolar no processo de alfabetização, assim os resultados desse processo eram vinculados ao teste de QI – Quociente de Inteligência – e de aptidões específicas. Recentemente, pedagogos e estudiosos da alfabetização recorrem à análise psicológica voltada para as abordagens cognitivas, utilizando, inclusive, a Psicologia Genética, de Jean Piaget, para compreender e melhorar o processo de alfabetização. Emília Ferreiro é um exemplo de pesquisadora/educadora que investiga os estágios de conceituação da escrita e o desenvolvimento da criança tendo por base os estudos piagetianos.

Lemle (1984), citada por Soares (2011), afirma que no progressivo domínio da alfabetização, a seleção de fonemas-grafemas deveria obedecer a etapas, ou seja, não

deve ser uma escolha aleatória. A primeira etapa é a descrição das relações existentes entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua materna. A segunda etapa deveria partir dos processos cognitivos que o educando utiliza, já que ele vem de uma prática oral e precisa inserir esse sistema fonológico no sistema ortográfico da língua portuguesa. “Estudos e pesquisas nessa direção começam a ser desenvolvidos no Brasil.” (SOARES, 2011, p. 21).

A partir desse contexto, verifica-se que o processo de alfabetização é bem complexo, sendo objeto de estudo de várias ciências, o que pode ser definido como um fenômeno de múltiplas facetas.

Entretanto, só a articulação e integração dos estudos desenvolvidos no âmbito de cada uma dessas ciências podem conduzir a uma teoria coerente da alfabetização. No entanto, o problema da alfabetização não está, apenas, nessa sua característica interdisciplinar. Além desta, é preciso considerar, ainda, os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e da escrita. (SOARES, 2011, p. 21).

Nessa perspectiva, de acordo com Russo (2012), as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky utilizam a base piagetiana para afirmar que todas as crianças – de qualquer classe social – utilizam o mesmo caminho para reinventar a escrita. Ainda segundo a estudiosa, Piaget entende que aquele que busca conhecimento e ativamente compreende o mundo à sua volta é um sujeito cognoscente, o que vai ao encontro do pensamento das pesquisadoras, as quais afirmam que a partir do momento em que o educando busca a aprendizagem da escrita, ele é um ser cognoscente. “A aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer. Portanto, o conhecimento da leitura e da escrita pela criança dá-se a partir do contato entre ela e os objetos escritos.” (RUSSO, 2012, p. 30).

A concepção psicogenética, de acordo com Soares (2011), alterou de forma expressiva a concepção do processo de aquisição da língua escrita. De uma vertente totalmente tradicional, em que o educando era passivo e dependente de estímulos externos, ele torna-se um sujeito ativo no processo de alfabetização, passando a interagir com o objeto de conhecimento, ou seja, a aprendizagem, nessa perspectiva, acontece mediante a construção progressiva de estruturas cognitivas.

Para a concepção genética, as dificuldades são vistas, de acordo com Soares (2011), como erros construtivos, os quais são oriundos de constantes reestruturações.

O que é totalmente diferente no paradigma tradicional de ensino, em que o erro é considerado uma deficiência ou distorção. Essa nova concepção considera o educando como sendo o centro de todo o processo, além de vê-lo como um sujeito ativo que define seus próprios problemas, sendo capaz de construir hipóteses e estratégias para resolver de forma contundente todas as questões. E a concepção psicogenética faz uma crítica à concepção tradicional, afirmando que ela pode bloquear e dificultar o processo de aprendizagem.

Numa perspectiva psicogenética, em relação às orientações pedagógicas e metodológicas no que se diz respeito ao processo de alfabetização – ensino de leitura e escrita – evita-se a utilização do termo *método*, e sugere-se o termo *proposta*. Contudo, isso não é uma simples substituição de termos; deve-se, portanto, utilizar o novo conceito como sendo “a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados.” (SOARES, 2011, p. 95). Corre-se um risco na ampliação do fracasso escolar, se não forem definidas proposições metodológicas evidentes, ora por fazer rejeição aos chamados métodos tradicionais, ora por não saber resolver os impasses entre a concepção construtivista de alfabetização e a vertente ortodoxa das escolas.

Ainda de acordo com Soares (2011), não é preciso ter medo do método, é necessário saber que na atualidade se busca um conceito verdadeiro desse termo, ou seja, um método que apresente um resultado claro dos objetivos definidores do que seja uma pessoa alfabetizada. Necessita-se, também, de uma proposta em que o indivíduo seja um ser ativo que construa o conhecimento e não um ser passivo que responda a simples estímulos externos de aprendizagem.

Sabe-se que existem outras teorias construtivistas que tiveram por base os estudos de Piaget. Barros (1996) afirma que no Brasil o construtivismo de Piaget foi amplamente divulgado, ou seja, a pesquisa do desenvolvimento cognitivo serviu e continua servindo de base para vários estudos educacionais, inclusive para crianças especiais. No final dos anos 80, a argentina Emília Ferreiro, doutora em Psicologia, realizou em parceria com Ana Teberosky, também argentina, um trabalho que visava compreender a leitura e a escrita a partir do universo infantil. Esse trabalho tornou-se referência para os brasileiros que realizavam estudos na área de alfabetização – processo de ensino da leitura e da escrita. Elas aplicaram a teoria de Piaget nos estudos de alfabetização, compreendendo que existe uma evolução em relação às hipóteses da aquisição da leitura e da escrita.

De acordo com Russo (2012), as pesquisadoras argentinas fizeram trabalhos



com fundamentos científicos, os quais podem auxiliar docentes e educandos na construção das aprendizagens. A teoria serve para transformar as atuais práticas metodológicas, uma vez que as autoras não propõem técnicas metodológicas nem práticas pedagógicas, mas uma visão pedagógica do erro dos educandos no processo de aquisição da escrita. O alfabetizando passa por um processo constituído a partir de um raciocínio lógico de evolução que acontece gradativamente por níveis de aprendizagens.

Esses níveis revelam as hipóteses que os educandos constroem em relação ao processo evolutivo de aprender a ler e a escrever. Os níveis da psicogênese definidos por Emília Ferreira e Ana Teberosky, segundo Russo (2012), são cinco: hipótese pré-silábica, Intermediário I, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética ou nível Intermediário II e hipótese alfabética. Cada um possui características que os definem, contudo um alfabetizando pode ser classificado como pertencente a um nível, apresentando características de outro, o que vai ao encontro da afirmação de que a caracterização dos níveis não é estanque.

O primeiro nível – hipótese pré-silábica – é caracterizado pelos seguintes aspectos: o alfabetizando não consegue estabelecer vínculo entre o que se fala e o que se escreve, supõe que a escrita representa os objetos – de forma que coisas grandes têm nomes grandes e coisas pequenas devem ter nomes pequenos. O segundo nível – Intermediário I – o alfabetizando começa a ter a consciência da relação entre a fala e a escrita, bem como passa a desvincular a escrita das imagens e o número das letras. O terceiro nível – hipótese silábica – o alfabetizando já supõe que a escrita representa a fala estabelecendo uma relação entre elas.

O quarto nível – hipótese silábico-alfabética – é caracterizado pelo início da superação da hipótese silábica, quando o alfabetizando já compreende que a escrita representa o som da fala. E por fim, o quinto nível – hipótese alfabética – ele já compreende que a escrita tem uma função social – a comunicação, ele também consegue definir os sons de praticamente todas as letras, compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba. Para identificar o nível do alfabetizando, é necessário aplicar um ditado de quatro palavras de um mesmo campo semântico e uma frase que faça parte de seu cotidiano. Nesta frase, as quatro palavras devem ser mantidas com o intuito de verificar a manutenção da escrita e assim identificar o nível em que se encontra.

Piccolli e Camini (2012) argumentam que outros horizontes foram gerados a partir do momento em que se questionou o que as crianças sabem sobre a escrita antes da escolarização. Isso possibilitou ajustar as intervenções didáticas, de forma

a ter um novo olhar sobre o processo de aquisição da escrita. Com base no teste da psicogênese, os dados podem ser interpretados, ou seja, é possível aferir os conhecimentos linguísticos do alfabetizando. Ressalta-se que a psicogênese não substitui os métodos em vigor nas escolas brasileiras, mas deve incorporar as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento. Por fim, a verdadeira escrita, a partir desse contexto, “seria a escrita espontânea: aquela que proporcionaria à criança pensar sobre as regras que constituem o sistema de escrita.” (PICOLLI; CAMINI, 2012, p. 29).

Posta a situação, sabe-se que em grande parte de países avançados, como França, Estados Unidos e Inglaterra (BRASIL, 2007), há clareza em relação ao que significa alfabetizar, e eles sabem que aprender a ler é diferente de ler para aprender. Há clareza, também, sobre quando deve ocorrer a alfabetização, o que é um alfabetizado, e o que é conjunto de habilidades e competências vinculadas à alfabetização. Assim, essas clarezas auxiliam na qualidade do processo de alfabetização.

No Brasil, foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), para avaliar os resultados da alfabetização. Essa “é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.” (BRASIL, 2015). A ANA produz resultados sobre o desempenho em leitura e escrita, além de originar indicadores que demonstram a atuação das escolas no processo de alfabetização, ou seja, “uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes.” (BRASIL, 2015).

No caso brasileiro, há ausência de instruções em relação à estrutura e à sequência a ser adotada no processo de alfabetização, e não há valorização do uso social da língua. Tendo em vista estas nuances, pode-se afirmar que “as políticas de provisão e aquisição de materiais didáticos são abrangentes incluindo recomendações sobre a necessidade de uma variedade de materiais para uso em sala de aula.” (BRASIL, 2007, p. 152). Em vários países, os docentes são orientados a criarem materiais de forma a suprir os livros distribuídos ou ainda para atender às particularidades da sala de aula. Vale ressaltar que nenhum país orienta o repúdio aos livros didáticos.

No Brasil, de modo geral, a formação docente é deficitária. Não existem orientações específicas para a formação desses profissionais, sobretudo, os alfabetizadores. As orientações são gerais, voltadas para os aspectos formais de ensino. Outro item é a seleção desses profissionais, que é considerada genérica, ou seja, não fazendo observação de competências específicas, por exemplo, para a regência em

turmas de alfabetização. Ressalta-se que isso não é realidade apenas brasileira, mas uma situação praticamente global.

Para minimizar esses pontos negativos na alfabetização, existe uma força tarefa, na maioria dos países, para que os docentes possuam o nível, mesmo que mínimo, de conhecimento da língua nacional, o que poderia melhorar significativamente a alfabetização nesses países. Conforme Gatti (2014), é importante que os docentes tenham uma boa formação para poder enfrentar os desafios contemporâneos da carreira do magistério. Assim, uma formação de qualidade facilitaria a transposição didática dos conteúdos disciplinares às novas gerações de educandos.

## Considerações finais

A visão tradicional de alfabetização vê o educando como uma tábula rasa que está apenas para receber informações, sem a devida contextualização. Os métodos historicamente constituídos no Brasil são os sintéticos – entendidos como conservadores, e os analíticos que possuem uma vertente mais renovadora.

Para os adeptos dessa nova concepção de ensino, o educando deve ser o centro do processo, ou seja, o construtor de suas aprendizagens, aquele que irá construir suas hipóteses a partir de intervenções adequadas, que no ensino formal é papel do docente. A utilização dos conceitos piagetianos serve de base para compreender melhor a construção das aprendizagens. A compreensão gradual da aquisição da escrita é fundamental para o sucesso, uma vez que a partir desse entendimento, intervenções pedagógicas podem ser realizadas para que melhore o desenvolvimento do alfabetizando.

Sabe-se que Piaget não realizou pesquisas ou reflexões sobre alfabetização – aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, seus estudos sobre as fases do desenvolvimento humano, a partir da observação e das teorias sobre a aquisição do conhecimento, auxiliam outros pesquisadores a fazerem estudos e pesquisas por meio dessa contribuição. O legado de Piaget serve de embasamento teórico para várias pesquisas em alfabetização e letramento que tomam por base a concepção psicogenética, que vai de encontro ao pensamento tradicional de ensino em que o indivíduo não é um ser ativo.

Tudo isso a partir da premissa de que todo conhecimento possui uma gênese. Vale ressaltar que o Brasil está caminhando para melhorar o processo de alfabetização, e que não está indo de encontro ao que os demais países avançados estão fazendo

pela educação em nível de alfabetização, porém, uma problemática está presente em todos os países: a precária formação docente que tem dificultado a transposição didática dos conteúdos disciplinares aos educandos contemporâneos.

## Referências

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *Filosofia da Educação*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BARROS, Célia Silva Guimarães. *Pontos da Psicologia Geral*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e construtivismo*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Editora Saraiva, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos. *Relatório Final*. 2. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sobre a ANA*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GATTI, B. A. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a formação dos professores. In: CUNHA, Célio da; GADOTTI, Moacir; BORDIGNON, Genuíno; NOGUEIRA, Flávia (Orgs.). *O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. 1. ed. Brasília, DF: Editora da Unesco, 2014, v. 1, p. 197-201.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORAIS, Artur Gomes. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MUNARI, Alberto. *Jean Piaget*. Tradução e organização: Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.

RUSSO, Maria de Fátima. *Alfabetização: um processo em construção*. São Paulo: Saraiva, 2012.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. 6. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2011.

## Capítulo VI

# Pedagogia Histórico-Crítica e Transformação Social: estudo de caso no Distrito Federal

Marli Dias Ribeiro<sup>13</sup>

### Introdução

As mudanças educacionais estão muitas vezes vinculadas às práticas adotadas pelos educadores ao longo do tempo. As orientações de muitas dessas práticas aparecem nos currículos propostos, em suas bases nacionais, em movimentos de organização locais e ainda nos projetos pedagógicos. As concepções de educação dessas ações pedagógicas podem, por vezes, moldar a constituição do currículo em seu aspecto formal e as práticas do professor – seja em projetos elaborados para desenvolver suas aulas, seja em outras ações pedagógicas que avancem para toda a escola ou, em certos casos, para a comunidade atendida.

Considerar a existência de um currículo que atribui caráter crítico em

---

<sup>13</sup> Mestranda em Educação na Universidade Católica de Brasília. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de Brasília, professora de Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: marli.com@gmail.com.

sua fundamentação pedagógica, nem sempre significa sua efetiva prática nas atividades de sala de aula ou da escola. Em muitas situações, esse currículo pode aparecer associado às matrizes de exames nacionais, aos livros didáticos, às datas comemorativas e a outras atividades da rotina escolar, mas não constar efetivamente no planejamento das ações cotidianas ou no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Por vezes, as bases ideológicas e epistemológicas são pouco conhecidas, debatidas ou aplicadas no cotidiano da escola e em seus projetos, indicando uma teoria que não se revela nas práticas escolares. No que concerne ao currículo, Freire (2005) alerta que não podemos reduzir a sua compreensão a uma simples lista ou relação de conteúdos programáticos formatados, mas se expressa na vida da escola, nas relações sociais, na comunidade e nas práticas concretas vividas; e parece ser essa a indicação proposta no currículo do DF e sugerida aos docentes e discentes.

Considerando enquanto *locus* o Distrito Federal, suas Diretrizes Curriculares estão baseadas e fundamentadas na “Pedagogia Histórico-Crítica”. As bases filosóficas estão ancoradas na materialidade do homem, na produção social, na lógica dialética (tese, antítese e síntese) e na relação da prática-teoria-prática, enquanto cerne da ação educativa. Autores como Henri Giroux, Paulo Freire, Antônio Gramsci e Dermeval Saviani são alguns dos teóricos que se apoiam na prática desse modelo curricular.

Em outras palavras, ao considerar o conhecimento uma construção histórica e social, o currículo torna-se importante na pedagogia crítica. Pensar em uma escola que oportunize aos sujeitos a apropriação de conhecimentos científicos constituídos historicamente pela sociedade é entender um currículo em um movimento que dá destaque à função social da escola enquanto lugar privilegiado para essa finalidade.

Nesse sentido, a proposta do Currículo de Educação Básica do DF, construído coletivamente, indica uma postura atuante do educador. Promover ações democráticas e participativas na comunidade escolar, romper com concepções conservadoras e fragmentadas do conhecimento reorganizando tempos, espaços no processo de ensino-aprendizagem, e sobretudo, busca questionar e debater os saberes e as práticas pedagógicas vivenciadas numa perspectiva de que o currículo pode, dentro de uma concepção histórico-crítica, apoiar a transformação social. Com o objetivo de analisar o fazer docente, exercitado no projeto “Mulheres Inspiradoras”, a respeito do embasamento teórico e a concepção relativa à pedagogia posta no currículo de trabalho, é relevante refletir: De que forma o professor desenvolve a concepção de Pedagogia Histórico-Crítica presente no Currículo de Educação Básica do DF em suas práticas pedagógicas?

Sinalizando a possibilidade de indicar um fazer pedagógico que esteja ancorado

numa perspectiva da transformação social defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, este estudo foi realizado numa escola de Educação Básica, em Ceilândia, no Distrito Federal. Foi objeto de análise o projeto “Mulheres Inspiradoras”, e o suporte teórico indicado é a Pedagogia Revolucionária de Dermeval Saviani, importante teórico do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF. Diante desse desafio, o percurso construído nesse escrito destaca a figura de Dermeval Saviani, passeia pelas principais características da Pedagogia Histórico-Crítica, pelo currículo vivenciado no DF, apresenta o projeto pesquisado, “Mulheres Inspiradoras”, o *locus* da pesquisa, e por fim, registra as considerações do estudo de caso realizado.

## Dermeval Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica

Discorrer sobre Dermeval Saviani é apresentar um educador, um intelectual politicamente atuante. É reconhecido como um pensador relevante na história da educação brasileira nos tempos atuais e militante de uma pedagogia de concepção transformadora, que tem por horizonte o desenvolvimento das práxis revolucionárias, sobretudo na escola. Paulista, nascido no natal de 1943, em uma fazenda, seus pais, trabalhadores rurais, não frequentaram a escola, mas alfabetizaram-se, e Dermeval Saviani teve a oportunidade de estudar em instituições religiosas em que concluiu o Curso Colegial, hoje Ensino Médio, até iniciar seus estudos de filosofia em São Paulo, finalizando como bacharel e licenciado. Segundo Vidal (2011), o autor declarou que foi um desafio estudar por ser de origem pobre. Quando decidiu deixar o seminário, ao invés de fazer sua marmita e ir trabalhar nas fábricas, incutiu a ideia de que poderia formar-se e vencer o desafio de tornar-se estudante.

Em 1966, concluiu seus estudos pela PUC-SP, doutorando-se em Filosofia da Educação em 1971, com a tese intitulada: “O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Nessa mesma instituição foi professor e um dos criadores do Programa de Mestrado em Filosofia da Educação. Somou mais de 40 anos dedicados ao estudo das questões educacionais brasileiras, sobretudo no que tange à emancipação do sujeito e à transformação social, princípios educativos por ele defendidos.

Autor de um grande número de livros, artigos e pesquisas, recebeu prêmios importantes, dentre os quais: Medalha do mérito educacional do Ministério da Educação (1994); Prêmio Zeferino Vaz de produção científica (1997); Pesquisador



Emérito do CNPq (2010); Prêmio Jabuti de 2008, 1º lugar na categoria Educação, Psicologia e Psicanálise com História das Ideias Pedagógicas no Brasil; Prêmio Jabuti de 2014, 2º lugar na categoria Educação, com Aberturas para a História da Educação; Prêmio Jabuti de 2016, 2º lugar na categoria Educação, com História do Tempo e Tempo da História. Na atualidade trabalha como professor emérito da Unicamp e coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Saviani figura como um dos responsáveis por alavancar os estudos sobre a História da Educação no Brasil (VIDAL, 2011).

A pedagogia proposta por Saviani teve início nos anos 80 com os escritos “Escola e Democracia: para além da curvatura da vara”. Teria surgido como crítica à pedagogia tradicional dominadora e conservadora em vigor. Nesse período, o Regime Militar<sup>14</sup> estaria utilizando a escola como aparelho ideológico do Estado estabelecendo ações de controle, coerção e opressão. A pedagogia proposta por Dermeval Saviani, inspirada por Henri Giroux, Paulo Freire, Antônio Gramsci, é descrita pelo próprio autor como pedagogia contra-hegemônica, marxista, de orientação socialista, contrariando as bases ideológicas propostas na época.

Em que pesem as críticas a respeito das questões ideológicas que cercam a pedagogia em debate, partimos da ideia defendida por Saviani (2010) de que a Pedagogia Histórico-Crítica está empenhada em contribuir com a produção de conhecimentos cientificamente fundamentados. O autor salienta que a prática educativa se fundamenta numa orientação pedagógica crítica, contraposta à orientação pedagógica de matriz pós-moderna, relativista, que, sendo hegemônica na atualidade, poderia estar dificultando a solução dos graves problemas educacionais que enfrentamos no país. Romper com o modelo tradicional descrito por Saviani (ideologias não críticas, tecnicistas, tradicionais), indica a base da concepção em que a transformação social ocorre através do trabalho, e a educação, assim entendida, visa indicar mudanças nas bases sociais que apenas reproduziam, ou reproduzem as condições sociais vigentes (SAVIANI, 2009).

As críticas que dão base à concepção da pedagogia transformadora de Saviani (2009), passam pela teoria do sistema de ensino como violência simbólica, formulada por Bourdieu e Passeron (1981). Essa violência simbólica e sua determinação estabelecem um sistema de relações de força cujo papel é reforçar, por dissimulação,

---

<sup>14</sup> Regime Militar: período histórico brasileiro entre 1964 a 1985 caracterizado pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar.

as relações de força material. A violência material seria a dominação econômica exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominadas. A dominação não estaria exclusivamente na escola, ela perpassaria espaços diversos, que incluem mídia, família, escola, religião e outros.

Outros exemplos destacados por Saviani (2007a), são a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado, formulada por Louis Althusser, e denominada Aparelho Repressivo de Estado. Segundo o autor, essa teoria utiliza-se de mecanismos de repressão para manter e reproduzir as condições objetivas para a exploração da classe trabalhadora e manter a burguesia no poder. A “Teoria da escola dualista”, de C. Baudelot e R. Establet, divide a escola em duas redes (burguesia e proletariado) impedindo a revolução das classes oprimidas. Nessa concepção não deve existir uma escola única, mas uma escola para cada classe social, por vivermos em uma sociedade estratificada. Os estudos de Saviani (2007a) criticam essas abordagens

A necessidade de dar aos educadores, à escola, e ao seu currículo uma nova postura que leve em consideração a historicidade do sujeito e desvincule os modelos reprodutores até então vivenciados, incutiu a base da mudança proposta por Saviani (2007a) em seus estudos. Em alguns, momentos, por seu caráter dialético, a nomenclatura fora usada como Pedagogia Dialética, mas firmou-se mesmo enquanto Pedagogia Histórico-Crítica. De acordo com Saviani (2007b), talvez faltasse aos educadores e às teorias anteriores os condicionantes históricos e sociais da educação, de formação de professores que debatesse um processo de médio prazo em torno dos elementos fundamentais que devam basear a formação do educador consciente e crítico, capaz de possivelmente, transformar a educação e intervir nela.

Acerca da ideia em questão, de acordo com Saviani (2007b), uma prática crítica, uma pedagogia dita radical seria uma necessidade. Ainda, “a reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação Teoria/Prática sem a qual, a teoria pode ir virando ativismo”, o que de fato não gera a mudança e a conscientização proposta (FREIRE, 2007, p. 22). Compreender as bases teóricas que movem a ação pedagógica é imprescindível para romper com modelos tradicionais de educação que alienam e oprimem os grupos, por sua natureza é reprodutora, dominadora e fora das práticas sociais.

As práticas pedagógicas, na visão freireana, devem representar um discurso teórico e prático que lute contra as formas de dominação e objetive a promoção das condições de emancipação social e de projetos sociais transformadores. Henry Giroux nos propõe a Pedagogia Radical e a concepção de professor como intelectual transformador e reflexivo no fazer pedagógico (GIROUX, 1997).

Saviani (2007a) compreende que o conhecimento, dentro dessa perspectiva, fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, proposta também encontrada no Currículo de Educação Básica do DF. De acordo com Saviani (2007a), o sujeito é capaz de transformar a natureza por meio de sua ação criativa e pelo seu trabalho. Adita-se ao constructo que o conhecimento é constituído na interação sujeito-objeto e a mediação é parte importante e de destaque nesse processo. Aspectos como as funções psicológicas superiores, os processos de internalização, formação de conceitos e a zona de desenvolvimento proximal, são determinantes na aprendizagem.

A escola, nessa perspectiva crítica, assume um currículo que considera os conteúdos históricos acumulados e identifica esses conteúdos de acordo com a relevância e grau de importância para o estudante e sua comunidade, distinguindo o essencial, as questões nucleares. A função social da escola passa por proporcionar aos estudantes os conhecimentos científicos produzidos, suas bases, para, de posse desse currículo, elaborado e sistematizado com conhecimento estruturado, assumir seu papel central, ser protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Para Saviani (2009), então, o currículo é a organização do conjunto das atividades nucleares desempenhando sua função.

Nessa trajetória, a Pedagogia Histórico-Crítica proposta é compreendida enquanto mediação e o professor é esse mediador. Nela a prática social aparece como base, ponto de partida e de chegada, de onde decorre o método pedagógico vinculado aos problemas reais e sua solução, transformação ou reflexão. Se, por um lado, Saviani (2007b) busca dar bases teóricas e ideológicas a essa pedagogia, Gasparin (2012) direciona-se à prática e à realização de uma proposta didática.

Dito de outro modo, Gasparin (2012) apresenta uma didática para a realização da Pedagogia Histórico-Crítica. O autor indica uma sequência a ser percorrida de forma instrutiva, com fundamentos teóricos da aprendizagem construídos na Psicologia Histórico-Cultural sobre a aprendizagem, apoiada em Vygotsky e Freire. Propõe procedimentos didáticos para se construir a ponte entre o ambiente e o contexto do aluno. A prática social estaria relacionada à etapa seguinte: a problematização. Esta relaciona o que o aluno já sabe e faz com os conteúdos propostos no currículo formal. O autor esclarece que “a problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo.” (GASPARIN, 2012, p. 37).

Na sequência didática proposta, a instrumentalização possibilita a seleção, o estudo, a apropriação dos conteúdos científicos acumulados e seu significado quanto ao problema apresentado. A prática docente é fundamental nessa etapa, pois,

segundo Gasparin e Petenucci (2008), o fazer pedagógico mediado possibilitará que os discentes tenham contato com o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior, tendo ainda a oportunidade de realizar uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriarem do novo conteúdo.

A catarse, segundo Gramsci, “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”, citado por Saviani (2009, p. 64), refere-se à incorporação dos instrumentos culturais, agora elementos ativos de transformação social, resumo e avaliação dos conhecimentos. E finalmente, na prática social o estudante manifesta seu aprendizado através do “compromisso e pelas ações que o educando se dispõe a executar em seu cotidiano pondo em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido”. Espera-se que ocorra mudança ou releitura do problema com perspectiva de transformação da realidade.

Considerando os pressupostos teóricos e metodológicos apresentados enquanto concepção de currículo e prática docente, esse estudo também indica que o currículo, quando refletido pelo docente, se transforma em prática pedagógica contextualizada, crítica e que possibilita a transformação social e, nesse rumo, a possibilidade de pensar a sala de aula e o fazer docente numa Pedagogia Histórico-Crítica (SACRISTÁN, 2000).

Freire (2007) explica que uma ação transformadora na sociedade é um exercício intenso e dinâmico da prática política e pedagógica. A curiosidade sobre o fazer também passa pela curiosidade epistemológica dos educandos e contribui para a construção de uma nova sociedade para todos.

Nessa lógica, a investigação de práticas que promovam a transformação social pode indicar pistas de um fazer docente que considere a história do aluno, seus problemas e seu protagonismo. Desta forma, o estudo de caso aqui apresentado propõe-se a refletir um projeto que pode estar baseado numa pedagogia crítica e de ação social guiada pelo Currículo em Movimento do DF e que norteia as práticas pedagógicas adotadas nas escolas da rede pública. Nesse currículo, os professores possivelmente apoiam-se em pressupostos teóricos que irão orientar sua práxis e auxiliar no planejamento de suas atividades para temas diversos.

## **Currículo em Movimento no DF**

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Secretaria de

Educação do DF implementou cinco currículos nos anos 1993, 2000, 2009, 2011 e 2014, que nortearam legalmente o trabalho pedagógico de toda a rede de ensino no DF. O primeiro documento foi elaborado em 1993, o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, e teve vigência até 1999. Nesse documento infere-se pressupostos da teoria tradicional com traços implícitos da teoria crítica. O governador da capital federal nesse período foi Joaquim Domingos Roriz. Reassumindo o governo no ano 2000 e com a reestruturação da Secretaria de Educação sob o comando de Eurides Brito, o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal de 2000 (Versão Experimental), adotado nos anos de 2000 a 2008, fundamentou-se numa preocupação centrada no mundo do trabalho, na eficiência e apoiado no desenvolvimento de habilidades e competências (FREIRE, 2016).

No ano de 2007, assumiu o governador José Roberto Arruda. Seu governo não se empenhou na organização e construção de um currículo, mas em orientações pedagógicas e orientações curriculares, que apontavam aos professores os conteúdos e expectativas de aprendizagem. O documento era uma compilação de conteúdos desarticulados entre si. Esse período foi marcado pela terceirização da formação docente e de pacotes de programas educativos. Com a saída do governador Roberto Arruda devido a suspeitas de corrupção, Rogério Schumann Rosso assume o cargo. Nesse período, o Currículo da Educação Básica (Versão Experimental) foi encaminhado às escolas. A versão do currículo organizava os conteúdos como conceituais, procedimentais e atitudinais, de acordo com a fase de desenvolvimento das crianças (FREIRE, 2016).

Nesse movimento de descontinuidade política, mudanças de governo e secretários de educação, o Currículo em Movimento da Educação Básica surgiu como uma possibilidade de resgatar a prática educativa enquanto mecanismo de mudança social na rede pública de ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2013). No governo de Agnelo Queiroz, em vigência no ano de 2013, o currículo foi concluído e adotado no DF, alinhado a uma Pedagogia Histórico-Crítica. Essa opção teórico-metodológica se assenta em inúmeros fatores, porém a realidade socioeconômica da população do Distrito Federal, a história da comunidade e do aluno, e a opção por uma pedagogia centrada no aluno enquanto protagonista, é relevante. Nesse currículo escolar não se pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes. A democratização do acesso à escola para as classes populares requer que esta seja reinventada, tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos estudantes, grupo cada vez

mais heterogêneo que adentra a escola pública do DF.

Ademais, esse documento indica que sua construção já aponta essa concepção participativa e crítica desde sua elaboração, envolvendo a discussão e proposição do que se materializou no atual currículo, com dinâmicas de debates nos espaços de coordenação coletiva de educadores em todas as escolas do DF, grupos de estudos, grupos de debates e avaliações, plenárias regionais com indicação de delegados representando as escolas, elaboração de uma minuta organizada em cadernos, até, finalmente, o aperfeiçoamento, a revisão e a materialização do currículo.

Uma das prerrogativas apontadas na organização do currículo e sua concretização é a perspectiva de possibilitar uma educação integral, pública, democrática e de qualidade social para os estudantes atribuída à ação do professor em sua prática pedagógica. No tocante à organização, o Currículo em Movimento do DF (DISTRITO FEDERAL, 2013) pretendia oferecer novas estratégias pedagógicas para a aprendizagem, um conteúdo significativo no contexto do ensino público, e estabelecia a adoção de ciclos de aprendizagem em substituição à seriação anteriormente adotada: Primeiro Ciclo –Educação Infantil e creche até 4 anos; Segundo Ciclo – Ensino Fundamental I: Bloco I Iniciação da Alfabetização - 6 a 8 anos; Bloco II 4º e 5º anos; Terceiro Ciclo – Ensino Fundamental II - 6º ao 9º ano; Quarto Ciclo – Ensino Médio.

Considerando que o Currículo em Movimento se coloca em permanente avaliação, sua materialização pressupõe os fazeres, as práticas empreendidas pelo educador em seu contexto concreto nas escolas e nas salas de aula da rede pública de ensino que o adota, e que a escola garanta a aprendizagem de todos os estudantes por meio de processos educativos de qualidade amparados por um currículo. Desta forma, apoiando-se nos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, a pesquisa buscou interrogar professores sobre sua compreensão acerca desses referenciais e suas práticas em sala de aula. Assim, compreende-se que um currículo fundado no método Histórico-Crítico pode ser “[...] um conjunto determinado de ênfases e omissões e que, enquanto construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas.” (SAVIANI, 2000, p. 26).

Salienta-se que o currículo aqui investigado pode, de acordo com Carvalho (2005), quando considerada sua aplicação, realização, prática em sentido mais pedagógico, assumir a forma de concebido, ou seja, apenas possuir um objetivo material e neutro, sem aplicação prática. Nessa situação ele tem caráter apenas enquanto instrumento formal, como documento legal, posto e materializado na

estrutura organizacional do Estado. No Distrito Federal efetiva-se no Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2013) e também, conforme Carvalho (2005), pode apresentar-se como o currículo vivido. Este envolve a cultura da escola, as práticas docentes, o cotidiano escolar, as relações de poder estabelecidas, mesmo que muitas vezes não reveladas.

Esses conceitos revelam que a existência de uma concepção de currículo formal e distribuído legalmente não garante sua prática. Sua base teórica e metodológica é construída num processo histórico, dialético e crítico, conforme defende Saviani (2000). Por isso, é imprescindível que a escola oriente seu currículo para a pluralidade, para o diálogo, longe de preconceitos, comprometendo-se com a superação da exclusão, da desigualdade, reforçando a teoria numa prática social transformadora. A escola e o projeto investigado foram destacados como possibilidade de compreender a prática de um currículo dentro da pedagogia crítica.

## Espaço da pesquisa, e o projeto “Mulheres Inspiradoras”

O trabalho teve como objeto de estudo investigar a prática pedagógica de um projeto desenvolvido em uma escola pública de área urbana no DF, que atende a aproximadamente mil alunos da Educação Básica na cidade de Ceilândia, Região Administrativa do Distrito Federal, sendo esta a região mais populosa. Dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan (DISTRITO FEDERAL, 2015), apontam que 32% da população adulta possui Ensino Fundamental incompleto, 3,5% é de analfabetos, 6% dos adultos possuem nível superior, 97% das crianças de 7 a 14 anos estão matriculadas na escola. Os dados também indicam alta incidência do tráfico de drogas e armas e da criminalidade. A renda per capita da população, em média, é de R\$ 915,81.

No espaço anteriormente aludido, o projeto “Mulheres Inspiradoras” foi inicialmente desenvolvido no ano de 2014, quando se organizou a primeira edição. Em 2015, ampliou-se e atendeu alunos do 9º ano, cerca de 480 alunos, e estendeu-se a outros alunos da mesma escola, atendendo também estudantes do Ensino Médio. Segundo dados da entrevista de campo, o planejamento das ações buscava superar as formas como a mulher era representada na escola, na mídia, e em outros espaços, partindo da possibilidade de dar visibilidade a mulheres com biografias importantes, e também propor um novo paradigma pedagógico no qual o estudante fosse protagonista.

A proposta valorizou atividades contextualizadas da realidade dos alunos e, segundo as coordenadoras, ações democráticas e participativas. Adita-se que o projeto descreve como objetivo superar modelos de uma escola na qual o uso de giz, cópias e livro didático são instrumentos descontextualizados e distantes da realidade dos alunos.

Nesse rumo, a proposta do projeto alinha-se ao Currículo em Movimento do DF, em que se indicam atividades para ampliar a oralidade, a leitura e a interpretação e produção de textos. Para isso foram adotadas três obras literárias: “O Diário de Anne Frank” (Anne Frank), “Eu sou Malala” (Christina Lamb e Malala Yousafzai) e “Quarto de Despejo: diário de uma favelada” (Carolina Maria de Jesus) – todas de autoria de mulheres inspiradoras, conforme o projeto. Destas, duas com idades similares às dos alunos contemplados pelo projeto, para serem lidas ao longo do ano letivo. Os alunos também produziram textos, colheram as informações necessárias à construção de texto biográfico, entrevistando suas mães, avós, bisavós e líderes de igrejas e outras instituições. Ao final dessas atividades, realizaram exposição dos trabalhos para toda a escola e escreveram um livro com os textos produzidos contando a história do projeto.

Posteriormente, o projeto foi ampliado a outras escolas da rede pública do DF. Suas ações abrangem no currículo as temáticas dos Eixos Transversais – Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação para os Direitos Humanos; Educação para a Sustentabilidade. Esse trabalho focado nos temas transversais tem como objetivo a compreensão de todos os fenômenos sociais, incluindo o estudo de gênero, uma das atividades desenvolvidas no projeto (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 40).

O projeto venceu vários prêmios nacionais e internacionais, entre os quais 1º Prêmio Ibero-Americano de Educação em Direitos Humanos (Organização de Estados Ibero-Americanos 2017), 8º Prêmio Professores do Brasil (Ministério da Educação 2014), 10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero (Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República 2015). A iniciativa também recebeu apoio do governo do Distrito Federal, do Governo Federal e organizações internacionais, tais como, Organização dos Estados Ibero-Americanos, Ministério da Educação, Secretaria de Cultura do Governo do Distrito Federal, Sindicato dos Professores do Distrito Federal. Essas parcerias possibilitaram a expansão das atividades do projeto para 15 escolas do Distrito Federal e a formação de 47 professores.

Outro resultado do projeto foi a produção de 95 textos, escritos em 2014 e 2015, e reunidos em um livro. Duas professoras organizaram a obra e a lançaram



em 2016, na escola investigada, no Dia Internacional da Mulher (8 de março). O lançamento contou com a participação de toda comunidade escolar e, de modo especial, com as mulheres inspiradoras entrevistadas pelos alunos.

Segundo reportagem do Correio Braziliense de março de 2018, o projeto será ampliado na Secretaria de Educação do Distrito Federal como política pública. Até 2021, o objetivo é alcançar todos os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas e intensificar a formação de professores. A intenção da secretaria é selecionar 30 professores de 15 escolas, por meio de um processo seletivo para um curso preparatório no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (Eape).

A expansão do projeto, em 2017, contou com a participação do Banco de Desenvolvimento da América Latina (CAF) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI). O valor investido por meio de acordo com o governo local, foi algo em torno de 20 mil dólares, utilizados na compra de livros.

A projeção da escola e do projeto desenvolvido caminha numa concepção de mudança de paradigmas. O currículo proposto alinha-se a uma abordagem pedagógica que oferece conteúdos significativos aos alunos, propõe uma conscientização da realidade social e do trabalho com temas citados por Saviani (2009) como essenciais e nucleares.

## Do caminho percorrido

No estudo em questão a pesquisa qualitativa exploratória focalizou-se nas informações e posturas que, segundo Creswel (2010), leva em consideração o ambiente natural do pesquisado que vivencia a questão estudada. O pesquisador coleta pessoalmente os dados no ambiente; são múltiplas as fontes de dados, e as análises envolvem dados indutivos e interpretativos. O estudo de caso destaca-se pela particularidade da prática e pelo alcance e projeção do projeto. Assim, o critério de escolha da escola e do projeto em foco orienta-se pelo fato de que, no ano de 2014, venceu o 4º Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos da Presidência da República; o 8º Prêmio Professores do Brasil (Centro-Oeste e Nacional) do Ministério da Educação, em 2015, o Prêmio Ibero-Americano de Educação em Direitos Humanos (OEI-Lima/Peru), finalista no Prêmio Educador Nota 10 da Fundação Victor Civita, entre outros. Nesse sentido, o estudo de caso, proposta escolhida neste trabalho, é considerado adequado para responder aos

questionamentos de “como” e “por quê”, por tratar das relações que ocorrem no espaço pesquisado e, ainda, pela singularidade do caso estudado (YIN, 2005).

A coleta dos dados foi orientada por pesquisa bibliográfica, fontes documentais como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), portfólio do projeto, livro escrito pelos participantes do projeto, reportagens, materiais visuais como fotos e vídeos que, segundo Belei et al. (2008), são fontes importantes e possíveis também na pesquisa acadêmica. Adita-se a entrevista semiestruturada, gravada e posteriormente transcrita em 13 laudas, com duração de 52 minutos, com a professora coordenadora do projeto, guiada pelo roteiro de questões que permitiu uma organização flexível e uma ampliação dos questionamentos à medida que as informações foram fornecidas pelo entrevistado, e a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A análise de dados seguiu como parâmetros a análise de conteúdo de Bardin (1995).

## Achados do estudo

Tendo como referência os diversos dados coletados e as bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, as transformações sociais indicadas por Saviani (2007a), a didática proposta por Gasparin (2012), e ainda a análise de conteúdo, as práticas docentes investigadas parecem estar diretamente relacionadas às práticas pedagógicas orientadas por um currículo que agrega a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica. Freire (2007) nos relembra que ensinar exige de nós a convicção de que a mudança é possível, mudança essa pretendida pelo projeto. A coordenadora do projeto assevera:

Eu percebia que eles estavam na escola, mas produziam uma exclusão dentro da escola. Tudo que a gente propunha eles diziam “não”. E aí foi quando eu fui estudar mais para entender. Minha resposta era, por que a gente tem uma escola que produz tanto fracasso, tanta evasão, tanta repetência, tanto adoecimento do professor? ... O projeto foi feito nessa busca de uma nova prática pedagógica.... Eu mudei profundamente a minha prática pedagógica. A forma de eu olhar para meu trabalho, de lidar com os alunos.

A compreensão da importância de redescobrir o Currículo em Movimento, seus pressupostos teóricos, tomá-lo como base, ter consciência de sua concepção pedagógica centrada numa pedagogia crítica, histórica, e que entende a escola

como objeto de transformação social, parece ter norteado a organização do projeto desenvolvido na escola e, sobretudo, as práticas docentes. A fala da professora reforça: “Era esse erro que eu não queria cometer. Estar na sala de aula sem ter clareza de minha prática pedagógica. Sem intencionalidade pedagógica”. A fala da professora entrevistada evidencia também o papel da escola e do currículo conforme trecho abaixo:

Sou adepta da concepção de que a escola tem um papel social, e esse papel envolve sobretudo o direito de garantir ao aluno a aprendizagem. Para eu garantir o direito à aprendizagem, tenho que saber quais são os conteúdos estipulados no currículo. As teorias que o orientam, a questão dele se chamar currículo em movimento é muito significativa, já me traz uma concepção de currículo dinâmico, crítico, transformador. Vejo o currículo como um farol para iluminar minha prática pedagógica.

Como eu tinha muita segurança do que eu estava fazendo por ter conhecimento da Constituição. Federal, da Lei de Diretrizes e Bases, do Currículo em Movimento...eu tinha muita consciência de tudo isso, eu estava muito segura do que estava fazendo.

De acordo com Saviani (2007b), matérias curriculares desinteressantes, enfadonhas, desconectadas da realidade do aluno, sem sentido, são causas do pouco interesse dos alunos pela escola. Os professores devem saber lidar criticamente com o currículo, não engessá-lo; devem distinguir o que é pedagogicamente relevante e o que não é, desenvolvendo condições de produzir seus próprios conhecimentos. Assim, o seu ensino deixa de ser mera transmissão, incorporando também uma contribuição original e uma possível transformação social. O autor, assim, reforça o conceito de currículo indicando que as atividades organizadas nos tempos e nos espaços da escola devem promover seu real sentido que é a sua função social transformadora de realidades.

Os documentos analisados na pesquisa, no que se refere a organização didática das aulas desenvolvidas na escola e, sobretudo, no projeto, indicam uma relação com as etapas defendidas por Gasparin (2012) em sua didática para uma Pedagogia Histórico-crítica. Esses documentos e a entrevista realizada no estudo também inferem que as bases teóricas propostas pelo Currículo em Movimento do DF relacionam-se entre si, conforme quadro abaixo.

### Quadro 6.01 – Pedagogia Histórico-Crítica e o projeto “Mulheres Inspiradoras”

Pedagogia Histórico-Crítica e o projeto “Mulheres Inspiradoras”	
1. Prática social inicial – conhecimento prévio	<i>Evidência da pesquisa: Diagnóstico realizado antes do início do projeto - inquietações sobre a problemática de gênero e conteúdo de língua portuguesa.</i>
2. Problematização da prática social - o problema e os questionamentos	<i>Evidência: organização dos principais questionamentos dos alunos, investigação da realidade da escola, da família e da comunidade, avaliação do currículo e dos conteúdos com os alunos.</i>
3. Instrumentalização teórica ou conteúdo científico	<i>Evidência da pesquisa: Seleção dos conteúdos e das leituras a serem realizadas pelos alunos. Pesquisa de campo e produção oral e escrita.</i>
4. Resumo e avaliação dos conhecimentos	<i>Evidência da pesquisa: Apresentação e exposição do projeto aos colegas de turma e a toda escola, divulgação do projeto a outras unidades escolares.</i>
5. Prática social ou releitura do problema com perspectiva de transformação da realidade	<i>Evidência da pesquisa: Produção e lançamento do livro Mulheres Inspiradoras, Prêmios Nacionais e Internacionais, ampliação a outras escolas, Projeto de Formação de professores no DF, ampliação e divulgação do projeto em outros estados brasileiros, em revistas, sites, jornais e mídias televisivas e possível ampliação às escolas de Ensino Fundamental (turmas de 9º ano).</i>

Fonte: Elaboração da autora a partir da pesquisa de campo e documental.

Outro aspecto relevante foi o depoimento de uma das mães participantes do projeto, relatado no livro produzido coletivamente pelos alunos e professores da escola, e citando a mudança ocorrida em sua vida após as aulas e os trabalhos desenvolvidos por seu filho, um dos alunos do 9º ano. “Esse trabalho de sua escola me fez conhecer um pouco mais da minha história, de me conhecer como mulher. Quem dera todos os filhos e mães tivessem a oportunidade que tivemos de transformar nossas vidas”, (ALBUQUERQUE, 2015, p. 273). Ainda no livro, a fala de uma das alunas sobre os trabalhos realizados na escola: “Ultrapassou os muros da escola e foi até minha família, minha vida”. (ALBUQUERQUE, 2015, contracapa).

A pesquisa de campo revelou variados indicativos de que os pressupostos da pedagogia crítica e o currículo vivido direcionam-se às propostas que Saviani

(2007a) aponta como sendo de uma possível transformação social. A quantidade de materiais produzidos pelo projeto, sua visibilidade, a abrangência que alcançou, evidenciam a produção de um conhecimento que ultrapassou os muros da escola na qual se iniciou superando o conteúdo programático e alcançando as relações entre a escola, a família e a comunidade.

## Algumas conclusões

O estudo de caso em foco buscou analisar o fazer docente exercitado no projeto “Mulheres Inspiradoras” acerca do embasamento teórico e da forma como o professor desenvolve a Pedagogia Histórico-Crítica presente no Currículo de Educação Básica do DF em suas práticas pedagógicas. A pesquisa revelou a importância de uma pedagogia vinculada à mudança social na sala de aula, na escola e na comunidade. Desvelou algumas possibilidades de ações educativas em que professores, alunos e comunidade são protagonistas e fazedores de suas histórias. Nesse estudo, o currículo baseado na pedagogia proposta por Saviani (2013) parece transparecer características teóricas e práticas desveladas no roteiro didático, nas falas e nos resultados do projeto desenvolvido.

No entanto, a reflexão feita não deve ser simplesmente entendida como receita a ser seguida, visto que cada comunidade tem características próprias e são grandes os desafios e as distâncias entre o que se configura uma postura teórica e as práticas na escola. O compromisso de conscientização e debate sempre deverá perceber-se imprescindível. Saviani (2013) sublinha o movimento inacabado inerente ao ato de educar, e que a educação como direito social, como um mínimo de bem-estar, de condições materiais imprescindíveis ao pleno gozo de direitos que deve ser garantido ao indivíduo num dado contexto, embora seja um direito proclamado, não é um direito real assegurado. O projeto investigado evidencia que as práticas propostas pelo autor são possíveis e se materializam em contextos educativos ultrapassando os limites da escola.

A existência de uma concepção de currículo que considere o saber do aluno, a metodologia orientada por um processo histórico, dialético e crítico, conforme defende Saviani (2000), foi imprescindível para que a escola orientasse seu currículo para a pluralidade, para o diálogo, longe de preconceitos, abrindo-se à superação da exclusão, da desigualdade, reforçando a teoria numa prática social transformadora. A

escola e o projeto investigado foram destacados como possibilidade de estimular uma prática que busque a mudança social, do uso do conhecimento como possibilidade de transgressão da realidade imposta. A educação por si só não supera as desigualdades.

Estudos futuros de outras práticas nesse rumo podem dar visibilidade, aprofundamento e amadurecer o debate, a fim de ampliar a questão da pedagogia crítica, do currículo pesquisado e das práticas pedagógicas apoiadas em ações para a transformação social, ora defendidas nessa pesquisa e incentivadas pelo Currículo em Movimento do DF e, ainda, na Pedagogia Histórico-Crítica por ele inspirada.

Por fim, Saviani (2012) nos ensina que o papel da escola não é revelar a face visível do conhecimento, mas sua invisibilidade, suas entrelinhas, as relações ocultas que não se mostram claramente. Um sair do senso comum à consciência filosófica. Assim, se faz imprescindível redescobrir a função da escola, o currículo e a prática pedagógica inserida nesses contextos de transformação de realidade, sem a ingenuidade de pensar a escola como instrumento único de mudança social, entretanto, atribuir a ela sua função social e histórica. Uma ação pedagógica que não é mágica, contudo, que transforma, que se realiza com trabalho crítico, dialético e de mudança social, atuando sempre na perspectiva de que a construção de uma escola embasada numa pedagogia crítica, sugere uma imersão teórica e prática. Uma postura de coragem e de escolha feita por quem pensa a educação, por quem faz a educação e, sobretudo, por quem vive e acredita em novos horizontes para o ensino.

## Referências

ALBUQUERQUE, G. V. P. de. *Projeto Mulheres Inspiradoras: a pedagogia de projetos e o fortalecimento da identidade dos estudantes e das estudantes*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, n. 30, p. 187-199. 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, 1981.

CARVALHO, J. M. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

DISTRITO FEDERAL. Codeplan - *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Pdad 2015 - Ceilândia – RA IX*. Disponível em: <MK[http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa\\_socioeconomica/pdad/2015/Apresentacao\\_PDAD\\_Ceilandia\\_2015.pdf](http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2015/Apresentacao_PDAD_Ceilandia_2015.pdf)>. Acesso em: 5 set. 2017.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Currículo em Movimento da Educação Básica*: pressupostos teóricos. Brasília, 2013. Disponível em: SEDF: <<http://www.se.df.gov.br/materiaispedagogicos/curriculoemmovimento.html>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

FREIRE, J. de O. *Educação física escolar em Brasília*: análise comparativa de currículos dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado, UnB, 2016.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados. 5. ed. rev., 2012.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. *Pedagogia histórico-crítica*: da teoria à prática no contexto escolar. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. Tradução: D. M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1997.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática*: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3. ed. Campinas, S P: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

\_\_\_\_\_. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. *Pro-posições*, v. 18, n. 1, p. 15-27, 2007b.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. *Revista Faz Ciência*, v. 12, n. 16, p. 13, 2010.

\_\_\_\_\_. Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. In: *VII Colóquio Internacional Marx e Engels*. Campinas, SP: IFCH-Unicamp, 2012.

\_\_\_\_\_. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 743-760. 2013.

VIDAL, D. *Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/ Editora Autores Associados. (Coleção Perfis da Educação, 3), 2011.

YIN, Robert K. *Estudo de caso*. Planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman. 2005.





## Capítulo VII

### Darcy, a ousadia necessária

Maria do Socorro da Silva de Jesus<sup>15</sup>

#### Introdução

Falar de Darcy Ribeiro constitui uma tarefa aparentemente fácil, mas, no fundo, de grande complexidade. Sua obra é extensa e Darcy movimentou o seu pensamento em vários campos do saber. Tornou-se conhecido no campo da educação, sobretudo devido à criação da Universidade de Brasília, a implantação dos Cieps (Centros Integrados de Educação Pública) e a LDB (Lei e Diretrizes e Bases). Entretanto, seu pensamento e sua vasta produção intelectual estão a merecer uma larga investigação pela riqueza e originalidade que encerram. Em poucos espaços e palavras, talvez seja oportuno fixar alguns pontos do espírito irrequieto e instigante e da visão antecipadora de suas ideias e ações no campo da educação.

Nessa direção, não é intenção prioritária do presente texto discorrer sobre a vida e obra de Darcy Ribeiro. A pretensão é oferecer ao leitor a face futurista e ousada de um ensaísta e pensador que imaginou um país altaneiro, livre de preconceitos e construtor de cenários norteados pela justiça e pela solidariedade. Por isso, dedicou

---

15 Pedagoga, Mestranda em Educação, UCB. E-mail: socorrovalparaiso@gmail.com.

boa parte de sua vida à educação, pois, mediante a escola de boa qualidade ele acreditava ser possível oferecer às crianças e jovens brasileiros as oportunidades historicamente subtraídas.

Definindo-o, temos o cidadão múltiplo, temos o antropólogo, o naturalista, o militante político, o defensor da inclusão social dos setores mais oprimidos e marginalizados de nossa sociedade, articulador, estrategista, utópico e destemido, dentre tantos outros adjetivos que se pode empregar para caracterizar uma mente inquieta, ousada e altamente criadora, sempre sonhando e projetando dias e horizontes emancipadores.

A fundamentação teórica para que Darcy construísse sua trajetória no trabalho junto à educação, foi influenciada, por um lado, pelas suas pesquisas e descobertas no campo da antropologia indígena e, por outro, a partir de sua amizade com Anísio Teixeira, que ele considerava ser mestre e inspirador.

Darcy caracterizou-se por ser um exemplar de homem com intelectualidade ímpar, sendo difícil, por vezes, acompanhar seus pensamentos e ousadias. Até o final de sua vida, não descansou um instante, com o Brasil permanentemente em sua mente e em suas cogitações para o futuro. Aliou pensamento e ação, nunca esmorecendo, mesmo nos momentos mais críticos de sua trajetória.

Decorridos alguns anos de sua morte, torna-se oportuno, diante dos impasses existentes, fazer uma releitura que retrate o sonhador e construtor educacional, sob uma ótica idealista e humanista. Darcy propõe em determinada época a construção dos Cieps, foi um pensador de fazimentos, onde, de acordo com Gomes:

[...] exigia-se realizar. Por isso, se tornou educador e político. Assim concebia a educação como caminho para a mudança, conforme lhe estava entranhado na alma e conforme o que aprendeu do “Dr. Anísio”, ou seja, o grande filósofo Anísio Teixeira, que não se contentava em filosofar. Por isso mesmo, antes e durante a carreira de Darcy, Anísio mudou a face da educação brasileira. (2010, p. 12).

Darcy Ribeiro muito se esforçou nos últimos anos de sua vida para encontrar respostas e entender o porquê de o Brasil, sendo um país tão rico e com tantos recursos, não ter dado certo. Vivia insatisfeito com as respostas eurocêntricas, e passou a buscar as suas próprias respostas. Nessa busca pessoal por soluções sua vida e sua obra se entrecruzam, ficando difícil distingui-las, como observou Ventura:

O trabalho de Darcy Ribeiro – os sonhos que ele quis transformar

em realidade – estava e está destinado a soprar o fogo dessa brasa adormecida, a incendiar a mansidão dos derrotados, a provar que somos sempre e acima de tudo um povo viável, digno de outra – e nova – realidade. Para ele, o Brasil era um problema que só teria e só terá solução a partir de nós mesmos, de nossa capacidade de impulsionar e consolidar mudanças. (VENTURA, O GLOBO, 2018).

O trabalho de Darcy se perpetuou no concreto aparente dos Cieps que, na atualidade, foge à compreensão dos mais jovens. Em nossas comunidades observamos essa estrutura atípica sem que se perceba todo um processo político e social por trás de cada bloco de concreto, do telhado ao piso. Darcy fala conosco por meio de cada junção desta arquitetura incompreendida e tão sólida, amada e odiada, assim como suas ideias. O grande sonho de Darcy, dentre tantos, era o oferecimento de educação integral em escola de tempo integral, aos estudantes brasileiros.

## **Um sonho de concreto pré-moldado cinza, verde, azul, amarelo e vermelho. Cores básicas para uma diversidade de cores**

A ideia de oferecer uma escola digna e gratuita para o povo brasileiro, caminhando à margem da história, carente de amor próprio e autoestima, levar este povo, por meio da educação, a abandonar sua cultural e colonial humildade, aqui humildade tida como carência de saber e orgulho, assumindo sua beleza e riqueza enquanto indivíduos multiculturais, ou seja, ensinar, motivar este povo a ser autoconfiante em sua história futura, tornando possível um caminho diferente do que já vivia e do que já se desenhava em sua imaginação.

Para essa releitura, não podemos desconsiderar todas as suas grandes iniciativas, entre as quais, o Parque Nacional do Xingu e o Sambódromo. Porém, foi na construção dos Cieps, no estado do Rio de Janeiro, que Darcy Ribeiro converteria em ação seu pensamento pedagógico. Por questões políticas, os Cieps não tiveram continuidade. Certamente, muitos dos percalços que ocorrem hoje na educação se devem à marginalização dessa iniciativa, de inegável alcance social e político onde, temos uma realidade de escolas caracterizadas como de conhecimento para os ricos e de acolhimento social para os menos favorecidos.

Por onde passou e esteve à frente de cargos públicos, seja como Ministro da Educação, Chefe da Casa Civil, Vice-Governador, Senador, Darcy não poupou

esforços para a afirmação da identidade nacional e para fazer do povo brasileiro um povo com a consciência de seu valor e de suas possibilidades. Sua profunda crença no poder da educação fundamenta-se na visão de que só por seu intermédio seria possível romper as marcas do passado colonial e escravista.

Ao pensar em oferecer escola pública e de qualidade para todos, principalmente para os menos favorecidos, tinha em mente o resgate da omissão que durante séculos sonegou dos brasileiros fundadores do país, educação, cultura e conhecimento. Ousou pensar e fazer educação integral em tempo integral para as comunidades periféricas ou socialmente excluídas.

Alguns autores acreditam que para criar os Cieps, Ribeiro se inspirou no projeto Escola-Parque de Salvador, de Anísio Teixeira, projeto este datado de 1950. De acordo com Gomes (2010), Darcy conheceu Anísio Teixeira quando este era presidente do Inep (1952-1964), a quem Darcy se referia como “a inteligência mais brilhante que havia conhecido. Inteligente e questionador, por isso mesmo filósofo e pensador.” (RIBEIRO, 1994 citado por GOMES, 2010, p. 36).

Não se pode negar a forte influência que Anísio exerceu sobre Darcy e vice-versa, mas, quando estava no exílio e passou pelo Uruguai, Darcy conheceu esse modelo de escola e o projeto de educação integral. Além do Uruguai, outros países como Japão e Estados Unidos também se utilizam deste modelo educacional. Como afirmou Gomes (2010), nesses países já não se discutia mais se a educação deveria ou não ser em tempo integral.

Segundo Gomes (2010), quando indagado sobre o projeto, Darcy conclui no seu estilo peculiar que não era paternalismo. Paternalismo não! Política realista, política exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares ser reduzida à mera falácia ou a educação nenhuma.

Em seu livro *Educação não é Privilégio*, Anísio Teixeira propôs a reflexão sobre a natureza do sistema educacional brasileiro, pensando neste fato com o início da República, em que a maioria da população sequer tinha acesso à escola. Segundo Anísio, no Brasil a realidade histórica nos apresentava uma educação que segregava, além de ser tradicional desde os seus primórdios. “A escola se destinava a uma elite, à classe dominante, visando atender aos privilegiados.” (TEIXEIRA, 1977, p. 29).

Caberia ao Ciep promover a compensação dessas desigualdades. Neste sentido, Ribeiro afirma:

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o

Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o Ciep supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o Ciep fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o Ciep proporciona a todos eles assistência médica e odontológica. (1986, p. 48).

Criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola, os Cieps tinham como objetivo principal proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentação, atividades culturais variadas. Além disso, estas escolas ou centros deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme em que acomodariam em seu espaço interno além das salas de aula, espaços específicos para atividades artísticas, laboratórios de ciências, biblioteca, refeitório e cozinha industrial, espaço diferenciado para educação infantil, espaço para atendimento médico, dentre tantos outros espaços para a prática educativa diferenciada e de qualidade para a qual estavam propostos. Em trecho de reportagem citada abaixo, encontramos essa realidade evidenciada:

[...] Na primeira metade dos anos 80, morava no Rio de Janeiro e pude presenciar as belas construções dos Cieps, durante o primeiro governo Leonel Brizola e sob a orientação de Darcy Ribeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) invadiram com suas estruturas pré-moldadas, idealizadas por Oscar Niemeyer, a capital e o interior do Rio de Janeiro. Sintetizam uma dada concepção de educação que despertou fascínio, perplexidade e rejeição. Os Cieps pretendiam engendrar uma mudança radical entre a “escola do futuro” e a rede múltipla, diferenciada e rica de problemas. [...] como expôs Darcy Ribeiro: “Em contraste com as escolas superlotadas, o Ciep é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreação”. Nada melhor do que um projeto de linhas arrojadas, saídas da prancheta de Oscar Niemeyer. Em cada lugar no qual eram instaladas, as novas escolas faziam lembrar que ali, naquela estrada, naquele bairro, naquela pequenina ou grande cidade, a criança era a prioridade e que o futuro já havia chegado. Enfim, a nova arquitetura escolar de linhas retas, arrojadas pretendia ser também um programa educador revolucionário [...] (OLIVEIRA, 2013).

O projeto de estrutura física dos Cieps foi pensado, planejado e construído para durar, perpassar os anos. Darcy se preocupava com a qualidade do prédio bem como de seu mobiliário, pois contestava e era contrário a gastos supérfluos ou com objetos descartáveis. Para as pessoas que tiveram a oportunidade de conhecer um prédio de Cieps, ou posteriormente Caic (Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente), ficava evidente a qualidade do material e do mobiliário utilizado. Eram estruturas e móveis feitos para durar, uma forma de valoração do dinheiro público quando empregado de maneira eficiente.

Uma das críticas que se fazia aos Cieps era de que o investimento era muito alto para atender a um número reduzido de alunos, uma vez que permaneceriam na escola o dia todo, isso se falando da questão de custo-benefício. Todavia, uma escola de tempo integral demanda mais recursos financeiros, e o então governador Brizola e seu vice-governador Darcy Ribeiro, sabia que os investimentos em educação no Brasil estavam distantes da realidade existente em países mais avançados.

Na atualidade temos estes espaços em situação de superlotação e condições precárias das instalações físicas. Em sua grande maioria, estes centros de educação estão abandonados, sucateados ou interditados, parcialmente ou de forma total. As peças de concreto pré-moldado que compõem a sua estrutura, seja de piso, parede e teto, confeccionadas sob medida não se fabricam mais, comprometendo assim a sua difícil manutenção. Temos como exemplo o Caic do Gama, DF, que será demolido:

Mais de 570 alunos do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Caic) Carlos Castello Branco estão sem aula há mais de uma semana. A unidade, localizada na Quadra 20 do Setor Oeste do Gama, foi interditada pela Defesa Civil no dia 14 de maio, por não oferecer condições de segurança necessárias aos estudantes, e permanece sem funcionar. De acordo com a diretora, Ieda Alves Vieira, o colégio deve ser demolido nos próximos dias e uma nova unidade será construída no local. Ieda afirma que, entre os problemas apontados pela Defesa Civil, há locais na escola com elevado risco de descargas elétricas fatais e não há condições de segurança quanto a incêndios. “O prédio está todo em risco. O Caic não comporta mais os alunos e deve ser posto abaixo logo, para a construção de uma nova unidade”, acrescentou a diretora. (FUZEIRA, 2018).

Segundo Pereira (2012), ao final do segundo mandato de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, 336 Cieps estavam funcionando, alguns de forma inconclusa. Por serem alvo de críticas severas das oposições, o projeto não foi levado adiante pelos governos que se seguiram.

## Cieps como escola aberta para todos

De acordo com Bomeny (2009), a escola pública, aberta a todos, de qualidade e em tempo integral, era vista por Darcy como a mola propulsora que iniciaria as crianças nas atividades sociais inclusivas de tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade.

O projeto em sua essência visava oferecer às comunidades excluídas uma escola na qual seus filhos permanecessem o dia todo, das 8 às 17 horas, com uma programação diferenciada, tendo como foco que o aluno ali permanecesse sendo-lhe oferecido gratuitamente, além do currículo regular, atividades culturais, estudos dirigidos, educação física, refeições completas, monitoria para as atividades extracurriculares e acompanhamento pedagógico para os alunos em atraso de aprendizagem, além de atendimento médico e odontológico, tanto para os alunos como para suas famílias. No setor de saúde, havia espaço também para o atendimento ginecológico das mães destes alunos.

De acordo com Gadotti (2009), o projeto dos Cieps era para garantir alimentação e assistência médica, além de resolver os problemas dos pais, que para trabalhar não tinham com quem deixar os filhos. No entanto, “a escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar”. (GADOTTI, 2009, p. 19).

A intenção era que o Ciep fosse tão bom que a classe média não temesse ter seus filhos estudando lá. De acordo com Ribeiro (1986), o elitismo autoritário teria nos Cieps seu antídoto mais consequente. A ideia era acabar com a escola excludente, que afastava por conta da classe social ou local de moradia. Era o sonho da escola para todos, da escola inclusiva.

Para Darcy, os Cieps também são vistos como uma proposta de recuperar a educação interrompida pelo golpe de 64, que, para isso, na sua concepção, deveriam ter uma proposta pedagógica diferenciada, incluindo:

[...] a interdisciplinaridade, a formação continuada dos professores e dos funcionários não docentes, o trabalho em equipe e o respeito ao universo cultural dos alunos, [...] diminuir as exigências quanto à questão sociocultural. [...] o estudo dirigido, aprender a estudar, a recuperação, novo material didático, grade curricular experimental, encontros pedagógicos semanais para os professores se aperfeiçoarem e planejarem suas atividades com base em suas dificuldades, a animação cultural que era considerada elo entre a educação e o meio em que estavam inseridos os alunos. (GOMES, 2010, p. 53).



Por acreditar numa escola gratuita e de qualidade para todos e não apenas para os privilegiados, durante toda a sua vida política, como ministro ou como senador, Darcy se preocupou muito com a educação de base e com o acesso ao ensino superior sem que com isso se esquecesse da formação docente e da formação continuada (e porque não dizer, do acompanhamento aos novos docentes).

A pesquisa e a prática constituíam para ele o principal recurso de formação docente, ideias características da Escola Nova. “Seria Darcy um renitente utopista, a sonhar alto e não considerar a circunstância?” (GOMES, 2010, p. 87). Helena Bomeny, que estudou as relações entre Darcy Ribeiro e a Escola Nova, nota as dificuldades, ainda, da inclusão de seu nome como intérprete do Brasil no compêndio do pensamento social brasileiro:

Eleger Darcy Ribeiro fonte de interesse e investigação acadêmica é um desafio. Se há um razoável consenso a respeito de Darcy é a dificuldade de tratar esta figura intelectual e pública sem controlar passo a passo, as muitas impressões apaixonadas, nada imparciais, que sempre provocou quer de seus fiéis admiradores, quer dos que sobre ele mantinham as maiores restrições. (BOMENY, 2001, p. 25).

Os Cieps tinham como fundamento metodológico a prática do que hoje intitulamos formação continuada. Explicando o sistema de funcionamento temos: carga horária (40hs e 20hs semanais), sendo que na metade deste tempo o professor está em coordenação pedagógica, ou como preferir, em formação continuada. É quando realiza atividades referentes às suas práticas docentes: leituras, programação de aulas, confecção de materiais didáticos, realização de cursos de formação, etc. No outro período os professores estão em regência de classe. Observando que para a realização destas atividades não haja diminuição de seus vencimentos. Por isso, pergunta Gomes: “Pode uma escola ser boa sem professores entrosados, satisfeitos, empenhados, aprendendo que se deve aprender por toda a vida? Afinal, por que tantas despesas com o magistério? Esses aspectos não são relevantes?” (GOMES, 2010, p. 60).

Adotada como recurso para melhor atender à clientela de hoje, a formação continuada é processo-meio para qualificar e suprir às necessidades formativas do professor regente em seus diversos espaços de atuação. Nos Cieps os professores seguiam essa prática, lecionando um período de aula e no outro realizavam a formação ou educação continuada. A preocupação com a qualificação docente estava no cerne da política dos Cieps. Segundo Gomes, essa preocupação se materializou na seleção destes profissionais quando:

[...] Daquele concurso de 30.000 professoras tiramos as melhores. O nível não era culpa delas, e sim do ensino primário que sofreu uma deterioração terrível em todo o país. [...]. A regente era admitida para dar quatro horas de aula legais e mais quatro horas de orientação. Ela ia aprender a ser professora. Para cada dez concursadas havia uma professora orientadora, que não era uma professora cheia de diplomas. A educação virou um “cache” de diplomas. Cada uma tem três cursos disso, quatro daquilo... e não sabe nada! Não gosta de educar [...] Contudo, tem diplomas em quantidade. (GOMES, 2010, p. 60).

Como salienta Maurício, a escola pública em tempo integral, constitui compromisso com o futuro:

[...] a escola de horário integral, por enquanto, tem seu argumento mais forte na potencialidade de futuro que ela oferece. Não há dados empíricos suficientes para provar esta possibilidade, apesar de os Cieps terem reunido alguns indícios promissores, mas os existentes comprovam a ineficiência da escola pública que tivemos até hoje. É obrigatório que se invista em soluções, e, entre elas, está o tempo integral para o ensino fundamental. (MAURÍCIO, 2009, p. 28).

Propondo novas categorias de análise e ressignificando outras, Darcy viu a escola de horário integral não apenas como uma escola na qual o aluno permanecesse mais tempo, mas uma escola que fosse pautada em ações e projetos educacionais baseados em teorias didático-pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e com o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Nessa prática pedagógica inclusiva, a cultura da comunidade e suas especificidades devem ser respeitadas e todo o trabalho pedagógico deve se basear nesse fator. Essa prática se justifica por favorecer a solidificação da identidade destes grupos sociais, bem como auxiliar no desenvolvimento do sentimento de pertença dos grupos sociais envolvidos na proposta de ensino ofertada.

Em avaliações realizadas para averiguar os resultados desta nova proposta de escola e de ensino, foi observado que a estrutura, o material didático, os equipamentos, etc., não eram o diferencial do ensino de qualidade nos Cieps. O diferencial positivo estava justamente nos professores que, em sua maioria, eram muito jovens, graduados, dispostos e sem vícios docentes. O diferencial era a filosofia. A prática. A maneira como estes docentes eram tratados e como aprendiam e tratavam sua clientela. “Seu intuito foi preparar professores à altura do seu papel,

para não serem ‘vacas de presépio’. Era o nó górdio que achava prioritário desatar.” (GOMES, 2010, p. 87).

Por sua vez, o lado negativo se apresentava sob alguns fatores, como o tempo: para construir e implantar toda a estrutura pedagógica, pois, ainda nos dias atuais nossa educação é tratada e realizada no mesmo esquema de tempo, ou seja, dura o mandato do governo vigente, e assim também se deu: o currículo - que vem com a proposta de valorar o indivíduo e também com atividades extraclasse, quando se opunha ao tradicionalismo da época; o narcotráfico - que via as crianças na escola de tempo integral como “um a menos”, daí não havia num primeiro momento a integração comunitária tão almejada. Até os pais viam com maus olhos os Cieps, achavam coisa de comunista.

O projeto original de Darcy para os Cieps contava com ações voltadas para a implantação da educação integral, animadores culturais, que atuavam junto aos alunos no contra turno escolar, e com ações de formação continuada em serviço, reuniões pedagógicas e com a equipe de gestão e planejamento coletivo integrado, realizadas pela equipe de formadores.

Ousar pensar em educação como caminho para a libertação do povo é o que fez Darcy quando se propôs e trabalhou para a realização deste seu propósito. E por que não dizer, deu forma concreta a seu ideal quando foi o relator da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada no governo Fernando Henrique Cardoso (1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei n. 9.394/96 é denominada “Lei Darcy Ribeiro” e se concretiza com promessas de mudanças trazendo modernidade e avanços à educação brasileira. A aprovação da nova lei marca um momento de transição significativo para a educação brasileira.

A construção da nova LDB se deu em dois momentos distintos: um primeiro marcado por amplos debates entre as partes interessadas (deputados, senadores, governo, partidos políticos, associações educacionais, educadores, empresários dentre outros ligado a educação), e outro momento marcado pela orientação da política educacional governamental assumida pelo professor em questão, Darcy Ribeiro.

Os objetivos gerais da LDB 9394/96 nos direcionam a perceber que a educação estar vinculada ao mundo do trabalho e à sua prática social e que esta tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, bem como o seu preparo para o exercício da cidadania e sua devida qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, art. 2º).  
Tem como objetivos também inserir o processo de formação e desenvolvimento dos indivíduos envolvidos, abrangendo sua vida familiar

na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, bem como nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, art. 1º).

É perceptível porque evidente a percepção de si mesmo como pessoa de ação, quando Darcy diz: “sou homem de fazimentos”. O fazer vem da visão de futuro com relação à nação desencaminhada que foi pela colonização europeia e nortista (América do Norte) percebendo que desenhava no espaço de seus sonhos o pesadelo da descontinuidade dos processos educacionais e culturais do povo brasileiro. E o expressa de forma explícita: “[...] Nós que sempre fomos criativos nas artes populares e de tudo que estivesse ao alcance do povo-massa, nos vemos hoje mais ameaçados do que nunca de perder essa criatividade em benefício de uma universalização de qualidade duvidosa.” (RIBEIRO, 2002, p. 263).

Segundo Gomes, por vezes, Darcy deixava de lado sua elegância no trato com o outro e desafiava seus pares, em seus discursos na Câmara temos, por exemplo, a seguinte colocação:

“A crua verdade é que, entre nós, o ensino primário notoriamente não alfabetiza a infância, impedindo o Brasil de integrar-se à civilidade letrada. O ensino médio não prepara para o trabalho nem para o nível superior. E, nas universidades e nas escolas superiores autônomas, na maioria dos casos, os professores simulam ensinar e os alunos fingem aprender”. (GOMES, 2010, p. 83).

## Considerações finais

Alguém preocupado e que trabalhou muito para que este povo caminhasse, desde a mais tenra idade, para a construção de uma nação socialmente igualitária, representada por cidadãos conscientes, críticos, conhecedores de seu passado e fazedores de seu futuro. Este é o Darcy Ribeiro que tão poucos conhecem a fundo. “Ate quando trabalhar pela educação, perseverante e apaixonadamente, fará com que pessoas se sintam no papel de D. Quixote, lutando contra moinhos muito concretos?” (GOMES, 2010, p. 88).

Essa construção se daria pela educação, pela formação do indivíduo incluso, pelo resgate e pela valorização cultural deste povo miscigenado. Saber de nossas raízes e valorar nossa cultura libertando-nos da dominação da cultura europeia tão presente

em nosso curso histórico. A preocupação com a manutenção de nossa cultura e identidade nacional fica bem evidente no texto intitulado Fala aos Moços, escrito por Darcy em gosto de 1994, onde ele expressa que:

É de lamentar, porém, que vez por outra surja, entre eles, uns idiotinhas alegando orgulhos de estrangeiridade. O fazem como se isso fosse um valor, mas principalmente porque estão predispostos seja a quebrar a unidade nacional em razão de eventuais vantagens regionais, seja a retornarem eles mesmos para outras terras, como fizeram seus avós. Afortunadamente, são uns poucos. Com um pito se acomodam e se comportam. (RIBEIRO, 1994).

Darcy ousou praticar inclusão social quando o tema sequer era cogitado nestes termos. De que falava esse homem? O que ele pretendia com suas práticas de incluir pobres e periféricos? De acordo com o próprio Darcy, “[...] nunca houve aqui um conceito de povo, englobando todos os trabalhadores e atribuindo-lhes direitos. Nem mesmo o direito elementar de trabalhar para nutrir-se, vestir-se e morar.” (RIBEIRO, 2002, p. 447). Era comunista? Louco? Sonhador? Como não se emocionar ao ler, pensar e refletir sobre este homem, um *fazedor de coisas* (grifo nosso) na educação?

O homem de fazimentos viveu essencialmente para tornar real e legal o que acreditava ser bom para a educação e bom para os excluídos. Findou seus dias trabalhando para deixar sua marca na educação brasileira, e deixou. Gomes é objetivo quando aponta o quanto imperioso foi Darcy.

Na perseverança até o fim, buscava aproveitar ao máximo seu tempo de vida. [...] preparava-se, no Hospital Sarah Kubitschek, para ir ao senado defender seus projetos quando entrou em coma. Deixou os seus sonhos, de que muitos somos herdeiros, para levar adiante as bandeiras, como a de qualificar os professores, a fim de se tornarem guias, em vez de mariposas girando em torno da luz. (GOMES, 2010, p. 87).

Ousado, Darcy construiu o que acreditava (e pôde) ser bom para a educação, para a cultura e para o povo no tempo que deu tempo construir. O que não deu tempo ele deixou como legado para a nação. Estudar a filosofia darcyniana de educação, por assim dizer, é vislumbrar a mudança de paradigmas sociais e culturais através da educação sendo possível. “Enquanto a memória brasileira não se apagar, como uma chama ao vento, Darcy será lembrado por muitas obras e numerosas controvérsias.” (GOMES, 2010 p. 88).

A mudança baseada na simplicidade da prática, no respeito cultural e social, na inclusão, na formação, na continuidade formativa do professor, no reconhecimento do trabalho do educador (não do colecionador de diplomas). Mudança em ousar acreditar, em ousar fazer. “Seria Darcy um renitente utopista, a sonhar alto e não considerar a circunstância?” (GOMES, 2010, p. 87).

Professores do chão da sala de aula, por assim dizer, são hoje darcys, espalhados pelos rincões deste chão brasileiro, que estão acreditando, apesar de toda a descrença social e política na educação como veículo transformador da sociedade. São professores de fazimentos.

## Referências

BOMENY, Helena. *Darcy Ribeiro. Sociologia de um indisciplinado*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. *A escola no Brasil de Darcy Ribeiro*. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2224/2191>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9394/96 – *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm)>. Acesso em: 12 maio 2018.

FUZEIRA, Victor. *Escola interditada pela Defesa Civil no Gama será demolida*. In: *METRÓPOLES*, 2018. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/escola-interditada-pela-defesa-civil-no-gama-sera-demolida>>. Acesso em: 15 de jun. 2018.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOMES, Candido Alberto. *Darcy Ribeiro* (Coleção Educadores - MEC). Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Escritos, Representações e Pressupostos da Escola Pública de Horário Integral*. *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

OLIVEIRA, Devair G. *Ciacs, Caics, Cieps, Pronaica, evolução ou retrocesso?* In: *JORNAL DASMONTANHAS*, ano 11, n. 194 - 29 de outubro/2013, p. 5. Disponível em: <<http://www.jm1.com.br/wp-content/uploads/downloads/2013/10/JM194.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

PEREIRA, Kátia dos Santos. *A Retomada da Educação Integral em Brasília: Fiel à Concepção Original de Anísio Teixeira?* Dissertação (Mestrado) em Educação. Universidade Católica de Brasília, UCB. Brasília, 2012.

RIBEIRO, Darcy. *Fala aos Moços*. Texto de 1994.

\_\_\_\_\_. Darcy. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

\_\_\_\_\_. *O Povo Brasileiro*. A formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

VENTURA, Zuenir. *Darcy e suas paixões*. O GLOBO. Disponível em: <<http://noblato.globo.com/geral/noticia/2017/02/darcy-e-suas-paixoes.html>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

## Capítulo VIII

# Florestan Fernandes e a Educação no Brasil Pós-Constituição Federal de 1988

Leandro de Borja Reis Cerqueira<sup>16</sup>

## Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar o pensamento de Florestan Fernandes, sobretudo no campo educacional, e relacioná-lo com o processo de desenvolvimento da educação após a promulgação da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais.

Florestan possui uma vasta produção acadêmica, com obras consagradas em todo mundo. Ao longo de sua vida publicou mais de 50 livros e centenas de artigos. Sua atuação como educador, intelectual, militante da educação e político, se contado desde seu ingresso na USP em 1941, totalizam 54 anos de intensa atividade.

Diante disso, procurou-se delimitar o presente trabalho à análise dos aspectos centrais do pensamento de Florestan Fernandes e sua atuação no campo educacional, desconsiderando, intencionalmente, sua contribuição para o ensino superior, que, por si só, renderia outro artigo.

---

<sup>16</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB).  
E-mail: leandro.inma@gmail.com.



Para delimitar o trabalho, buscou-se estruturar a abordagem em cinco partes: a primeira analisa os principais aspectos da produção sociológica de Florestan; a segunda trata de sua leitura sociológica sobre o Brasil; a terceira discute seu posicionamento sobre os dilemas e contradições da educação brasileira; a quarta destina-se a debater as principais características da educação brasileira após a Constituição de 1988, e a quinta parte é dedicada às considerações finais.

Seguindo este caminho, buscou-se relacionar os principais aspectos da abordagem de Florestan com o breve período democrático pós-Constituinte no Brasil, inclusive as recentes mudanças implementadas após a queda de Dilma Rousseff.

A opção por este enfoque se deve ao fato de Florestan ter atuado intensamente como parlamentar constituinte, cumprindo importante papel para assegurar diversas conquistas para a educação brasileira no texto constitucional.

Florestan apostou na mobilização popular impulsionada pelas lutas democráticas que marcaram o fim da ditadura e na incapacidade da elite brasileira de formular um projeto concreto de Constituição para o Brasil, para obter conquistas no texto constitucional. Em grande medida, sua aposta se concretizou e a Assembleia Nacional Constituinte, segundo ele, aprovou um texto constitucional razoável, melhor do que os textos de 1934 e 1946.

[...]Florestan via se confirmar uma antiga tese sua: a burguesia mostrou-se incapaz de formular um projeto histórico de Constituição que respondesse claramente às exigências da situação porque, para além do agrupamento de sua ‘rica massa de cérebros’, faltou-lhe a ‘chama criativa’ do inconformismo com o estado de dependência da Nação. Nascia, assim, um texto constitucional razoável, o melhor se comparado com 1934 e 1946, mas com promessa de vida curta[...] (OLIVEIRA, 2010, p. 85).

Naquele momento, Florestan já indicava que a Constituição nascente seria objeto de permanentes disputas futuras. Os interesses das elites dominantes contrariados no texto constitucional seriam objeto de ataques no momento em que a correlação de forças fosse mais desfavorável.

Florestan nos deixou em 1995, viveu um curto período da nascente legalidade democrática pós-Constituição de 1988, portanto, não conheceu os caminhos trilhados pela nossa nação após este importante marco histórico.

Com este artigo, pretendemos discutir uma pequena parte da enorme

contribuição que este gigante do pensamento social brasileiro ofereceu para a ciência social do Brasil e para a melhoria da educação brasileira.

## 1. A sociologia de Florestan

A complexidade do pensamento de Florestan Fernandes, dentre suas múltiplas dimensões componentes, caracteriza-se por constituir um método sociológico de análise da realidade social que a enxerga a partir de uma perspectiva de totalidade. Seu olhar sociológico dialético combina sua perspectiva totalizante de interpretação da realidade com o esforço de identificação dos entraves, contradições e mediações que definem os processos sociais e os processos históricos.

De acordo com Oliveira, “seu objetivo é descobrir os nexos visíveis e invisíveis que tecem a realidade, resultando em uma sociologia da dinâmica social que tenta identificar os bloqueios que impedem ou retardam o desenvolvimento da sociedade.” (2010, p. 31).

Além disso, o olhar de Florestan, invariavelmente, recai sobre a parcela da sociedade vitimada pelo atraso e pela lógica excludente da nossa sociedade. Para ele, “a verdade sociológica só pode ser a dos que pagam pelo desencontro entre as forças de modernização e conservação.” (OLIVEIRA, 2010, p. 31).

Apesar da forte influência do pensamento de Marx, em especial do materialismo histórico e dialético, Florestan possuía uma formação acadêmica diversificada e um profundo rigor científico, rejeitando qualquer forma de dogmatismo.

O pensamento sociológico de Florestan Fernandes é marcado por um olhar crítico sobre a realidade social, mas, também, por defender uma sociologia que procure desenvolver um cabedal teórico que busque a transformação dessa realidade. Essa sociologia baseada na “práxis”, combinando a crítica social e sua teoria da transformação, ficou conhecida como “sociologia da intervenção”.

O sentido de sua “sociologia da intervenção” se materializa na investigação dos entraves e potencialidades para a superação dos dilemas sociais brasileiros. Com esse pensamento, Florestan passa a defender a sociologia como ciência social aplicada e assume um importante papel de liderança na chamada “Escola Paulista de Sociologia”.

## 2. Interpretando o Brasil

Sob a ótica da chamada “sociologia da intervenção”, Florestan Fernandes passa a dedicar-se à compreensão da realidade brasileira. Seu trabalho, marcado pelo rigor científico e pela profundidade de suas análises, colocaram-no entre os principais intelectuais e intérpretes do Brasil, sendo considerado por muitos um dos fundadores do pensamento sociológico brasileiro.

Florestan lança luz sobre temas candentes de nossa realidade, como a questão do negro e sobre os aspectos constituintes da nossa condição de nação subdesenvolvida e dependente. Nesse sentido, podemos destacar dentre a vasta produção científica de Florestan, três obras fundamentais, “A integração do negro na sociedade de classes”, “A revolução burguesa no Brasil” e “Sociedade de classes e subdesenvolvimento”.

Ao discutir a inserção do negro na sociedade de classes, Florestan desconstruiu o mito da democracia racial no Brasil, “combatendo as explicações culturalistas sobre a formação do ‘caráter’ nacional, demonstrando que a dita ‘não-integração’ do negro na sociedade de classes devia-se à pauperização decorrente de sua exclusão do mercado de trabalho.” (OLIVEIRA, 2010, p. 33).

Abordando o subdesenvolvimento brasileiro dentro de uma perspectiva histórica, Florestan buscou, nas raízes constitutivas do Brasil enquanto nação, as explicações para nossa condição de subdesenvolvimento e dependência econômica.

Florestan assevera que o processo político que culminou na independência do Brasil não alterou os estamentos do antigo regime colonial e, conseqüentemente, manteve intactas suas bases econômicas, subordinando a inserção do Brasil na economia global à reprodução da lógica colonial. Diz ele:

[...] A formação de um Estado nacional independente desenrolou-se sem que se processassem alterações anteriores ou concomitantes na organização da economia e da sociedade. Portanto, ela se deu sem que o regime de castas e estamentos sofresse qualquer crise, pois ele constitui a base econômica e social da transformação dos “senhores rurais” numa aristocracia agrária. (FERNANDES, 2008, p. 24).

E continua:

[...] A inclusão da economia brasileira no mercado mundial representou um simples episódio do ciclo de modificações dos laços coloniais, no quadro histórico criado pela elevação da Inglaterra

à condição de grande potência colonial. Os laços coloniais apenas mudaram de caráter e sofreram uma transferência: deixaram de ser jurídico-políticos, para se secularizarem e se tornarem puramente econômicos; passaram da antiga Metrópole lusitana para o principal centro de poder do imperialismo econômico nascente. (FERNANDES, 2008, p. 24).

Para Florestan, a estrutura econômica dependente se perpetua e essa condição de dependência da nossa economia define em grande medida nossa categoria de nação subdesenvolvida. “O subdesenvolvimento explica-se, objetivamente pelas condições de dependência ou de heteronomia econômica. Mercados e economias capitalistas, construídos para serem operados como satélites, organizam-se e evoluem segundo as regras e as possibilidades do capitalismo dependente.” (FERNANDES, 2008, p. 55).

Florestan aponta que esta condição impacta, inclusive, no comportamento de nossa elite, que é diretamente beneficiada por esta condição e atua para manter o *status quo*.

Por vezes e sob vários aspectos, a existência ou a vigência indefinida de tais vínculos se prendem ao próprio empenho com que diversos círculos sociais das sociedades capitalistas subdesenvolvidas procuram resguardar sua participação, em limites máximos, nos referidos interesses, introduzindo uma variável que precisa ser detidamente considerada: o agente humano, colocado na polarização socioeconômica dependente, encarrega-se de resguardar, de manter e de fortalecer os vínculos de dependência, ativamente ou por omissão. (FERNANDES, 2008, p. 41).

Diante desse cenário, Florestan aponta que a superação de nossa condição de subdesenvolvimento se daria por meio de um processo de *autonomização*, que seria uma espécie de revolução política a ser dirigida contra a ordem dependente, portanto, um processo social que extrapola a dimensão econômica.

[...] A autonomização é um processo social, porque não possui apenas caráter econômico: ela lança raízes nas maneiras pelas quais os homens misturam motivos políticos, religiosos e morais com motivos propriamente econômicos. Por isso, a autonomização começa por ser uma ruptura com os vínculos preexistentes no plano moral e na esfera política. Como se vê, o importante em tal esquema interpretativo vem a ser o significado dinâmico atribuído ao elemento político. (FERNANDES, 2008, p. 42).

### 3. Desvendando os caminhos da educação

Buscando identificar os dilemas e contradições do nosso subdesenvolvimento e nossa dependência, Florestan identifica a educação como importante vetor para superação dessa condição. Na sua visão, a educação pode cumprir um relevante papel na modernização das relações sociais e tornar-se um verdadeiro instrumento de mudança social.

Para Florestan, o Brasil possuía um profundo desajuste quantitativo e qualitativo do nosso sistema de ensino em relação às necessidades das diversas regiões e da nação como um todo. Defendia que a evolução do regime democrático exigia a extensão das influências socializadoras da escola às camadas populares.

Para ele, a construção de uma educação pública de qualidade que atendesse ao conjunto da população brasileira, em bases efetivamente democráticas, seria peça-chave de nosso processo de autonomização.

Nesse sentido, Florestan se lança ativamente nos debates para conformação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Associado aos intelectuais da chamada Escola Nova e movimentos educacionais, constroem juntos a chamada “Campanha em defesa da escola pública”.

O pensamento desenvolvido pela Campanha se baseava na defesa de que a educação deveria se ajustar “aos requisitos econômicos, políticos, sociais e culturais da ordem democrática vinculada à economia mecanizada e à civilização tecnológica-industrial.” (OLIVEIRA, 2010, p. 43).

A atuação do movimento se baseava nos seguintes eixos:

a) a extensão do ensino primário a todos os indivíduos em idade escolar (ou acima desta, quando não o possuíam), assegurando a todas as regiões do país, independentemente de sua estrutura demográfica e de suas riquezas, meios para incentivar esse desiderato; b) a diferenciação interna do sistema educacional brasileiro, de modo a dar maior amplitude às funções educacionais dos diferentes tipos de escolas, ajustando-as convenientemente às necessidades educacionais das diversas comunidades humanas brasileiras – incluindo uma proposta de ‘revolução educacional’ que levasse à mudança de mentalidade e hábitos pedagógicos, redefinindo o uso social da educação por meio de novas concepções educacionais; c) e, por fim, a abolição da seleção educacional com fundamento em privilégios (de riqueza, de posição social, de poder, de raça ou de religião). (OLIVEIRA, 2010, p. 42).

A agenda política da Campanha tinha um sentido amplo, contando com intelectuais integrantes de diversos campos de pensamento, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Não era uma pauta exclusiva do pensamento marxista.

Ao descrever a amplitude do movimento e seus objetivos, Oliveira afirma que “os esforços dessa ‘tangente burguesa’ na área educacional buscavam colocar o Brasil num novo patamar. Era uma utopia ‘reformista’ de superação de etapas, mas uma utopia que visava oferecer a todas as classes sociais um mínimo de dignidade.” (2010, p. 47).

Florestan enxergava na própria elite brasileira a principal barreira para a superação de nosso dilema educacional. Na sua visão,

[...] essas variáveis de conjuntura explicativa do nosso dilema educacional, apenas indicavam a complexidade do dilema social brasileiro, que consiste em uma resistência sociopática das elites brasileiras a qualquer proposição de mudança social mais profunda, sintoma de uma ação político-cultural incompatível com a retórica liberal e às inovações demandadas pela própria ordem econômica. (OLIVEIRA, 2010, p. 46).

Para Florestan, no Brasil, a educação servia como ferramenta para a manutenção dos privilégios sociais e, nesse sentido, a democratização do ensino seria um mecanismo fundamental para a abolição das barreiras criadas por esta restrição do acesso. Na sua perspectiva, a educação continuava a ser tratada da mesma forma como nas eras colonial, imperial e da gênese republicana.

Florestan enxergava uma relação dialética entre conservantismo e inovação no papel social desempenhado pela educação, sendo potencialmente um espaço para a inovação.

[...] Dependendo da sociedade da sociedade e da conjuntura histórica, a educação tende a desempenhar funções dinâmicas ou estáticas, sendo variavelmente (e à revelia dos desejos) um fator de conservantismo ou inovação. Na realidade, essas funções se interpenetram e se completam. Independentemente do grau de estabilidade do sistema social, a educação escolarizada sempre desempenhará algumas espécies de influência inovadora, correspondendo assim às transformações selecionadas pela organização da sociedade. (OLIVEIRA, 2010, p. 53).

Para consolidar e dar sentido ao potencial inovador da educação seria necessário

uma ação concreta. Para isso, “as mudanças sociais no sistema educacional (seja para criar um mínimo de espírito crítico generalizado ou para o seu bloqueio) precisam ser provocadas.” (OLIVEIRA, 2010, p. 54).

Nessa linha, Florestan defende mudanças no modelo didático tradicional, que na sua visão não propiciava a formação de personalidades democráticas, e aponta o professor como agente estratégico da mudança social.

Para Florestan, a escola deveria ser um ambiente profundamente democrático, estimulando o espírito crítico, preparando personalidades democráticas para uma nova ordem social, como o desenvolvimento da consciência de afiliação nacional e dos direitos e deveres do cidadão.

Além disso, Florestan defendia uma escola que formasse cidadãos para atuação na vida concreta, que interagissem com o meio social circundante.

Nas palavras de Florestan, transcritas do livro de Oliveira, lê-se:

[...]Escolas em condições de interagir com o meio social circundante, de ajudar o homem, em cada circunstância, a aspirar e obter a maior soma de poder possível sobre as forças naturais, psicossociais e socioculturais do ambiente, pelo menos daquelas que já podem ser submetidas a controle deliberado por meio de técnicas sociais integradas à civilização de que compartilhamos. (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que o sentido do pensamento de Florestan Fernandes sobre o dilema educacional brasileiro aponta para a construção de uma educação pública de qualidade, profundamente democrática, voltada para a formação de cidadãos capazes de transformar o mundo material e social, e que seja acessível a todos.

## 4. Atual cenário da educação brasileira

### 4.1. O sentido progressista da CF/1988

Com algumas ressalvas, pode-se afirmar que a Constituição Federal promulgada em 1988 abarcou significativas conquistas no campo educacional, permitindo que Brasil iniciasse uma trajetória de ampliação do acesso à educação pública.

Como primeiro grande avanço da Carta Constitucional para a educação

brasileira, destaca-se o artigo 205, que reconhece a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988).

Conforme foi tratado ao longo do artigo, a educação no Brasil historicamente atendeu a uma pequena parcela privilegiada da sociedade. Com esta garantia, expressa no texto Constitucional, o direito à educação torna-se uma exigência do pacto social consagrado pela nova Constituição Federal e objeto integrante dos interesses coletivos, tornando-se parte dos direitos dos cidadãos.

O artigo 208 detalha como seria efetivado na prática o direito à educação estabelecido pelo artigo 205, nos seguintes termos:

Art. 208 - O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988).

O texto representa um importante avanço ao ampliar o dever do Estado com a oferta de ensino inclusive aos que “a ele não tiveram acesso na idade própria”. Na visão de Romualdo Portela de Oliveira, “este texto aperfeiçoa os de 1967/1969, que especificavam a gratuidade e a obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos, criando a possibilidade de se restringir o atendimento aos indivíduos fora desta faixa etária.” (OLIVEIRA, 1999, p. 62).

Outra importante conquista presente em nossa Carta Magna diz respeito ao incremento sobre os recursos arrecadados pela União, estados e municípios para a educação. A nova Constituição, em seu artigo 212, estabeleceu a aplicação obrigatória de no mínimo de 18% da receita resultante de impostos da União e 25% no caso de estados, Distrito Federal e municípios.

A chamada Emenda João Calmon, aprovada em 1983, considerada um dos avanços mais importantes para o financiamento da educação da história do Brasil, já previa como mínimo de investimento em educação para União o percentual de 13% da receita de impostos e 25% da receita de impostos para os estados, Distrito Federal e os municípios.

O texto constitucional consolidou e ampliou a importante conquista representada pela Emenda Calmon, possibilitando projetar uma nova fase de estruturação da educação brasileira, sob condições de financiamento mais perenes e sólidas.

Por seu lado, enfocando os quatro primeiros anos da Emenda Calmon, Gomes (1988) constatou que, considerando o período de



1977-86, a mudança constitucional proporcionou aumento significativo de recursos, enquanto a futura Carta de 1988 asseguraria incremento líquido dos mesmos recursos, em face de proposta de iniciativa do senador Calmon. (GOMES et al., 2007, p. 37).

#### 4.2. Os avanços da nova LDB

Um ano após a morte de Florestan Fernandes, o Brasil viveu uma nova etapa importante de avanço para a educação brasileira. A sanção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, representou, em grande medida, um aprofundamento dos preceitos educacionais consagrados pela Constituição de 1988.

Apesar de criticada por deixar lacunas que permitiram o avanço da iniciativa privada na educação, a LDB, sem sombra de dúvida, representou uma conquista de dimensão histórica para a educação do Brasil. Dentre as inúmeras conquistas pode-se elencar a definição sobre os tipos de despesas que podem ser consideradas de educação, para efeito da vinculação constitucional de impostos ao setor; as definições mais claras sobre a ação supletiva e redistributiva da União; além do estabelecimento de princípios de grande relevância como o padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, o custo mínimo por aluno para garantir ensino de qualidade e a capacidade de atendimento educacional de cada ente federado.

Outra conquista extremamente importante se deu pela definição expressa das etapas componentes da educação básica formada pela educação infantil (de 0 a 3 anos, em creches ou entidades equivalentes; de 4 e 5 anos, na pré-escola), pelo ensino fundamental (nível obrigatório, por força da Constituição Federal, posteriormente estendido para 9 anos de duração – portanto, na idade regular, para crianças e jovens de 6 a 14 anos de idade) e pelo ensino médio (com duração mínima de 3 anos – na idade regular, para jovens de 15 a 17 anos). A presença das creches na LDB de 1996 permitiu sua concreta incorporação ao sistema educacional, retirando-as do limbo em que ficavam entre a educação e a assistência social.

#### 4.3. Fundef, Fundeb e os avanços no financiamento

Junto como a LDB, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído

pela Emenda Constitucional n. 14/1996, regulamentado pela Lei n. 9.424/1996 e pelo Decreto n. 2.264/1997, contribuiu significativamente para a redução das desigualdades entre os entes federativos, representando um primeiro grande esforço nacional de colaboração entre os entes federados. Também merece destaque a vinculação de 60% dos recursos para a remuneração dos quadros do magistério do ensino fundamental das redes estaduais e municipais.

Em 2007, o governo federal criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por meio da Medida Provisória n. 339/2006, e posteriormente foi sancionado pela Lei n. 11.494/2007.

O Fundeb aperfeiçoou a capacidade redistributiva do fundo e ampliou o papel da União como responsável pela complementação de recursos caso o valor médio ponderado por aluno não alcance o mínimo definido pelo governo federal. Assim como o Fundef, o Fundeb assegura subvinculação de 60% dos seus recursos para a remuneração e o aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação.

O Fundeb avançou com a incorporação da educação infantil e do ensino médio como etapas do ensino passíveis de financiamento. Além disso, ampliou a cesta de impostos que o compõem o fundo, assim como o montante alocado a cada uma das etapas, uma vez que o fundo passa a contemplar os diferentes níveis e modalidades da educação básica.

Seguindo a toada de avanços pós-constituente, a Emenda Constitucional n. 59/2009 permitiu mais um passo importante para a democratização do acesso à educação. A emenda alterou o inciso I do artigo 208 da CF, incorporando ao texto constitucional a obrigatoriedade do ensino médio, estabelecendo a “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Esta mudança sinaliza para um caminho de aumento na escolaridade média do brasileiro.

Além destas significativas conquistas, podemos destacar os importantes avanços com relação ao financiamento da educação, especialmente a partir do ano de 2003. O Ministério da Educação (MEC) saiu, em 2000, de um orçamento, em valor corrente, de 16,1 bilhões de reais para um orçamento de 109,2 bilhões, em 2015 (BRASIL, 2014 e 2018). O Brasil saiu de um patamar de 4,5% do Produto Interno Bruto (PIB) investido em educação, em 2004, para um patamar de 6,2% do PIB em 2013 (BRASIL, 2015).

Todos esses progressos elencados referentes ao cenário educacional do Brasil

pós-Constituição de 1988, permitiram que fosse realizada uma extensa agenda inclusiva na educação brasileira. Setores historicamente excluídos do acesso à educação passaram a ter a oportunidade de estudar.

Como exemplo, pode-se destacar que o Brasil atingiu a marca de 98,4% da população de 6 a 14 anos frequentando a escola; também obteve extraordinário avanço das matrículas de pré-escola, que saltaram de 61,5%, em 2004, para 81,4%, em 2013 (BRASIL, 2015); na educação em tempo integral, avançou-se de um patamar de 2,2 milhões de matrículas em tempo integral em 2009, para 4,9 milhões de matrículas em 2013; as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), nos anos iniciais, saltaram de 3,8, em 2005, para 5,2 em 2013, nos anos finais o avanço foi de 3,5 em 2005 para 4,2 em 2013 (BRASIL, 2015); no ensino superior, as matrículas expandiram de 4,2 milhões em 2004 para 8,01 milhões em 2016 (BRASIL, 2016d).

Apesar dos avanços, ainda persistem enormes problemas em nossa educação. Podemos destacar que somente 23,2% da população de 0 a 3 anos de idade frequenta creche; no ensino médio, segue estabilizada desde 2004, a média de 20% dos jovens entre 15 e 17 anos fora da escola; a avaliação do ensino médio no Ideb segue o mesmo cenário: em 2005 a média era 3,4 e atingiu apenas 3,7 em 2013. Além destes aspectos, podemos destacar a estrutura ainda precária de parte considerável das escolas brasileiras, além dos baixos salários pagos a parte considerável dos professores (BRASIL, 2015).

#### 4.3. A educação hoje

A partir de 2015, o sentido geral de progresso que a educação brasileira vinha experimentando desde a promulgação da CF/1988 sofreu uma mudança abrupta de rumo. A partir da queda da presidente Dilma Rousseff e da instalação do novo governo liderado por Michel Temer, o Brasil opta por uma nova orientação política, caracterizada por uma visão econômica mais ortodoxa e um novo olhar sobre as políticas sociais.

Sob o pretexto de combater o endividamento do Brasil, o novo governo elege as políticas sociais como responsáveis pelo déficit nas contas públicas e enxerga na Constituição Cidadã de 1988 um obstáculo para implementação de uma política de austeridade mais radical sintonizada com os interesses do mercado.

Nesse sentido, o presidente Temer lança mão de diversas propostas de alteração

da Constituição Federal com o objetivo de flexibilizar ou até mesmo extinguir direitos sociais garantidos pela nossa Carta Magna. A mais grave de todas, com efeitos devastadores para a educação e a saúde, foi a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do teto de gastos, sancionada como Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016a).

A medida tem como foco central a retirada dos patamares mínimos de investimentos na saúde e na educação, que na visão do atual governo representam um entrave para a nova política fiscal. A própria mensagem presidencial encaminhada junto com a proposta ao Congresso Nacional revela a intenção do governo no seu item 21: “Um desafio que se precisa enfrentar é que, para sair do viés procíclico da despesa pública, é essencial alterarmos a regra de fixação do gasto mínimo em algumas áreas. Isso porque a Constituição estabelece que as despesas com saúde e educação devem ter um piso, fixado como proporção da receita fiscal.” (BRASIL, 2016a).

Assim, já para 2017, os gastos foram limitados à despesa primária realizada no exercício de 2016, corrigida pela variação do IPCA, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de janeiro a dezembro de 2016. Nos exercícios posteriores, a despesa fica limitada ao valor referente ao período imediatamente anterior, corrigido pelo mesmo índice. Isso significa que a despesa primária, como um todo, ficará congelada por 20 anos no mesmo patamar real de 2016.

O Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese) aplicou a fórmula da EC n. 95/2016 sobre as despesas de educação realizadas de 2002 a 2015. O total de despesas realizadas no período foi de R\$ 802,3 bilhões, se estivesse em vigência a Emenda Constitucional as despesas seriam de R\$ 424,6 bilhões, portanto, a educação brasileira perderia R\$ 377,7 bilhões. Em um cenário como esse, o Brasil jamais conquistaria os avanços educacionais obtidos durante esse período (DIEESE, 2016, p. 10).

No Estudo Técnico nº 1 da Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados, produzido pelo consultor Claudio Riyudi Tanno, o mesmo apresenta preocupações com a aprovação da PEC em um momento importante de crescimento da educação brasileira e na importância crescente da função supletiva da União no apoio à melhoria da educação dos demais entes.

Ocorre que, dada a sua importância estratégica e considerado o atraso histórico em sua oferta pelo Estado, o atual paradigma das políticas educacionais pressupõe a expansão contínua dos gastos em educação, com maior participação da União em seu financiamento,

no exercício de sua função redistributiva e supletiva. (TANNO, 2017, p. 14).

Em outro flanco, o governo lança, quase simultaneamente, a Medida Provisória n. 746/2016, que trata da Reforma do Ensino Médio. Com tramitação relâmpago no Congresso Nacional, a reforma foi sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017, pela Lei n. 13.415.

A reforma propõe flexibilizar o currículo do Ensino Médio estabelecendo uma nova estrutura que terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível.

O governo utiliza um argumento correto que é a necessidade de a escola trabalhar o conhecimento de maneira integrada, relacioná-lo de forma mais direta com a vida do estudante e com o mundo do trabalho. Porém, as alterações realizadas pela reforma desconfiguram preceitos importantes conquistados na LDB e apontam para o aprofundamento de um modelo excludente de educação.

A primeira mudança substancial proposta pela nova lei diz respeito à alteração da carga horária do Ensino Médio e na composição do currículo. As alterações que considero mais relevantes neste quesito são as seguintes:

Art. 1º O art. 24 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017).

E o texto legal prossegue:

Art. 3º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas ho-

ras do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

Inicialmente, o texto determina a ampliação progressiva da carga horária anual do Ensino Médio, das atuais 800 horas para 1000 horas, dando o prazo de 5 anos para os sistemas de ensino implantarem esta mudança, a contar do último dia 2 de março. Trata-se de uma ampliação significativa da carga horária total do Ensino Médio (somados os 3 anos), saltando das atuais 2.400 horas para 3.000 horas, o que significa aumentar de 4 para 5 horas diárias.

Além disso, a Lei sugere a divisão da carga horária, estabelecendo uma parte dedicada à formação geral, que teria seu conteúdo estabelecido pela Base Nacional Comum, e outra parte composta por uma parte diversificada do currículo que seria composta pelos chamados “itinerários formativos”.

Nesta nova organização do currículo, a Base Nacional Comum Curricular, poderá ocupar no máximo 1.800 horas da carga horária total do Ensino Médio. Outra mudança bastante relevante foi a retirada da obrigatoriedade de oferta das disciplinas de Sociologia e Filosofia, que se tornaram componente curricular da Base Nacional Comum Curricular.

Sobre os itinerários formativos, que passam a compor maior parte do currículo, destacamos os seguintes dispositivos:

Art. 4º O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades **será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.**

§ 8. A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, **realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições**, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário

Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e **firmar convênios com instituições de educação à distância** com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

VI -  **cursos realizados por meio de educação à distância** ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017, grifo nosso).

As alterações acima mencionadas representam uma mudança significativa de rumo e de concepção, com relação ao caminho que vinha sendo trilhado e sobre como deve funcionar Ensino Médio brasileiro.

Uma primeira preocupação importante diz respeito à ampliação de 4 para 5 horas de aula por dia. Para a efetivação desta mudança será necessário contar com flexibilidade de turmas e espaço físico, na medida em que 41,9% das escolas de Ensino Médio do país já estão com sua estrutura sobrecarregada oferecendo aulas nos 3 períodos (manhã, tarde e noite) (BRASIL, 2016c).

Como se pode observar, a referida ampliação exigirá investimentos financeiros em volume considerável para que se concretize de maneira positiva; o problema é que, como vimos anteriormente, a agenda econômica, social e fiscal do governo sinaliza para um cenário de redução dos investimentos. A EC n. 95/2016 cria uma barreira objetiva para que se ampliem os investimentos em educação.

Os primeiros reflexos da mudança de orientação podem ser verificados na Lei Orçamentária Anual de 2017 (LOA/2017), em que as despesas discricionárias do MEC que contabilizam R\$ 27,4 bilhões, sofreram uma redução de R\$ 1,6 bilhão (-5,4%) em relação à LOA/2016. Quando comparamos com o ano de 2015, em que as despesas discricionárias somaram R\$ 39,2 bilhões, a redução atinge expressivos 11,8 bilhões de reais. Vale destacar que os R\$ 27,4 bilhões previstos na LOA/2017 já sofreram um contingenciamento da ordem de 16,5%.

Sobre a nova estrutura curricular do Ensino Médio, causa grande preocupação a forte tendência de esvaziamento da formação geral e o risco de aprofundamento das desigualdades no acesso à educação de qualidade.

Um primeiro problema grave é a definição somente da carga horária máxima da Base Nacional Comum a ser adotada e a não definição de uma carga horária mínima. Isso pode implicar em que um determinado sistema de ensino possa definir seu cumprimento em carga horária menor ou bem menor.

Com a possibilidade de as escolas poderem escolher apenas um itinerário formativo, associado à exclusão da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, isso pode implicar no esvaziamento desses conteúdos por parte de sistemas de ensino que têm maior dificuldade na oferta de tais disciplinas.

Outro problema é que no Brasil temos 3.063 municípios que contam com apenas uma escola que oferece o Ensino Médio regular, o que representa 55% do total dos municípios do país. Nestes municípios, provavelmente teremos uma situação em que todos os estudantes serão obrigados a cursar o único itinerário formativo disponível (BRASIL, 2016c).

Conforme previsto no § 11º, a lei permite que “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e **firmar convênios com instituições de educação a distância.**” (grifo nosso).

Essa mudança combinada com a possibilidade de os sistemas de ensino reduzirem drasticamente o espaço da Base Nacional Comum nos seus respectivos currículos e com o estrangulamento financeiro promovido pela EC n. 95/2016, isso empurrará os sistemas para a adoção de cursos a distância produzidos por instituições privadas, muitas vezes de qualidade questionável.

## 5. Conclusão

Ao longo do artigo procurou-se identificar o sentido geral do pensamento de Florestan Fernandes, especialmente no que tange à educação. Além disso, buscou-se elencar as principais mudanças ocorridas na educação brasileira após a promulgação da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais, de maneira que permitisse enxergar o cenário educacional brasileiro dentro de uma perspectiva histórica.

Ao cabo de nossa análise sobre o pensamento de Florestan, pode-se dividir em três eixos principais sua visão sobre a educação. Mesmo correndo o risco de simplificar o seu pensamento, optou-se por esta forma de organização para efeito de análise do atual cenário educacional brasileiro.

O primeiro grande eixo seria sua visão da educação como dilema social estruturante para a superação da condição de dependência e subdesenvolvimento do Brasil. Portanto, na sua visão, a educação deveria ser tratada como agenda prioritária do Brasil.



Neste aspecto, pode-se destacar que após a promulgação da CF/1988, a educação brasileira foi assumindo paulatinamente maior protagonismo na agenda nacional. A ampliação dos investimentos e a melhoria de diversos indicadores educacionais reforçam esta trajetória.

Porém, a partir de 2015, a agenda educacional perdeu força considerável e deixou de ser uma agenda prioritária do Brasil. Podemos observar esta mudança de maneira mais clara a partir da LOA/2017, em que enquanto as despesas discricionárias do MEC sofreram redução 5,4% em relação à LOA 2016, os demais órgãos do Poder Executivo tiveram acréscimo de 15,1%. No caso das despesas de custeio, houve redução de 7,1%, enquanto nos demais órgãos do Executivo houve acréscimo 19,8%.

O segundo eixo seria a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade para todos, como forma de assegurar oportunidades iguais para todos os brasileiros.

Neste quesito, também obtivemos avanços importantes nas últimas décadas. Podemos citar, como exemplo, a expansão das redes de ensino e a expressiva ampliação do acesso à educação nos diferentes níveis de ensino.

Novamente, deve ser ressaltado que a mudança de ares iniciada em 2015 também impactou nesta questão. Como vimos anteriormente, a reforma do Ensino Médio caminha para um modelo excludente para os estudantes do interior do país que provavelmente serão obrigados a precocemente limitar sua aprendizagem a um único itinerário formativo.

Além disso, o atual cenário de redução de investimentos deve favorecer, especialmente nos municípios do interior, a oferta de educação a distância, fornecida por instituições privadas. Este cenário aponta para um processo de privatização e precarização do Ensino Médio.

Obviamente, esta situação não será a realidade dos estudantes das classes mais ricas e dos centros urbanos, o que fortalecerá o abismo educacional entre as classes sociais.

O terceiro eixo diz respeito à construção de uma escola que se relacione com o seu meio circundante, multidisciplinar e que forme personalidades democráticas. Esta escola, que funcione como espécie de laboratório da vida, teria como missão precípua a formação de cidadãos para um novo Brasil democrático.

Em grande medida, essa nova escola teve alguns poucos traços desenhados ao longo das últimas décadas, talvez por se tratar de uma dimensão mais complexa para ser implementada. Podem ser apontados alguns avanços a partir da aprovação da LDB, como o avanço da gestão democrática em diversos estados, além dos diversos programas de ampliação da jornada escolar, com destaque para o programa Mais Educação.

Mais uma vez, a mudança de concepção ocorrida a partir de 2015 reflete na temática em comento. A retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, e a possibilidade de cada sistema de ensino definir a carga horária da base nos currículos de Ensino Médio, sem estabelecer um mínimo, sinalizam para o esvaziamento da formação geral que crie condições para formação cidadã. Além disso, programas como o Mais Educação e programas que trabalham a temática da diversidade e da cidadania têm sido totalmente esvaziados pelo novo governo.

No cômputo geral, pode-se afirmar que os avanços conquistados após a Constituição de 1988 repetiram a trajetória de momentos políticos anteriores, em que vivemos curtas trajetórias de avanços resultantes do fortalecimento da mobilização popular e/ou de governos de caráter progressista. Também pode ser observado que invariavelmente nossa elite tem atuado no sentido de interromper qualquer trajetória de sentido democratizante e de desenvolvimento da educação pública.

A dita “vida curta” de nossa Constituição, sabiamente alertada por Florestan, se concretiza a cada dia conforme se altera a correlação de forças em favor da elite conservadora. A aliança entre a elite agrária e os grandes bancos e financistas reocupou o centro do poder político do Estado brasileiro e novamente realinhou seus interesses com os interesses das nações centrais.

O atual cenário político brasileiro é a expressão mais nítida da lógica subserviente de nossa elite e do seu desinteresse pelo desenvolvimento do Brasil. Prevalece o velho ditado popular “se a farinha é pouca, meu pirão primeiro”. Portanto, não importa se o Brasil vai regredir, importa apenas a manutenção do *status quo* e dos privilégios historicamente assegurados.

Apesar dos atuais retrocessos, este curto período de avanço democrático demonstrou, em pouco tempo, que é possível melhorar a educação brasileira e que a luta por educação pública e de qualidade para todos é parte indispensável do nosso processo de autonomização.

## Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=579494&id=16434803&idBinario=16434817> Acesso em: 16/07/2018

\_\_\_\_\_. MEC. *Sinopse das ações do Ministério da Educação 2014*. (2014).

\_\_\_\_\_. Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: Inep, 2015.

\_\_\_\_\_. (BRASIL. *EC n. 95, de 15 de dezembro de 2016* (2016a). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm) Acesso em: 16/07/2018

\_\_\_\_\_. Inep. *Censo da Educação Básica 2016*. (2016c). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 16/07/2018

\_\_\_\_\_. Inep. *Censo da Educação Superior 2016*. (2016d). Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206). Acesso em: 16/07/2018

\_\_\_\_\_. Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018*, Brasília, DF: Inep, 2018.

\_\_\_\_\_. (BRASIL, *Lei n. 13.415*, de 2 de março de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm) Acesso em: 16/07/2018

DIEESE. *Nota Técnica n. 161. PEC n. 241/2016: o novo regime fiscal e seus possíveis impactos*. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2016/notaTec161novoRegimeFiscal.pdf>>. Acesso em: 16/07/2018

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. São Paulo: Global, 2008.

GOMES, Cândido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura; JESUS, Wellington Ferreira de; LEAL, Helder Bueno. O financiamento da educação brasileira: uma revisão da literatura. *RBP AE* – v. 23, n. 1, p. 29-52, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. *Florestan Fernandes*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. In: Revista Brasileira de Educação, Nº 11, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999. Disponível em: <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>. Acesso em: 06/08/2018.

TANNO, Claudio Riyudi. EC n. 95/2016 – Teto de gastos públicos: questões essenciais para o desenvolvimento da educação. *Estudo Técnico n. 1/2017* - da Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2017/et01-2017-teto-de-gastos-publicos-questoes-essenciais-para-o-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em: 16/07/2018



## Capítulo IX

# O pensamento sociológico influenciando o pensamento pedagógico: A Guerra Fria e a Pedagogia no século XX

Inês Ambrosim<sup>17</sup>

Júlio Cezar Viana<sup>18</sup>

### 1. Introdução

Historicamente a pedagogia moderna, nascida a partir da segunda metade do século passado, sofreu uma radical transformação, que redefiniu sua identidade, aperfeiçoou seus limites, desprendeu o seu eixo epistemológico, e trouxe para a atualidade o saber pedagógico pluralista e dinâmico. Estes saberes, aplicados em diversos âmbitos, associados à convivência de diferentes posições, opiniões e pensamentos, engloba conhecimentos, competências, habilidades, aptidões e atitudes, ou seja, o saber fazer e o saber ser, com ideais de inovação, tanto social, cultural e política, proporcionando um pensamento sociológico que influenciou o pensamento pedagógico no contexto

---

17 Graduada em Pedagogia e Artes Visuais pela FAFIA - Faculdade de Filosofia Ciência Letras de Alegre. Mestranda em Educação pela UCB. E-mail iambosim@yahoo.com.br.

18 Mestre em administração e doutorando em Educação pela UCB. E-mail julio.viana@fnde.gov.br.

da Guerra Fria na metade do século XX (PERRENOUD, 2000).

Conforme Ghiraldelli Júnior (1996), o pensamento pedagógico constitui-se de experiências sociais transmitidas das gerações adultas às mais jovens, como defendia Durkheim, ao afirmar a pedagogia como literatura utópica que contextualiza a educação, buscando fundamentos na sociologia, na filosofia e na psicologia. Ainda segundo Durkheim, um aspecto importante dos pensamentos sociológico e pedagógico é seu caráter laico e racional, constituindo sistemas fundados sob a lógica da sociedade organizada pelo Estado e da formação de uma elite pensante que expressa o sentido racional da humanidade (NASCIMENTO; RIBEIRO, 2014).

De acordo com Cunha (2014), a sociologia da educação busca conjugar teoria e prática de pesquisa, analisando as relações escolares com olhares tanto para as relações microscópicas, que acontecem dentro da escola, quanto para as relações macroscópicas, fora dos muros da escola. Esta disciplina trata da escola como instituição de transformação social, uma vez que se ocupa da transmissão de valores para as futuras gerações, como diria Bourdieu. Desta forma se propõe a debruçar-se sobre os problemas educacionais investigando a realidade escolar.

Sabe-se que muitas mudanças ideológicas ocorreram durante o período da Guerra Fria, e no que diz respeito à pedagogia do século XX, logo após a Segunda Guerra Mundial, quando se inicia o conflito entre União Soviética e Estados Unidos pela hegemonia política, militar e econômica. A pedagogia, naquele momento, vista como filosofia ou até mesmo como ciência, adornou-se com parte destas duas compreensões de mundo que se destacavam ideologicamente, contrapondo-se de maneira radical. Nesta divisão territorial de mundo, de acordo com o descrito por Cambi (1999, p. 601),

[...]a Oeste, a pedagogia envolveu-se na defesa dos princípios da democracia liberal e da organização capitalista [...] e a Leste elaborou-se uma pedagogia de Estado, fixada a partir dos clássicos do marxismo, muitas vezes rigidamente dogmática, ainda que depois submetida a muitas correções e a sensíveis transformações.

Na segunda metade do século XX, influenciada pelos efeitos da guerra, a pedagogia sofre uma retomada ideológica, consolidando sua cientificização segundo o paradigma das ciências da educação. Essa retomada ideológica imposta pela guerra se impõe pela divisão do mundo em conceitos contrapostos orientados na oposição entre as civilizações que mantinham a Guerra Fria (CAMBI, 1999).

Neste contexto, o presente estudo dispôs-se a promover uma análise das

contribuições da pedagogia para a educação no período da Guerra Fria com consequências na atualidade. Historicamente a pedagogia era alinhada estreitamente à política, mesmo antes de ter caráter filosófico e científico. Seu papel nesse período foi tão intenso e ativo que iluminou e promoveu a práxis de ensino, modelos de formação social e cultural na pedagogia da atualidade. O objetivo do estudo foi identificar de que modo o pensamento sociológico influenciou o pensamento educacional que culminou na pedagogia como filosofia.

## 2. Revisão de literatura

A revisão de literatura abordará os fatos marcantes que ocorreram com a pedagogia, e as transformações que foram acontecendo na educação no decorrer do século XX, durante a Guerra Fria. Expõe-se fundamentos epistemológicos que podem contribuir para o entendimento da politicidade de se pensar na educação progressista como um processo em busca da emancipação humana. Apresentam-se os diversos autores, apontando as divergências e consonâncias ocorridas com a pedagogia nos dois modelos históricos advindos durante a guerra.

### 2.1. A Guerra Fria e a pedagogia

Gomes (2005) considera que, do pós-guerra até a década de 60, durante a Guerra Fria, houve uma grande competição, quando não um conflito declarado entre as superpotências mencionadas anteriormente. Contudo havia a inevitabilidade interna de estabelecer uma concordância, pois

floresceu o paradigma do consenso, representado sobretudo pelo funcionalismo, em Sociologia, e pela teoria do capital humano, em Economia. Basicamente o paradigma do consenso vê a sociedade como um conjunto de grupos e pessoas unidos por valores comuns, que geram um consenso espontâneo. Por acréscimo, as reformas educacionais não atenderam às demandas em grande parte irrealistas do contexto social. Com isso, passou a vicejar o paradigma do conflito, representado pelo neomarxismo, utopismo e outras correntes. A sociedade passou a ser vista basicamente como um conjunto de grupos em contínuo conflito, onde uns estabelecem dominação sobre os outros. (GOMES, 2005, p. 3).



Como descrito por Cambi (1999), a Guerra Fria trouxe grandes transformações para o mundo, e neste contexto, a pedagogia defendia os princípios da democracia, primando pela liberdade e autonomia dos povos, lutando pelos grupos e minorias. Assim, a pedagogia como filosofia e ciência naquela época, alinhou-se às duas concepções de mundo que a contrapunha: ao Leste elaborou-se uma pedagogia de Estado, enquanto o Oeste envolveu-se na defesa dos princípios democráticos liberais. De acordo com Fontaine (1970), a ideologia da pedagogia nos dois modelos registrou histórias paralelas: o Ocidente concordando com a história do ativismo da pedagogia estadunidense e o Oriente com a história do marxismo pedagógico.

Cabe ressaltar ainda, que de acordo com Cambi (1999, p. 602), a Itália foi a que teve a maior expressão para se “analisar a força do alinhamento, os argumentos contrapostos e o pluralismo conflituoso de modelos educativos (formativos e institucionais) a que dá lugar a Guerra Fria”. A Itália foi dirigida por governos filo-ocidentais com alinhamento aos Estados Unidos, pois a mesma se insere no modelo econômico neocapitalista, em que havia a presença do Partido Comunista, e a Igreja Católica, que enunciava o partido-chave do governo, denominado como a “Democracia Cristã”. Cambi (1999) afirma, ainda, que na Itália floresceu a mais clara pungente das pedagogias da Guerra Fria e por muito tempo alimentou debates pedagógicos contrastando as ideologias. Assim,

nas condições de pluralismo ideológico e de conflito social, a pedagogia foi se delineando sobre três frentes que durante muito tempo continuaram a opor-se e combater-se. No poder estava à frente católica, que governou a escola e expressou a pedagogia oficial, inspirando-se nos princípios do espiritualismo e reclamando uma pedagogia filosófica de implante metafísico. Em aberta oposição à frente católica, os laico-progressistas delinearam uma pedagogia ativista, atenta às contribuições das ciências, e à transformação da escola e da didática, com o objetivo de preparar desde já a criança para construir-se com personalidade democrática, capaz de comunicar-se com os outros, de colaborar, de empenhar-se num projeto comum, assim como de emancipar-se de preconceitos e de comportamentos irracionais através do estudo das ciências e o exercício de trabalho científico. (CAMBI, 1999, p. 603).

Ao final surgiu a frente marxista educacional, inteiramente ligada ao Partido Comunista Italiano, que por um lado defendia a especificidade marxista, e por outro, produziu muitas críticas às demais correntes. Vale destacar que a frente marxista desencadeou a dialética entre escola e sociedade, no intuito de uma transformação

social, que era prioridade sobre a que é dada pelos leigos (CAMBI, 1999).

Na teoria de Aranha (2006), o século XX foi um tempo de crise e também um tempo de mudanças, pois ocorreram eminentes transformações no contexto histórico da época. Houve transformações no campo e na cidade, mas a escola e a pedagogia continuaram em crise. Enfatiza ainda que a humanidade se encontra em transposição para uma nova era que ainda exige a construção de outros valores e paradigmas.

Reitera Cambi (1999) que o papel teórico-pedagógico e prático-educativo que as pedagogias exerceram iluminou e promoveu a práxis de ensino, as escolhas escolares, e também modelos de formação social e cultural, refletindo na pedagogia da atualidade.

Passeron (1975, p. 364) defende a tese de que, depois da Segunda Guerra Mundial, a pedagogia marxista sofreu grande transformação nos aspectos educativos. Na União Soviética, a reforma de 1958 criou “a escola de 8 anos e não mais de 7”, além de tender a reintroduzir o trabalho manual junto ao exclusivamente cultural, e de orientar-se para a seleção escolar mais igual e democrática.

Já em 1966, Mao Tsé-Tung proclamou outra diretiva que culminou na “revolução cultural” chinesa, segundo a qual todo o país teria que se transformar em uma escola, desmistificando a cultura e a relação política e trabalho, numa luta ideológica contra as concepções burguesas.

De acordo com Cambi (1999), a Revolução Cubana também estava muito atrasada quanto às questões de orientação educativa diante das perspectivas econômicas da Ilha e frente aos princípios da teoria marxista. Portanto, a campanha de alfabetização tinha o objetivo de resolver as questões de pobreza e cultura dos camponeses, muito embora fosse para aqueles indivíduos que estavam iniciando a primeira emancipação das classes rurais. Também iniciou nesse período a educação de adultos, com o pretexto de que aqueles que estudassem, serviriam melhor a pátria socialista.

Na opinião de Bourdieu (1998a), a pedagogia deve ser vista como racional e o ponto de partida que se deve levar em conta são os fatores que determinam as desigualdades de desempenho na educação escolar. Ressalta ainda que a implementação e o planejamento das atividades escolares precisam possibilitar o acesso de maior número de alunos a quaisquer formas de cultura.

As aulas magistrais que poucos estudantes conseguem assimilar, por exemplo, podem ser substituídas por um trabalho pedagógico

que ensine as técnicas de estudo sistemático, como a elaboração de notas e fichas de leitura, lista de exercícios e as técnicas de redação, até mesmo valorizando e ensinando a importância da disciplina e da concentração no trabalho intelectual, sem supor que os estudantes já deveriam contar com uma formação adquirida na educação básica ou no meio familiar, que de fato, a maioria não conta quando chega ao ensino superior. A ação pedagógica pode fornecer uma grande contribuição para a igualdade social, ao possibilitar [...] aos estudantes das classes desfavorecidas superar suas desvantagens. (PASSERON, 1975, p. 113).

Portanto, há muita desigualdade cultural afetando o desempenho e o sucesso escolar dos estudantes nas atividades pedagógicas, pois condicionam socialmente os alunos, por haver acesso diferenciado das famílias e classes sociais aos bens culturais e saberes valorizados pela escola. É preciso que a pedagogia aprimore os processos de ensino e aprendizagem, para que os estudantes não dependam apenas do meio social e cultural de origem para ter uma educação de valor (BOURDIEU, 1998a).

Como também afirma o autor (1998b), a educação realmente democrática é aquela que consente incondicionalmente ao maior número de cidadãos, a aquisição de competências em menor tempo possível, podendo, assim, neutralizar os fatores sociais que geram as desigualdades culturais e de desempenho na educação escolar.

Nessa perspectiva, a ação pedagógica exerceria o papel de transformar os privilégios econômicos e culturais advindos de suas famílias em mérito individual, pelos estudantes. “No estado atual da sociedade e das tradições pedagógicas, a transmissão das técnicas e dos hábitos de pensamentos exigidos pela educação nos remete primordialmente ao meio familiar.” (BOURDIEU, 1998a, p. 623).

Assim, a democratização é o caminho para que se ensinem os desfavorecidos, tendo em vista que a escola tem o papel de zelar e ampliar a aprendizagem, não deixando à própria sorte aqueles abandonados sem privilégios sociais (BOURDIEU, 1998a).

Consoante com Passeron (1975), a pedagogia deve ser revista no que diz respeito à sua tradição, seja em termo de ideologias, quanto de influências e condicionamentos. É preciso uma reflexão que incida em um pensar/fazer a educação que se emancipe, saindo dessa condição de subalternidade, sem cair no mito da ciência, e sim, como um saber dialético, caracterizado sobretudo pelo sentido crítico, religando-se à vida pessoal e social dos indivíduos.

## 2.2. A pedagogia e a indústria cultural

Fazendo referência ao pensamento de Fadul (1994) sobre a comunicação em massa, observa-se características do século XX, porém com algumas manifestações no século XIX, notadamente delineadas. O jornal e o rádio foram as primeiras formas de comunicação em massa, em que se constatava uma realidade em ação, interferindo profundamente na sociedade daquele período. Juntamente com o jornal e o rádio, surgiram simultaneamente a caricatura, a fotografia, e mais adiante, o cinema, que apesar de descoberto no século XIX, desenvolve-se de fato como indústria no século XX.

Fadul (1994) ressalta ainda que existia um discurso contra a indústria cultural, contra os meios de comunicação em massa. Cada nova forma de arte que surgia recebia uma avaliação contrária, tanto pela academia, quanto pela escola, pois a televisão era vista como possibilidade de destruição da educação, da cultura e da sociedade.

Com o surgimento da indústria cultural e dos *mass media*<sup>19</sup>, houve uma ascensão da pedagogia no pós-guerra com toda potência de difusão e de incidência. Os precursores ocultos puderam ampliar a formação imaginária coletiva, influenciando a consciência pessoal, comportamentos, aspirações, consumo dos indivíduos, e até mesmo na sua identidade. O conjunto de técnicas de difusão de mensagens pela imprensa através de jornais, televisão, quadrinhos, entre outros, produziu mitos e visões do mundo alimentando a fantasia das massas e vinculando suas ideias e comportamentos (CAMBI, 1999).

Assim, os *mass media* foram uma realidade concreta, pois constituíam-se em educadores ocultos, muitas vezes informais, mas que se tornaram excessivos nos meios televisivos revolucionando a contextualização e a percepção, desde a infância deixando um legado na mentalidade coletiva (CAMBI, 1999).

A fabricação de livros tornou-se um fato industrial, submetido a todas as regras da produção e do consumo; daí uma série de fenômenos negativos, mas nisso a indústria editorial se distingue da indústria de dentifrícios: aqui estão inseridos homens de cultura, para os quais o fim primário (nos melhores casos) não é a produção de um livro para vender, mas sim a criação de valores para a difusão dos quais o livro parece o instrumento mais cômodo. (PASSERON, 1975, p. 648).

---

19 Conjunto de técnicas de difusão de mensagens destinadas ao grande público, tais como a televisão, o rádio, a imprensa, o cartaz; meios de comunicação social.

Como evidenciado, entendendo-se que os *mass media* como sendo ainda um problema aberto, seguiu-se direções afastadas daquelas previstas, produzindo efeitos de deseducação, como salienta Cambi (1999, p. 694), mesmo que instituído como “meio pedagógico central e imprescindível no mundo contemporâneo”.

Segundo Cambi (1999, p. 694), as retificações e acertos de contas serão realizados por outros agentes educativos, iniciando pela família até a escola, “efetuando seu possível uso educativo e uma melhor qualidade educativa, evitando os comportamentos mais capazes de perturbar as jovens gerações. ”

Na verdade, os *mass media* tiveram duas vertentes, uma para o bem, outra para o mal, surgindo como “os primeiros educadores das crianças e dos jovens e levantando problemas que devem ser enfrentados tanto pelos educadores, quanto pelos produtores dos programas e comunidade em seu conjunto. ” (CAMBI, 1999, p. 695).

## 2.3. Pedagogia x Ciência da Educação

De acordo com Bourdieu (1998b), a revolução no saber educativo consolidou “ponto de não retorno” da evolução da pedagogia, pois, teria que ser alvo alcançado, visto que essa transição ocorreu por questões ligadas às transformações dos saberes históricos e sociais, com base na convicção de que seria a partir daí que a sociedade se tornaria mais livre e os homens capazes de fazer frente a inovações sociais, técnicas e culturais.

Cambi (1999) reitera que o declínio da pedagogia como saber único da educação, as disciplinas do saber pedagógico-educativo, psicologia, sociologia, as especializações setoriais, a avaliação escolar e as tecnologias educativas, tornaram-se controle reflexivo sobre essa multiplicidade de saberes esperançosos.

Nesse sentido, a pedagogia entrou em crise como saber unitário, tornando-se tributária de saberes especializados assumidos como “ciências auxiliares”, reescrevendo sua identidade em diversos setores (CAMBI, 1999).

Freire (2001) enfatiza que os saberes pedagógicos imprescindíveis não constituem a transferência genuína de conhecimentos que devem ser aprendidos nas suas razões de ser, ontológica, política, ética, epistemológica, pedagogicamente, mas os saberes precisam ser invariavelmente assistidos e vividos.

Franco (2003) assevera que, como ciência da educação, a Pedagogia precisava passar da racionalidade técnica à racionalidade prática, reflexiva, formativa e emancipatória. A formação do ser deveria enfatizar o aspecto crítico-reflexivo, que

pudesse compreender a complexa pluralidade do âmbito educacional, a necessidade de mediar um processo de aprendizagem voltado para a formação integral de um sujeito de pensamento fragmentado, acrítico, alienado das questões políticas e socioculturais.

Compreende-se, assim, que a pluralização do saber pedagógico se proferiu no seu próprio interior, dando, assim, notoriedade a várias competências setoriais que dissolveram a figura do pedagogo. Na verdade, o que mudou foi a imagem do saber pedagógico que se representou como um saber hipercomplexo, que é definido como pluralismo de suas relações pelo discurso plural e dinâmico. Nesse sentido, a filosofia da educação passa a ter papel regulador e os saberes empíricos ajudam a solucionar problemas indicando soluções (BOURDIEU, 1998a).

Em conformidade com Bourdieu (1998), a nova identidade da pedagogia foi o empirismo e a tecnologia, passando por um filtro científico, vivendo hoje a sua estreita relação com a prática. A pedagogia contemporânea ganha nova roupagem, passa a ter uma nova concepção da mente infantil e a individualização das suas estruturas cognitivas, elementos necessários para apostar em uma educação do pensamento que leve em conta, no trabalho didático, as efetivas capacidades, linguísticas e lógicas, da criança.

## 2.4. A Escola pós-guerra da atualidade

De acordo com Cecon (2015) as escolas, nos países industrializados e socialmente mais evoluídos, se destacaram pelo papel que exerciam, e no decorrer do século XX, foi centralizando-se e organizando-se, tornando-se capaz de colocar-se em sintonia com uma sociedade em transformação, através da prática e das “reformas” educacionais, ainda que as vezes percessem pouco orgânica e colocadas a reboque das pressões políticas, por parte de classes, de grupos ou de partidos. No entanto, o crescimento social escolar se manifestou “através da alfabetização de massa, da elevação em quase toda parte da obrigatoriedade escolar (14 a 16 anos) e da adoção de um papel de mobilidade social”.

Essa ideia defendida por Cecon (2015) já era a compreensão de Passeron (1975, p. 634), pois só após o segundo pós-guerra que a sociedade em praticamente toda a Europa, teve garantido o acesso concreto das crianças à escola até a pré-adolescência, com o papel de assimilar “comportamentos cognitivos, informações e habilidades que as introduziram a pleno título na história e na vida dos vários países tornando-as

sujeitos também politicamente mais ativos e responsáveis”. Na visão de Passeron, nas sociedades democráticas e industriais percebe-se que as competências profissionais são pontes de transformação do poder social.

A escola deveria profissionalizar-se, formar especialistas para os vários âmbitos da produção, além de difundir uma cultura de base mais sólida e mais rica. Se a escola média vinha cobrir esta segunda exigência, a escola secundária deveria responder, sobretudo à primeira, articulando-se ainda que de forma flexível e não exclusiva – em muitas direções de tipo profissional. A cultura escolar é sempre ideológica, como ideológica é a organização da vida escolar, com seus horários, seus papéis, suas práticas disciplinares. (BOURDIEU, 1998b, p. 123).

De acordo com Freire (1987, p. 69), há quatro aspectos problemáticos na escola contemporânea que se enlaçam, de forma variada, mas também seguem juntos dando perfil complexo para manterem abertos os problemas estruturais que ainda hoje permanecem. São eles: “a igualdade de oportunidades e democratização da sociedade via escola; a nação de escola ativa; a distribuição hierárquica dos jovens no mercado de trabalho por meio de uma hierarquia de competências; e a proposta da escola como posto de assistência social”. Após as transformações sofridas pela pedagogia nas últimas décadas, houve o crescimento teórico, social, científico, e outro de crise, de recusa, de discussão sobre sua identidade teórica e seu papel social. Mas a pedagogia em si interrogou o seu próprio discurso, não só na linguagem, mas também no conjunto de modelos de organização lógica que a regulam.

Conforme Cambi (1999), a pedagogia é por certo filosofia, ciência e política, pois se apropria e se insere num tempo histórico-ideológico, assume assim, perspectiva ideológico-política, nomeia valores ou imprime seu próprio discurso, seja ele racional ou crítico.

Afirma Fontaine (1970) que, com a crise de identidade nos anos 60, a pedagogia investiu na década seguinte retomando a reflexão no que diz respeito ao estatuto lógico da própria pedagogia e deu lugar à produção de pesquisas epistemológicas, que a partir daí foram se articulando e se adaptando aos múltiplos modelos. Nesse sentido, a pedagogia nada mais é do que saber em transformação.

Assim, Cecon (2015) considera que a pedagogia passou a ser um saber mais centralizado, cultural, social e político, pois, a pedagogia atual caminha para uma nova identidade, plural e crítica. Dessa forma, o caráter da criticidade assume papel de paradigma metateórico, de orientador-chave da sua pesquisa.

Portanto, diante da “nossa tradição cultural e intelectual”, a pedagogia continuará a agir e viver como o paradigma de desenvolvimento da humanidade.

Conforme Freire (1987), com as grandes transformações sociais, o desenvolvimento das escolas abre as portas para novos aspectos a serem discutidos, que são as formulações teóricas sobre o desenvolvimento cultural e social de todas as nações. Buscam-se perspectivas que possibilitem uma nova prática educacional, voltada para a humanização e a transformação social.

Portanto, a pedagogia é fundamental para a educação, e é sobre ela que as escolas se apoiam para dar continuidade aos anseios e perspectivas de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual o saber seja o pilar para a cidadania.

### 3. Considerações finais

Após leitura e análise de literaturas pertinentes ao assunto proposto nesta pesquisa, objetivando compreender como o pensamento sociológico influenciou o pensamento educacional que culminou com a pedagogia como filosofia, foi possível perceber a importância da evolução das ideias pedagógicas ao longo da história e sua contribuição nas políticas educacionais para a atualidade. Essas ideias pedagógicas foram sendo difundidas ao longo de nossa história. Ideias e análises de conjunturas políticas e de objetos educacionais se transformaram em tendências pedagógicas que permearam a educação e a pedagogia no decorrer dos séculos e que permanecem até os dias atuais.

A pedagogia recuperou a sua fundamental politicidade: há que educar, ensinar, pensar a educação como atividades sociais que se desenvolvem num tempo, segundo objetivos específicos, ligados a saberes, a concepções do mundo, a interesses sociais. Também é um saber político e deve assumir conscientemente sua própria politicidade, pondo-se em sintonia com as forças sociais mais progressistas que trabalham para a emancipação do homem.

Portanto, a sociologia da educação contribui de forma expressiva de estudar a sociedade e tudo que nela permeia, compreendendo as políticas educacionais e a pedagogia educacional como conjunto de saberes sociais e humanos que têm a responsabilidade de desenvolver uma educação de valor que atenda aos anseios da sociedade, analisando-a sob o prisma de vários olhares, compreendendo a realidade socioeducacional, e promovendo uma educação crítica e transformadora. Uma educação, entendida como uma prática social que busca formar indivíduos para a vida em sociedade.



A prática pedagógica atual precisa de uma reformulação dando prioridade a uma prática formadora para o desenvolvimento da sociedade como um todo, para que se efetive assim, um ensino de qualidade, independentemente de classes sociais, etnia e cultura. A educação brasileira apresenta muitas interfaces necessitando serem analisadas e transformadas para que tenhamos uma pedagogia atuante, de qualidade, e que possa de fato atender aos interesses de todos, sobretudo as menos favorecidas. Partimos do princípio de que nos tempos atuais a pedagogia sofre consequências do tempo histórico, permeado por interferências políticas, econômicas e sociais nesse percurso.

As políticas educacionais têm um peso muito significativo nas pautas governamentais. Suas propostas e ideologias chegam às instituições de ensino com fortes traços de obrigatoriedade de efetivação. Essa relação de transmissão de valores e políticas por parte da escola se caracteriza pelo fato de esta instituição ser considerada a “formadora” da população.

Percebe-se na contemporaneidade que as escolas brasileiras têm estado a serviço de uma camada da sociedade que tenta perpetuar seu poder e definir os meios econômicos da população. Constata-se claramente que há uma continuidade da instituição Escola em servir, juntamente com os setores econômicos da sociedade, a uma pequena parcela da sociedade. A educação, desta forma, vem se apresentando como um projeto de fator econômico, visando à preparação dos indivíduos para a prestação de serviços, de preparação de mão de obra para o trabalho.

Percebe-se que a educação no Brasil, no decurso das primeiras décadas do século XXI, tem se caracterizado por uma história de perdas, exclusões e manutenção dos privilégios de minorias. Na atualidade, a herança que as crianças e jovens da população menos favorecida recebem desta história, caracteriza-se pela carência de uma educação igualitária, pelo descrédito e ausência de novas perspectivas. A crise na educação brasileira agrava-se a cada dia e atinge mais intensamente a população menos favorecida que necessita e tem o mesmo direito a uma educação de qualidade.

A política de Estado, da obrigatoriedade da educação pública, gratuita e de qualidade, cada vez mais vem excluindo a população das camadas menos favorecidas, acentuando as desigualdades sociais. Nota-se, claramente, que as ações do Estado direcionadas à educação têm sido elaboradas de forma intencional e objetiva. As políticas públicas mostram seus interesses que são pontuais, desde a perpetuação do poder ao longo dos séculos, até os enfoques mercantilistas e economicistas da atualidade. O Estado tem usado a educação como “arma” contra as forças opositoras ao poder estabelecido.

Ao longo da história, a educação limitou-se em atender aos interesses das classes dominantes, visando formar, dentre elas, os dirigentes, tendo se voltado para a população apenas nos limites da formação de mão de obra e de inclusão ideológica para direcionar a escolha dos governantes. Estes dilemas e impasses no setor da educação estão relacionados com a crise da própria proposta político-pedagógica para a formação da sociedade brasileira.

## Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2010. 384 p. 384 f.

BOURDIEU, Pierre. *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: \_\_\_\_\_. *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998a, p. 39-64.

\_\_\_\_\_. *Escritos de educação*. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.

CECON, Bianca: *Transcrição de Guerra fria e pedagogia*, Prezi.com, Rio de Janeiro, 25 de abril de 2015. Disponível em: <<https://prezi.com/yarnxtyapgmb/guerra-fria-e-pedagogia/>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Unesp, 1999.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. *Sociologia da educação*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FADUL, Anamaria. "Indústria cultural e comunicação de massa." *Série Ideias* 17 (1994): 53-59.

FONTAINE, Andre. *Historia de la guerra fria*. Barcelona: Luis de Caralt, 1970.

FRANCO, Maria Amélia. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2ª Ed. 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O que é pedagogia?* 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

GOMES, Candido Alberto. *A Educação em Novas Perspectivas Sociológicas*. São Paulo: Moderna, 2005. 262 p. 384 f.

NASCIMENTO, Afonso Welliton de Sousa; RIBEIRO, Edinéa Bandeira. *Educação e sociedade: um olhar sobre a obra pedagógica de Durkheim*. Revista Margens Interdisciplinar, v. 8, n. 11, p. 159-175, 2014.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (Orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*. São Paulo: Francisco Alves, 1975.

PERRENOUD, Phillippe. *10 novas competências para ensinar*. Tradução: Patrícia Chitttoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

## Capítulo X

# Evolução histórica, expansão e financiamento da Educação Superior no Brasil: das primeiras faculdades à expansão do início do século XXI

Francisco Gonçalves Henriques Júnior<sup>20</sup>

## Introdução

De uma estratégia colonial portuguesa, de ofertar bolsas de estudo em Portugal, ao invés de trazer sua universidade para o país, foi somente no início do século XX que o Brasil teve sua primeira universidade, sendo que em 1930 foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras.

Apesar de uma “disputa” sobre qual seria a primeira universidade do Brasil, a Universidade de São Paulo – USP (1934) foi o marco do ensino superior brasileiro, sem deixar de mencionar a importância da Universidade do Distrito Federal – UDF (1935) e da Universidade de Brasília – UnB (1962) nesse processo de inserção da universidade no Brasil.

---

20 Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB. E-mail: fhenriquesjr@gmail.com

Contudo, mesmo com a constituição do sistema de universidades federais, na Nova República, com 22 universidades federais, uma em cada capital da unidade da federação, além de 9 universidades religiosas, milhares de estudantes secundaristas não puderam ingressar no ensino superior na década de 1960 por falta de vagas. Isso porque a ampliação da taxa de matrícula do ensino médio não foi acompanhada pela abertura de novas vagas no ensino superior, o que provocou ainda mais a necessidade de uma reforma universitária.

A expansão do ensino superior, que teve uma de suas principais fases após a reforma universitária de 1968, é considerada um dos pilares da crescente disseminação de cursos superiores em instituições privadas, mesmo não sendo este o objetivo inicial da reforma de 1968, e teria sido quem abriu caminho para a expansão da educação superior no Brasil.

Para compreensão dos fatores históricos que motivaram esse atraso na introdução da educação terciária no país, bem como sua influência no atual processo de expansão das universidades privadas, faz-se necessário realizar uma maior contextualização histórica, apresentando os principais marcos do seu desenvolvimento, até o seu momento mais recente de expansão.

Ao final deste trabalho, espera-se que sejam compreendidos os contextos que motivaram a expansão da educação superior privada no país, em parte justificada pelo desenvolvimento tardio do ensino superior no Brasil, bem como a influência dos programas de financiamento públicos, seja por renúncia fiscal, isenção ou financiamento público direto, na expansão da educação superior privada.

## 1. Evolução histórica da universidade no Brasil: uma síntese

O desenvolvimento do ensino superior no Brasil ocorreu de maneira bastante tardia em comparação aos seus países vizinhos e à Europa. Conforme Trindade (2012, p. 95), “a colonização portuguesa adotou outra estratégia: ao invés de exportar suas universidades tradicionais (Coimbra e Lisboa), preferiu oferecer bolsas de estudo para os brasileiros se diplomarem na Metrópole.”

Em Soares et al. (2002, p. 24), é apresentado o quadro da época, no qual os estudantes universitários da elite colonial portuguesa (os “portugueses nascidos no Brasil”) iam até Portugal, enquanto, no Brasil Colônia, o ensino formal esteve a cargo da Companhia de Jesus.

[O]s jesuítas dedicavam-se desde a cristianização dos indígenas organizados em aldeamentos, até a formação do clero, em seminários teológicos e a educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais. Nesses últimos, era oferecida uma educação medieval latina com elementos de grego, a qual preparava seus estudantes, por meio dos estudos menores, a fim de poderem frequentar a Universidade de Coimbra, em Portugal (SOARES et al., 2002, p. 24).

Em 1808, com a fuga da Família Real portuguesa, a criação da primeira universidade do Brasil foi solicitada pelos comerciantes de Salvador ao príncipe regente (Dom João VI) – a “Universidade Literária”. Contudo, o monarca, após consultar seu cirurgião-mor, criou a primeira Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar (1808) – esta seria a primeira Instituição de Ensino Superior (IES) do Brasil, fundada na Bahia –, chamada de Escola Médico-Cirúrgica (1812).

[N]o período imperial, apesar das várias propostas apresentadas, não foi criada uma universidade no Brasil. Isto talvez se deva ao alto conceito da Universidade de Coimbra, o que dificultava a sua substituição por uma instituição do jovem país. Assim sendo, os novos cursos superiores de orientação profissional que se foram estabelecendo no território brasileiro eram vistos como substitutos à universidade (SOARES et al., 2002, p. 26).

O século XIX foi bastante desfavorável a um possível início da universidade no país. Conforme Carnoy et al. (2016, p. 49), foi somente com a República e a nova Constituição (1889) que a educação superior brasileira pôde se expandir, o que aconteceu de forma descentralizada, com o surgimento de muitas instituições na Primeira República, destinadas a treinar os alunos para as profissões liberais, contudo, nenhuma organizada como universidade.

A universidade era considerada, pelos líderes políticos da Primeira República (1889-1930), uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo. Em função disso, eram francamente favoráveis à criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante. (SOARES et al., 2002, p. 26).

Por meio do Decreto nº 19.851/1931, o Ministério da Educação e Saúde Pública aprovou o Estatuto das Universidades Brasileiras, que normatizava os tipos de universidade (pública ou particular), seus cursos obrigatórios, dentre outros:

[A] universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras [...]. A ênfase dada à criação de uma Faculdade de Educação, nas universidades, para formar professores do ensino secundário, respondia muito mais aos planos de Francisco Campos (primeiro ministro da educação – priorizava o ensino médio), do que aos anseios dos educadores preocupados com a criação de uma universidade voltada às atividades de pesquisa (SOARES et al., 2002, p. 27-28).

De acordo com Franco (2008, p. 54), “o pós [-1ª] guerra colocou o Brasil numa condição de país que mais expandiu seu sistema de educação, não apenas do nível básico, mas também do ensino superior”; contudo, é necessário considerar que a organização mais sistemática do ensino superior no Brasil se iniciou a partir de 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo (USP), a qual representou uma condição histórica recente no cenário educacional.

Para Soares et al. (2002, p. 30), a USP simbolizou uma significativa mudança na história do sistema brasileiro de educação superior. Reunindo faculdades tradicionais e independentes, e contando com professores pesquisadores estrangeiros (em especial da Europa), tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil, concretizando, assim, o ideal de seus fundadores.

Um ano após a fundação da USP (1935), Anísio Teixeira, então Diretor de Instrução do Distrito Federal (governo Vargas), fundou a Universidade do Distrito Federal (UDF), uma instituição considerada tão inovadora quanto a Universidade de São Paulo.

Essa foi uma vitória do grupo de educadores liberais, liderados por Anísio Teixeira, discípulo de Dewey e grande defensor da escola pública, leiga, gratuita e para todos. Em função de seu posicionamento apaixonadamente liberal, Anísio não contou com apoios que dessem sustentabilidade a seu projeto universitário (SOARES et al., 2002, p. 28).

[A UDF] surge como divisor de águas, em meio à agitação de que marca o país naquele momento e às disputas pelo controle dos rumos da educação nacional. Sua instalação foi aclamada por segmentos importantes da intelectualidade brasileira (FÁVERO, 2000, p. 49).

A nova universidade [UDF] desafiou o projeto de reforma universitária do

então Ministro da Educação e Saúde (1931), Francisco Campos, que propunha um sistema bastante padronizado de instituições universitárias públicas sob o controle da União. Anísio Teixeira, como diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, tinha consciência de que estava sob pressão também da Igreja, que não aceitava ter sido excluída de qualquer participação no projeto de sua institucionalização, e estar ausente do corpo de professores (TRINDADE, 2012, p. 116). Setores conservadores ligados à Igreja Católica faziam oposição veemente à UDF. Assim, por ingerência direta do governo federal, a UDF teve uma breve existência: foi extinta em 1939 (menos de quatro anos depois), sob forte pressão da Igreja Católica, com o argumento de que o decreto municipal, que a criara, era inconstitucional.

De acordo com Soares et al. (2002, p. 29), o governo Vargas, buscando apoio da Igreja, permitiu às lideranças católicas o desenvolvimento de um intenso trabalho pedagógico das elites do país. Já em 1934, no primeiro Congresso Católico de Educação (RJ), a Igreja manifestara seu interesse na criação de uma universidade, subordinada à hierarquia eclesiástica e independente do Estado, cabendo aos jesuítas a incumbência de organizar, administrar e orientar pedagogicamente a futura instituição universitária.

Assim, em 1946, foi inaugurada a primeira universidade católica do país, e na República Nova foi constituído o sistema de universidades públicas federais, com 22 universidades federais, uma em cada capital de unidade da federação, além de 9 universidades religiosas (somente uma era presbiteriana, as demais, católicas) gerando uma expansão de matrículas de nível superior (SOARES et al., 2002, p. 29-31).

Fatores como uma expansão do ensino médio, maior aceitação das mulheres no mercado de trabalho (em especial no magistério – que ingressavam na universidade com o intuito de dedicar-se ao magistério de nível médio), contribuíram para esse aumento de matrículas. Infelizmente, a maioria dessas faculdades era somente um aglomerado de escolas preparatórias para cada tipo específico de professor (geografia, física, português, etc), cursos que ficaram limitados ao ensino (sem pesquisa) devido à escassez de recursos humanos e materiais.

O período de 1945-1965 se destacou por um crescimento acelerado do ensino superior público, sendo que, durante esse intervalo de tempo, suas matrículas saltaram de 21 mil para 182 mil estudantes. Nesse momento, ocorreu o processo de federalização de instituições estaduais e privadas, que foram integradas às nascentes universidades federais, por meio de entendimentos com os mantenedores de instituições privadas, de modo que a absorção de



suas faculdades resultasse benéfica para eles. No período em foco, a participação do setor privado manteve-se estável, absorvendo 44% do total das matrículas (VASCONCELOS, 2007; CUNHA, 2004 apud MARTINS, 2009, p. 17-18).

Conforme Trindade (2012, p. 117), o projeto universitário brasileiro mais contemporâneo teria sido o da fundação da Universidade da Brasília – UNB (1962), situado num tempo histórico diferente dos projetos da USP (1934) e UDF (1935).

Iniciado no governo Juscelino Kubitschek - JK (1960), e concluído no de João Goulart (1962), a UnB, liderada por Darcy Ribeiro, mantinha suas raízes no projeto da UDF, interrompendo o predomínio do modelo da USP. A UnB seguia o modelo estadunidense, organizando-se sob a forma de Fundação com substituição das cátedras por departamentos. De acordo com Soares et al. (2002, p. 32-33), a Universidade de Brasília (UnB) – primeira universidade brasileira que não foi criada a partir da aglutinação de faculdades pré-existentes –, em busca do projeto desenvolvimentista para o país, tinha como seus objetivos principais o desenvolvimento de uma cultura e tecnologias nacionais, com uma estrutura integrada, flexível e moderna, contrapondo-se à universidade segmentada em cursos profissionalizantes.

Com o “golpe” militar de 1964 e a chegada dos militares ao poder, a ingerência do governo federal nas universidades se acentuou, conforme observou Soares et al. (2002, p. 33). Houve um grande número de afastamentos de professores, principalmente da UnB, bem como, foram criadas “assessorias de informação” nas IES federais, com a intenção de coibir as atividades consideradas de caráter “subversivo”, tanto dos docentes, quanto dos discentes.

Além disso, a crescente falta de vagas nas IES tornou-se um foco de tensão constante e progressivo, o que motivou nos militares à busca por uma solução para esse problema.

Após o golpe de 1964, permanecia entre estudantes e professores um clima de insatisfação com a estrutura universitária existente [...]. Em 1960, 29 mil estudantes não conseguiram vagas nas instituições para as quais tinham sido aprovados, número que aumentou para 162 mil em 1969. A questão dos “excedentes” constituiu-se num constante foco de tensão social. A pressão para a expansão do ensino superior estava relacionada à ampliação da taxa de matrícula do ensino médio, que cresceu 4,3 pontos entre 1947 e 1964. (MARTINS, 2009, p. 19).

Assim, em 1968 foi aprovada a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968) que atribuiu à universidade o tríptico integrado papel de desenvolver ensino, pesquisa e extensão. Essa reforma trouxe a profissionalização dos docentes, criando as condições para o desenvolvimento da pós-graduação e das atividades científicas no país. A Lei da Reforma Universitária dirigia-se às IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), entretanto, como grande parte do setor privado dependia de subsídios governamentais, seu alcance ultrapassou as fronteiras do sistema público federal, atingindo as instituições privadas, que procuraram adaptar-se a algumas de suas orientações (SOARES et al., 2002, p. 33-34).

A Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma [...]. [P]or outro lado, abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes denominou “o antigo padrão brasileiro de escola superior”, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa (MARTINS, 2009, p. 16-17).

Com relação à forma de financiamento dessas instituições, Martins (2009, p. 17) nos mostra que, antes da reforma universitária de 1968, o ensino superior privado não era muito distante, em termos de financiamento, do ensino superior público:

O ensino superior privado anterior à Reforma de 1968 se organizou de maneira bastante próxima ao ensino público. Não seria totalmente incorreto supor que o ensino privado então existente possuía um caráter semi-estatal. A esse propósito, deve-se assinalar que, durante um longo período, as universidades católicas permaneceram dependentes do financiamento do setor público para a sustentação de suas atividades (CASALI, 1995; ANTONIAZZI, 1975 apud MARTINS, 2009, p. 17).

Diferentemente do que pretendiam seus formuladores, de que a educação privada exercesse função complementar à pública, ocorreu o contrário, pelo menos no que se refere à sua participação no total de matrículas de graduação. Conforme apontado por (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016a, p. 7), a Reforma Universitária de 1968 é vista por diversos autores como o início do predomínio do

setor privado sobre os cursos de graduação no Brasil.

Para a expansão desse segmento educacional, o financiamento do setor público na iniciativa privada aumentou consideravelmente, seja por isenção, renúncia fiscal ou financiamento público direto.

## 2. Expansão da Educação Superior no Brasil no final do século XX via financiamento público

Criadas as bases para a abertura do ensino superior à iniciativa privada, inicialmente através de faculdades isoladas e de pequeno porte nas regiões em que havia maior demanda, a participação do setor privado nesse segmento educacional cresceu com a concordância do governo, contudo, quase sem atividades de pesquisa, dedicando-se prioritariamente ao ensino (SOARES et al., 2002, p. 34).

Entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período. Em sua fase inicial, ou seja, desde o final dos anos de 1960 até a década de 1970, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente através da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte. (MARTINS, 2009, p. 23).

[A] participação do setor privado no total de matrículas passa a ser majoritária em 1970 e, ao longo das quatro décadas subsequentes, ampliou-se para 3/4 do total [...] favorecido por alguns fatores, tais como a expansão dos níveis de ensino anteriores, o acelerado crescimento econômico e do mercado de trabalho e, sobretudo, pelas diversas normas editadas pelos governos militares [...]. A Reforma Universitária de 1968 viabilizou, portanto, a criação de dois sistemas de ensino distintos: o primeiro, de caráter público, meritocrático, seletivo, de feição estritamente acadêmica [...]. O segundo, uma educação desvinculada da pesquisa, de menor duração e distinção, ministrada em instituições privadas e isoladas, em boa parte, financiadas com verba pública por via de isenções fiscais e auxílios diversos (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016a, p. 8).

De acordo com Corbucci, Kubota e Meira (2016a, p. 7), “[a] intenção dos formuladores da reforma universitária era que a educação privada exercesse função complementar à pública. O que se viu, todavia, foi o inverso, ao menos no que se refere à sua participação no total de matrículas”, conforme pode ser depreendido dos

dados contidos na Tabela 10.01, extraídos da revista Radar n. 46, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea.

**Tabela 10.01** - Dados selecionados da tabela “Evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais, segundo a natureza institucional – Brasil (1960-2010)”

ANO	Matrículas		TOTAL
	Públicas	Privadas	
1960	59.624	47.067	106.691
1970	210.613	214.865	425.478
1980	492.232	885.054	1.377.286
1990	578.625	961.455	1.540.080
2000	887.026	1.807.219	2.694.245
2010	1.461.696	3.987.424	5.449.120

Fonte: Inep/MEC – Elaboração de autores.

Pode-se observar pelos números apresentados na Tabela 10.01 que, dos anos 80 para os anos 90, houve um baixo crescimento do número total de matrículas da rede privada, o que é em parte justificado pela crise financeira da década de 1980. A partir da década de 1990, com orientações emanadas de órgãos internacionais, buscando uma política de austeridade fiscal, considerou-se que o investimento público deveria ser dado prioritariamente ao ensino básico, para países em desenvolvimento, deixando ao setor privado a absorção do continente excedente de ingressantes ao ensino superior.

Na década de 1980, em função da crise econômica vivenciada pelo país [...], ocorreu uma desaceleração da expansão do ensino superior. Surgiram, ao mesmo tempo, críticas sobre a qualidade do ensino privado por parte de várias associações profissionais e de outros segmentos da sociedade civil. Diante desse descontentamento, o governo, por meio de seus órgãos competentes, adotou medidas legais com o propósito de suspender temporariamente a criação de novos cursos nos estabelecimentos existentes (MARTINS, 2009, p. 24).

Os baixos investimentos realizados pela União na área da educa-

ção superior, em grande medida ditados pelo processo de ajuste fiscal dos anos 1990, eram referendados pelas orientações emanadas dos organismos financeiros internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, pelas quais os gastos em educação nos países em desenvolvimento deveriam limitar-se ao ensino básico. Com isso, aprofundou-se o fosso existente entre a crescente demanda por educação superior e a oferta de vagas pelas IES públicas, abrindo-se, assim, espaço para a expansão do setor privado (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016a, p. 9).

Essa expansão é trazida por Pinto (2004, p. 729-730) e Corbucci et al. (2016a, p. 11), mostrando que ela se deu prioritariamente no ensino privado, de tal forma, que a participação do setor privado no Brasil, nesse segmento de ensino terciário, é próximo do triplo da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

Em especial no último quinquênio, o país apresentou uma grande expansão nas matrículas de graduação, de tal forma que de 1960 a 2002 as matrículas cresceram 37 vezes. Cabe ressaltar, contudo, que este aumento se deu de forma distinta entre as redes pública e privada. Assim é que, enquanto, no mesmo período, as matrículas na rede privada cresceram 59 vezes, na rede pública o aumento foi de 20 vezes. O resultado deste processo é que, se em 1960 o setor privado respondia por 44% das matrículas de graduação, em 2002, essa participação passou para 70%, tornando o Brasil um dos países com mais elevado grau de privatização desse nível de ensino [...]. Basta dizer que a participação do setor privado nas matrículas no Brasil é quase três vezes maior que a da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (PINTO, 2004, p. 729-730).

O boom expansionista do setor privado ocorreu no período 1997-2003, quando então houve crescimento de 132% das matrículas em cursos de graduação presenciais. O crescimento anual das matrículas nesse período oscilou entre 11,4% e 17,5%. De modo semelhante, o número de instituições privadas ampliou-se de 764 IES em 1998, para 1.789 IES, em 2004. Portanto, aumento de 160%, ou seja, maior que o crescimento relativo às matrículas (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016a, p. 11).

O Censo da educação superior de 2005 apresenta a expansão das matrículas por modalidade de instituição, conforme quadro trazido por Franco (2008, p. 54), que demonstra o considerável crescimento ocorrido a partir do ensino superior

privado, a partir de meados da década de 60, em comparação com o setor público, reproduzido na Tabela 10.02.

**Tabela 10.02** - Expansão das matrículas por modalidade de instituição

Ano	Setor Público - vagas	Setor Público - %	Setor Privado - vagas	Setor Privado - %	Total
1933	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
1945	21.307	51,6	19.969	48,4	41.275
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	325.082
1985	556.680	40,7	810.929	59,3	1.367.609
2004	1.178.328	28,3	2.985.405	71,1	4.163.733

Fonte: MEC - Censo Inep 2005.

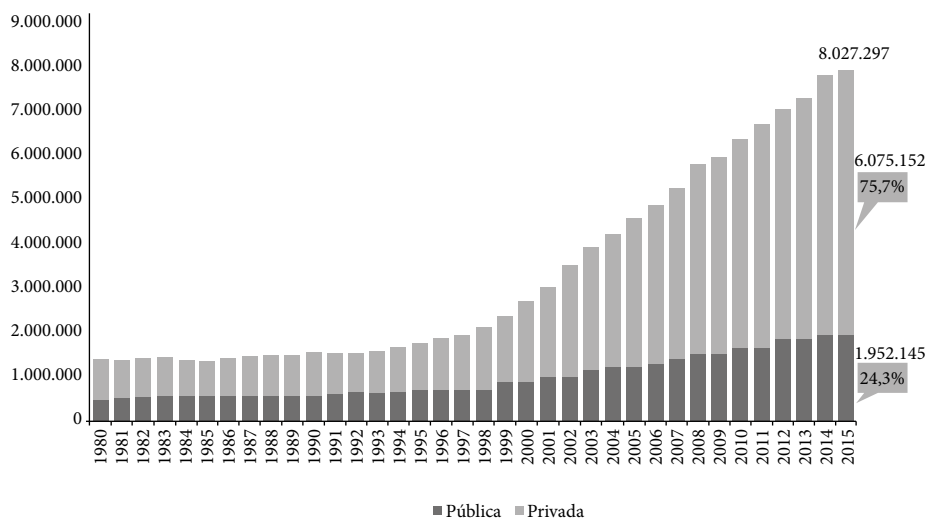
Buscando uma visão global na qual o Brasil se encontrava àquele momento, Carnoy et al. (2016, p. 6-11) observa que o maior crescimento das matrículas no ensino superior nos Brics (Brasil, Rússia, Índia e China) teve seu início em meados da década de 1990. Na obra é apresentado que o crescimento das matrículas nos Brics difere significativamente de expansões anteriores nos países desenvolvidos, por vários motivos, dentre os quais, a depender do país do Bric, ocorre a ênfase no fortalecimento de um número limitado de instituições de elite, incorporando a massa de novos alunos em universidades e faculdades de menor custo, cada vez mais diversificadas, e a expansão de programas não universitários e instituições privadas não seletivas.

Com o objetivo de manter a expansão da educação superior privada, logo após as reformas trazidas pela Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), por meio da Medida Provisória nº 1.827/1999, foi criado o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - Fies (BRASIL, 2001), que posteriormente seria chamado de Fundo de Financiamento Estudantil (BRASIL, 2011, art. 11). O Fies é uma continuidade do Programa de Crédito Educativo (Ceduc), que teve sua origem em 1975, na gestão de Ney Braga, no Ministério da Educação.

Apesar de seu início em 1999, ainda no século XX, o Fies pode ser considerado um programa do século XXI, e é parte da materialização de várias etapas realizadas no século anterior, representando, principalmente no Brasil, uma importante política de Estado na continuidade da expansão do ensino superior privado.

Como se pode observar pelo Gráfico 10.01 – Censo da Educação Superior 2015 (BRASIL, 2017a, p. 28), foi por volta do ano de 1999 que o ensino superior privado começou sua maior expansão. O gráfico original, em sua nota de rodapé, ainda informa que “[e]m 2015 os cursos de graduação superaram a marca histórica de 8 milhões de alunos matriculados, equivalente ao tamanho do ensino médio”.

**Gráfico 10.01** - Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa – Brasil 1980-2015



Em 2015 os cursos de graduação superaram a marca histórica de 8 milhões de alunos matriculados, equivalente ao tamanho do ensino médio.

Fonte: Inep/Censo da Educação Superior 2015

Destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação, o Programa Universidade para Todos – Prouni, inicialmente instituído por medida provisória em 2004 (BRASIL, 2004), convertida em lei no ano seguinte (BRASIL, 2005), também contribuiu para o processo de expansão da educação superior no país. Isso ocorreu em um cenário que ainda permitia a expansão da educação superior privada no país pela demanda efetiva. Aliado a isso, há fatores como dificuldades de acesso ao financiamento dos cursos pelas restrições do Fies, e das imposições de fiança bancária, que motivaram a adesão ao Prouni.

Diferentemente do Fies, no qual a mensalidade do aluno é paga diretamente pelo governo, a partir de um contrato de financiamento com o estudante a juros

subsidiados, o Prouni financia a educação terciária sem contraprestação financeira direta do aluno: nele, o financiamento ocorre por meio de renúncia fiscal do governo federal em troca de bolsas de estudo parciais e integrais das IES. Assim, Fies e Prouni são os dois principais programas de financiamento público, direto ou indireto, do ensino superior no Brasil.

Esses dois programas de financiamento público educacional contribuíram para a geração de um aumento expressivo de matrículas/ano, passando de aproximadamente 170 mil ingressos de estudantes/ano em 2005, para mais de 900 mil ingressos/ano em 2014 (850% de ampliação, aproximadamente), conforme pode ser observado na tabela 03, retirada da revista Radar n. 46 do Inep (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016a, p. 10).

**Tabela 10.03** - Bolsas do Prouni e contratos do Fies concedidos e número de ingressantes em cursos de graduação presenciais nas IES privadas – Brasil: 2005-2014

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
ProUni	95.580	109.018	105.574	124.622	161.369	152.734	170.765	176.757	177.324	223.579
Fies	77.212	58.741	49.049	32.384	32.654	71.611	153.570	368.841	557.192	732.243
<b>Total</b>	<b>172.792</b>	<b>167.759</b>	<b>154.623</b>	<b>157.006</b>	<b>194.023</b>	<b>224.345</b>	<b>324.335</b>	<b>545.598</b>	<b>734.516</b>	<b>955.822</b>
Ingressantes	1.108.600	1.151.102	1.183.464	1.198.506	1.157.057	1.181.650	1.260.257	1.508.295	1.494.490	1.658.350
ProUniFies/ Ingressantes	15,6	14,6	13,1	13,1	16,8	19,0	25,7	36,2	49,1	57,6

Fonte: Inep/MEC - Elaboração dos autores.

Obs.:

<sup>1</sup> O somatório dos contratos do Fies e das bolsas do Prouni é maior que o número de estudantes efetivamente matriculados, uma vez que bolsistas parciais do Prouni podem contrair financiamento também junto ao Fies

<sup>2</sup> O número de ingressantes não corresponde ao total de estudantes, uma vez que um estudante pode ter ingressado em mais de um curso ou instituição de ensino.

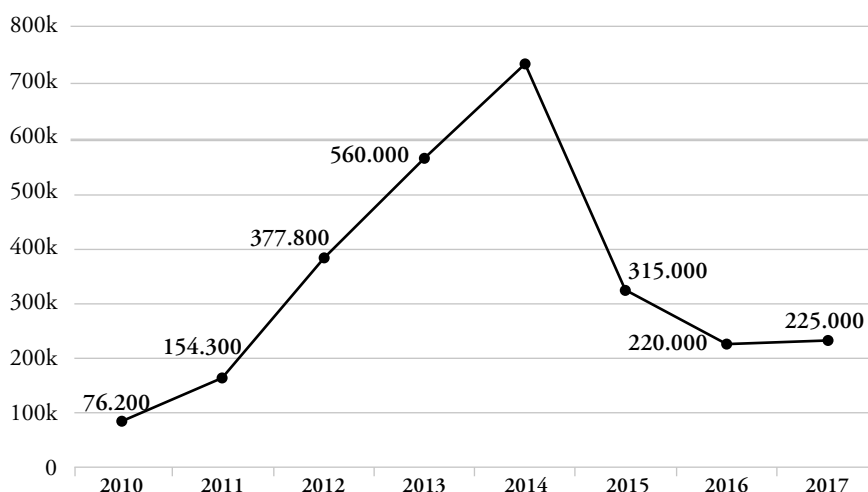
Conforme se pode observar da Tabela 10.03, de 2005 a 2009 houve uma utilização mediana do Fies. Foi somente em 2010 que ocorreu sua expansão, com uma significativa redução da taxa de juros do financiamento, maximização do prazo de amortização e carência, e retirada de diversas barreiras que impediam aos alunos o acesso ao financiamento.

Esse crescimento foi tão intenso que, de acordo com as informações apresentadas na tabela 03, enquanto em 2010, 71 mil novos contratos/ano foram formalizados, em 2014 esse número já representava 732 mil novos contratos formalizados/ano.



Esse ciclo só foi interrompido pela crise financeira acentuada no segundo governo Dilma Rousseff, sendo que em 2015, o número de contratos de financiamento formalizados havia caído para aproximadamente 315 mil novos contratos/ano, conforme é possível se depreender dos números apresentados no Gráfico 10.02, que foi extraído da matéria da versão on-line do G1-Educação (2017), intitulada “Novo Fies terá desconto automático no salário do estudante após formatura”:

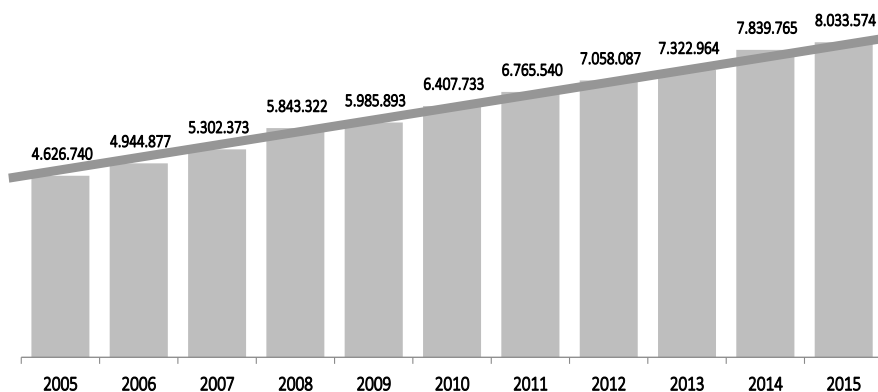
**Gráfico 10.02** - Número de vagas no Fies - Evolução do número de novos contratos a cada ano



Fonte: FNDE

Contudo, apesar de uma aparente expansão do total geral de matrículas do ensino superior (público e privado) pelos dados até aqui apresentados, impulsionada principalmente pela última fase da expansão do ensino privado (a partir de 2010 até 2014, com o Fies), quando se busca a análise dos números oficiais do programa em forma gráfica, *a priori*, não foi possível constatar uma mudança da linha de tendência proporcionalmente gerada por esse maior financiamento público estudantil, conforme observado no Gráfico 10.03, dos dados extraídos do Censo da Educação Superior 2015 (BRASIL, 2017a, p. 27).

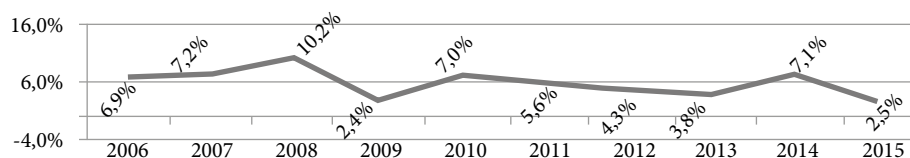
**Gráfico 10.03** - Adaptação do gráfico “Matrículas na educação superior (graduação e sequencial) Brasil 2005 – 2015”



Fonte: Inep/Censo da Educação Superior 2015 (adaptado pelo autor)

Avaliando o percentual de crescimento do número geral de matrículas em relação ao ano anterior, o Gráfico 10.04 demonstra a variação anual do crescimento de matrículas, confirmando a avaliação apresentada na fonte original do Gráfico 10.03, qual seja, “[n]os últimos dez anos, a matrícula na educação superior cresceu 73,6%. Em relação a 2014, o aumento foi de 2,5%”.

**Gráfico 10.04** - Representação diferenciada do Gráfico 10.03 em relação ao percentual de crescimento ou diminuição do ano anterior para o posterior

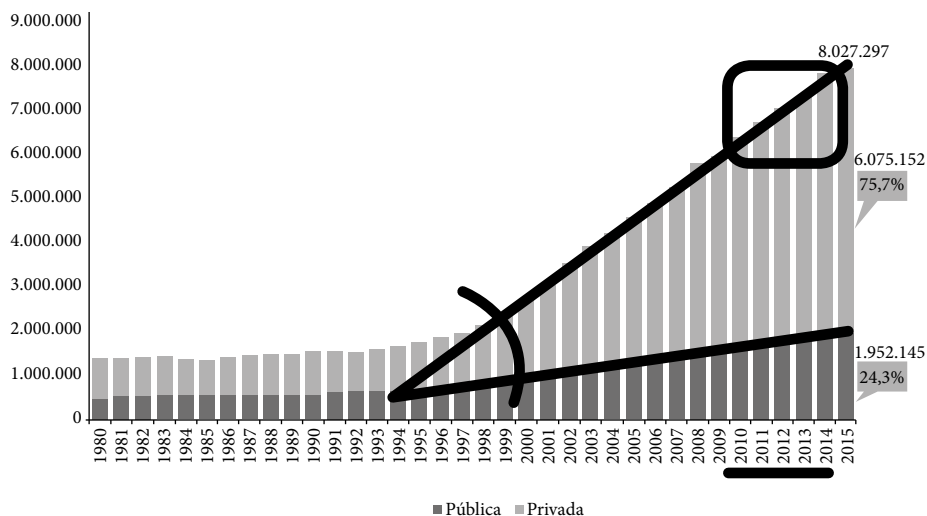


Fonte: o autor

Retomando o Gráfico 10.01, e analisando o crescimento apresentado no Gráfico 10.03, pode-se observar que, no período de maior expansão do Fies (2010-2014), a linha de tendência deste gráfico não apresentou alteração considerável nos anos citados em relação ao crescimento do número de contratos do Fies, conforme demonstrado no Gráfico 10.05:

### Gráfico 10.05 - Adaptação do Gráfico 10.01 -

“Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa – Brasil 1980-2015”, com inclusão de linhas



Fonte: Inep/Censo da Educação Superior 2015 (adaptado pelo autor)

Focando os números da rede de IES privadas, do período de maior expansão do Fies (201-2014), pode-se observar que, aparentemente, houve uma troca de forma de financiamento, de privado para público, e não necessariamente um proporcional aumento do número de novas matrículas. Tal possibilidade poderia ser justificada por uma maior facilidade de acesso e pagamento do financiamento estudantil, acessível em todas as fases do curso do aluno.

Inicialmente, é importante compreender o quadro de vagas em cursos de graduação, por tipo e modalidade, segundo sua categoria. Essa informação é trazida pelo Censo da Educação Superior 2014 (BRASIL, 2017b, p. 17), na Tabela 10.04.

Como pode ser extraído da tabela acima, de aproximadamente 7,3 milhões de vagas do ensino superior privado em 2014, 4,3 milhões eram na modalidade presencial, e próximo de 3 milhões estavam no ensino a distância. São importantes esses dados, pois o Fies não contempla o financiamento do ensino a distância. Assim, em 2014, havia um potencial aproximado de 4.3 milhões de estudantes passíveis a serem financiados pelo Fies (observadas as regras e disponibilidades do programa).

**Tabela 10.04** - Número de vagas em cursos de graduação presencial e à distância, por categoria administrativa - Brasil - 2014

Categoria Administrativa	Vagas de Cursos de Graduação								Total Geral
	Presencial				A distância				
	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes	Total Presencial	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes	Total Presencial	
Total Geral	3.545.294	30.151	1.462.947	5.038.392	2.800.358	3.327	239.292	3.042.997	8.081.369
Pública	533.018	19.748	171.138	723.904	60.868	3.127	6.049	70.044	793.948
Federal	299.234	11.564	109.356	420.154	44.047	2.296	4.692	51.035	471.189
Estadual	157.193	8.041	35.088	200.322	8.971	831	1.327	11.129	211.451
Municipal	76.591	143	26.694	103.428	7.850	0	30	7.880	111.308
Privada	3.012.276	10.403	1.291.809	4.314.488	2.739.490	200	233.243	2.972.933	7.287.421

Fonte: Elaborada pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior (2014)

Conforme informações trazidas por Corbucci et al. (2016b, p. 25), que analisaram dados do ensino superior nas IES privadas nos anos de 2010, 2012 e 2014, é possível observar a relação entre o número de estudantes que utilizam o Fies e o Prouni a cada ano, e o número total apresentado de matrículas em cursos de graduação presenciais. Essas informações podem ser observadas na Tabela 10.05.

**Tabela 10.05** - Brasil: bolsistas do Prouni, contratos do Fies e matrículas em cursos de graduação presenciais nas IES privadas (2010, 2012 e 2014)

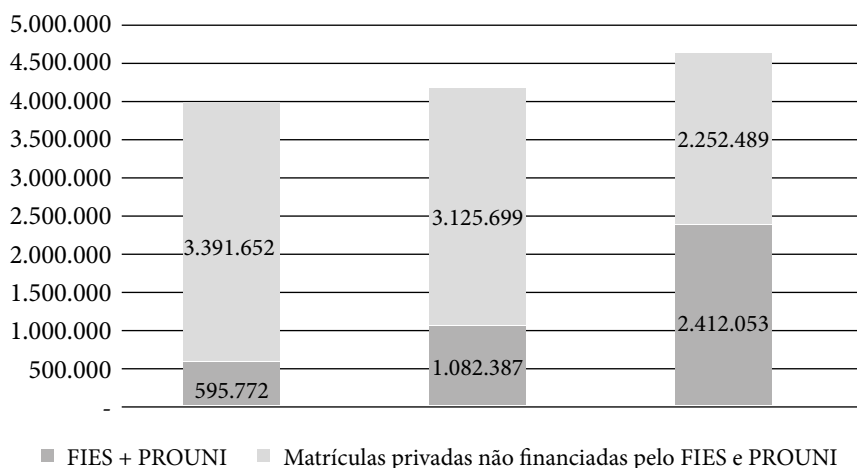
	2010	2012	2014	Variação %
Contratos ativos do Fies em fase de utilização	223.284	623.241	1.900.737	751,3
Estudantes com bolsas do ProUni	372.488	459.146	511.316	37,3
<b>Total</b>	<b>595.772</b>	<b>1.082.387</b>	<b>2.412.053</b>	<b>304,9</b>
Matrículas em cursos de graduação presenciais	3.987.424	4.208.086	4.664.542	17,0

Fonte: Elaboração de autores, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior, do Inep/MEC; Fies/Secretaria de Ensino Superior (Sesu)/MEC; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC)

Analisando os dados acima pela diferença das matrículas em cursos de graduação presenciais e o somatório dos alunos que estavam cursando a graduação com financiamento pelo Fies e Prouni, é possível observar uma mudança da forma

de financiamento do ensino superior, de financiamento próprio familiar, para financiamento governamental (principalmente pelos dois citados programas), conforme apresentado no Gráfico 10.06:

**Gráfico 10.06** - Representação gráfica da Tabela 10.05 - “Brasil: bolsistas do Prouni, contratos do Fies e matrículas em cursos de graduação em IES privadas (2010, 2012 e 2014)”



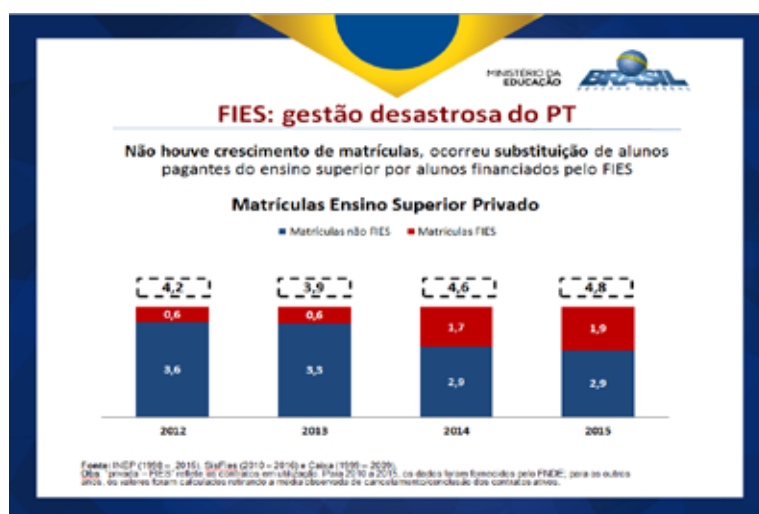
Fonte: o autor.

Fomentando tal possibilidade, Maringoni et al. (2017, p. 42), citando a discrepância entre o aumento de gastos e o número de matrículas, dentro de uma série de reportagens publicadas pelo jornal “O Estado de São Paulo” (no início de 2015), traz mais um indício da possibilidade de uma mudança da forma de financiamento terciário:

Uma das mais importantes conclusões da série investigativa está relacionada com o aparente paradoxo entre crescimento de gastos e de alunos no Fies e a estagnação no ritmo de expansão de matrículas na rede privada em geral. A explicação é que muitas faculdades passaram a incentivar alunos já matriculados a não pagarem a própria mensalidade, mas a entrar no Fies – que, por sua vez, repassa os valores diretamente para as instituições, sem atraso ou inadimplência. Para incentivar a adesão ao programa, as universidades adotaram várias estratégias: distribuição de tablets, feirões para explicar o financiamento e até prêmios para quem indicasse um amigo. (MARINGONI et al., 2017, p. 42).

Em apresentação do Ministério da Educação, disponibilizada no sítio da Câmara dos Deputados (MENDONÇA FILHO, 2017), tal possibilidade foi não somente levantada como afirmada, conforme ilustrado no Gráfico 10.07, o que reforça as considerações até aqui apresentadas.

**Gráfico 10.07 - Matrículas Ensino Superior Privado**



Fonte: Inep (1998-2015, SisFies (2010 – 2016) e Caixa (1999 - 2009)

Quando é afirmado na apresentação que “[n]ão houve crescimento de matrículas, ocorreu substituição de alunos pagantes do ensino superior por alunos financiados pelo Fies”, e considerando que as informações repassadas para a formulação de tal apresentação foram fornecidas de forma oficial pelo Ministério da Educação (pelos seus órgãos subordinados, parceiros e autarquias vinculadas ao programa), o presente trabalho, com todas as **considerações** e análises decorridas durante suas observações, lança uma nova perspectiva sobre a efetividade da expansão da educação superior privada financiada com recursos públicos pelo Fies, contribuindo na abertura de novos caminhos de estudo sobre o tema.

### 3 Considerações finais

O Brasil, que teve sua primeira universidade somente no início do século XX, vivenciou o desenvolvimento da educação superior tardiamente, em boa parte

explicado por ser uma colônia de exploração de Portugal. Assim, no que tange a políticas educacionais (em especial, ensino superior), não era do interesse de Portugal o desenvolvimento da universidade no país.

Essa contextualização foi imprescindível para compreender que a demanda não atendida ao final do século XX encontrou espaço na iniciativa privada, após a reforma universitária de 1968, e que, juntamente com os baixos investimentos públicos realizados pelo governo no segmento da educação superior (com o ajuste fiscal da década de 90), viu a oportunidade para sua expansão.

Dessa forma, com a manutenção do ensino livre à iniciativa privada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), observou-se, a partir de então, uma intensa expansão do ensino superior privado. Foi nesse espaço que dois programas de financiamento governamentais mostraram seu potencial: Fies e Prouni, os quais, mesmo sendo aparentemente políticas de Estado, carecem de maior observação, tendo em vista a crise financeira iniciada em 2014, que pode trazer consequências que ainda não é possível mapear.

Avançando, foram apresentados diversos números e indicadores relacionados ao ensino superior privado. Esses dados, após analisados e comparados com os demais citados no decorrer do texto, buscam compreender se o Fies promoveu crescimento real do número de matrículas no ensino superior em sua maior fase de expansão (2010-2014).

Os dados finais apresentados até aqui, em especial sobre o Fies, reconhecem o importante papel desempenhado por essa política, como programa de financiamento federal do ensino superior. Contudo, ainda não foi possível observar sua proporcionalidade com o efeito esperado em sua última fase de expansão, qual seja, o de aumentar proporcionalmente o número de matrículas de nível superior, em relação ao número de contratos formalizados, que são financiados com recursos públicos.

## Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. *Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades*

*é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.* Rio de Janeiro, RJ, 1931.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.* Brasília, DF, 1968.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. *Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências.* Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. *Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.* Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. *Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências..* Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória n. 1.827, de 27 de maio de 1999. *Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências.* Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004. *Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências..* Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Inep. *Censo da Educação Superior 2015.* Brasília, 2017a. Disponível em: <<https://goo.gl/gZ7NNU>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Inep. *Censo da Educação Superior 2014.* Brasília, 2017b. Disponível em: <<https://goo.gl/XTDeAz>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARNOY, Martin et al. *Expansão das universidades em uma economia global em mudança: um triunfo dos Brics?* Brasília: Capes, 2016. Tradução de University expansion in a changing global economy: triumph of the BRICs?



CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Evolução da Educação Superior Privada no Brasil: Da Reforma Universitária de 1968 à Década de 2010. *Radard*, n. 46 - Tecnologia, Produção e Comércio Exterior. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2016a.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Reconfiguração Estrutural da Educação Superior Privada no Brasil: nova fase da mercantilização do ensino. *Texto para Discussão n. 2256*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2016b.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, v. 2, 2000, p. 49.

FRANCO, Alexandre de Paula. Ensino Superior no Brasil: Cenário, Avanços e Contradições. *Jornal De Políticas Educacionais*. Publicado pelo Núcleo de Políticas Educacionais (NuPE), Universidade Federal do Paraná/UFPR, 2008. Disponível em: [encurtador.net/CM389](http://encurtador.net/CM389). Acesso em: 01/07/2018.

G1-Educação – julho/2017. *Novo Fies terá desconto automático no salário do estudante após formatura*. Disponível em: <https://goo.gl/rmJ6MM>. Acesso em 01/07/2018.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MENDONÇA FILHO, José. *MEC – 1 ano de gestão: Começo de uma grande mudança* – maio/2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/documentos-1/apresentacoes-de-audiencias-e-seminarios/17-05-2017-ministro-mendonca-filho/view>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à Educação Superior no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004.

SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.) et al. *Educação superior no Brasil*. Capes/ Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe – IESALC/Unesco – Caracas, Porto Alegre, nov. 2002.

TRINDADE, Héglio. Por um novo projeto universitário: da “universidade em ruínas” à “universidade emancipatória”. In: SOUSA JUNIOR, J. G. (Org.) et al. *Da universidade necessária à universidade emancipatória*. Brasília: Editora UnB, 2012. p. 89-142.

## Capítulo XI

# Interiorização das universidades no Brasil no período dos governos FHC e Lula – a expansão para o interior e seus reflexos no desenvolvimento local

Erivan Fernandes de Sena Masera<sup>21</sup>

Lhais Nayanna Araujo de Andrade<sup>22</sup>

## Introdução

Foi na década de 1990 que ocorreu uma significativa expansão da educação superior. A concentração das políticas para a ampliação das universidades teve destaque nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC) – de 1995 a 2002 – e Luís Inácio da Silva (Lula) – de 2003 a 2010.

O Plano Nacional de Educação (PNE) define metas, diretrizes e estratégias que visam garantir a ampliação do Sistema Nacional de Educação (SNE) por 10 anos, à luz de um documento único, para que todos os gestores trabalhem num mesmo

---

21 Aluna especial do Mestrado em Educação pela UCB. E-mail [erivam.masera@fnde.gov.br](mailto:erivam.masera@fnde.gov.br).

22 Aluna especial do Mestrado em Educação pela UCB. E-mail [lhaisnayanna@gmail.com.br](mailto:lhaisnayanna@gmail.com.br).

sentido. No âmbito do ensino superior, a criação do PNE pode ser comparada a uma mola propulsora da expansão das universidades, pois dentre suas metas temos a valorização do ensino superior, tema do presente artigo, que focará, em especial, a relação da interiorização das universidades federais e o desenvolvimento local.

Segundo Rodriguez e Martins (2005, p. 42), em seu artigo “Interiorização do Ensino Superior: Massificação ou Democratização da Educação Brasileira”,

A educação superior nos últimos anos tem sido motivo de debates e sérias controvérsias, e em vários países foram implantadas reformas tentando adequá-las às “novas exigências sociais”. Mas a discussão diz respeito ao papel da universidade e a forma como ela deve responder às demandas sociais atravessa a história da universidade latino-americana. Porém é na década de 1990 que presenciamos um embate descarnado contra as instituições universitárias, as que serão acusadas de estar estagnadas no tempo, de não responder às exigências do mundo globalizado, de serem deficitárias e ineficientes. Por outro lado, especialmente os grupos conservadores e aqueles influenciados pelas ideias neoliberais consideram as instituições públicas muito custosas e “elitistas” por que só atendem a uma pequena parcela da sociedade.

Durante muito tempo, o Ensino Superior, especialmente das universidades federais, era oferecido somente nas capitais e em regiões metropolitanas e em algumas poucas cidades do interior, fato que dificultava o acesso das pessoas mais carentes, privilegiando as da capital ou daquelas cidades que mantinham universidades e, também, as pessoas que tinham suporte financeiro, para se manterem distantes de suas casas. O acesso restrito à educação superior no Brasil contribuiu para que a concentração da população habilitada no ensino superior permanecesse nos grandes centros urbanos, resultando num entrave para um maior desenvolvimento das cidades distantes das capitais. Além das dificuldades logísticas de acesso ao ensino superior, outro ponto que aqueceu o debate político desse tema, na década de 90, foi o crescimento do número de concluintes do ensino médio que pressionava a oferta de mais vagas.

Diante do cenário de inúmeras demandas econômicas, políticas, sociais e culturais – estimuladas pelo acirramento da competitividade global e da mundialização do capital, de modificações conjunturais aceleradas frente ao processo de globalização do capital financeiro e da revolução técnico-científica –, a educação superior passa por mudanças, tendo em vista demandas presentes nas

relações Estado, sociedade e mercado (REIS, 2017, p. 1).

Uma melhor distribuição dos centros acadêmicos das universidades tornou-se necessário, pois o Brasil precisava de uma reestruturação territorial da população habilitada, o que influenciava diretamente no desenvolvimento local. Diante da demanda de estruturação do país para o acesso da população ao ensino superior, o governo sentiu a necessidade de instituir políticas públicas direcionadas para a sua expansão.

Assim, o processo de expansão do ensino superior público no Brasil e sua interiorização vêm possibilitando o acesso a este nível de ensino por um maior número de jovens estudantes oriundos das classes populares. Sabe-se que o fomento das universidades no sentido interior traz reflexos em outros aspectos, pois tende a provocar uma estabilização migratória de pessoas e atividades, refletindo na economia local, além disso, abre novas oportunidades de formação acadêmica, uma vez que tende a facilitar o acesso de jovens ao ensino superior.

Cabe à política pública de interiorização da universidade no Brasil expandir a educação superior para dar acesso à universidade a alguns milhões de jovens que estão tendo a oportunidade de concluir o ensino médio e que aspiram à continuidade dos estudos.

Em afirmação ao exposto, cita-se o Balanço Social da Secretaria de Educação Superior (Sesu) no Documento Democratização e Expansão da Educação Superior no país 2003-2014:

O desenvolvimento de uma região está diretamente ligado aos investimentos locais. O incentivo à educação, principalmente superior, leva ao local de implantação um crescimento acelerado. Esse processo rápido ocorre pela necessidade de o meio se adequar à nova realidade local, resultando no desenvolvimento por conta do aumento da demanda de docentes, técnicos e discentes no local.

Ao mesmo tempo, os egressos do ensino médio sem opções de educação superior em sua região tendem a migrar, muitas vezes em caráter definitivo, para locais onde a oferta é mais ampla e diversificada. A região abandonada perde a oportunidade de fixar profissionais altamente qualificados e os estudantes sem condições financeiras de migrar para regiões mais propícias perdem a oportunidade de se qualificar.

Assim, a interiorização da oferta de educação superior é essencial para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões. (BRASI, 2014, p. 20)

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 205, define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. A restrição do acesso à educação superior por motivo de classe econômica passou a incomodar a população, sendo vista como uma forma de exclusão social. Diante das pressões sociais, o governo percebeu que esse problema só seria solucionado com a democratização do acesso às universidades.

A obrigatoriedade da interiorização e da regionalização constava no texto da CF/1988 (Art. 60, parágrafo único), mas havia sido revogada pela Emenda Constitucional n. 14/1996, que instituiu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef). Coube ao Ministro Fernando Haddad, conforme seu depoimento, resgatar o texto constitucional e apresentar ao presidente Lula um plano de interiorização para as cidades de maior densidade populacional, conforme estabelecera o texto original, mas com características diferenciadas (CUNHA, 2016, p. 365).

As políticas públicas de ampliação das universidades têm como eixos a promoção da educação para a capacitação da população e o acesso a melhores oportunidades no mercado de trabalho. A criação de novos campi fora das capitais e dos grandes centros urbanos visa atender à população local, não só com o acesso ao ensino, mas também com o fornecimento de serviços e pesquisas, uma vez que a universidade traz consigo três pilares estruturais: a pesquisa, o ensino e a extensão. O processo de interiorização vai muito além da formação de pessoas em nível superior; ela traz a possibilidade de fomento da região, do desenvolvimento econômico e social.

De acordo com o artigo XXVI, 1, da Declaração Universal de Direitos Humanos aprovada em 1948 na Assembleia Geral da Organização Unidas (ONU, 1948), a admissão à educação superior deve ser acessível a todos e baseada no mérito. Como consequência, o ingresso e a permanência na educação superior não admite qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em condições econômicas, culturais e sociais, ou incapacidades físicas. O único critério admissível é o mérito do candidato, o seu esforço e determinação pessoal em integrar a universidade.

## **O Ensino superior como prioridade de governo – Conhecendo o PNE e o PDE**

Ao final dos anos 1960, o ensino de terceiro grau encontrava-se num impasse.

Grandes contingentes de egressos da escola média batiam-lhe às portas, e a dramática insuficiência de vagas tornava ainda mais intolerável o filtro dos exames vestibulares. (CUNHA, 2016, p. 117).

O saldo negativo do número de alunos versus vagas no ensino superior passou incomodar mais intensamente quando da instituição no Brasil da forma republicana de governo. Nessa época, ao tempo que o contexto social, econômico e político foram se estruturando, a educação passou a demandar atenção como pré-requisito necessário para a continuação do desenvolvimento do país. Cunha (2016, p. 118), em atenção a esse contexto político do país acrescenta ainda que a rede pública majoritariamente formada por universidades federais não tinha como responder ao desafio expansionista.

A criação de um SNE teve sua origem a partir da ideia da elaboração de um plano relacionado à educação, com a finalidade de garantir a manutenção contínua das políticas educacionais por um determinado período, sem influência das mudanças de gestores no poder, ou melhor, uma política de Estado, com abrangência em todo o território brasileiro.

Os primeiros vestígios na legislação quanto à elaboração de um PNE, se vislumbram em 1931. O Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, que institui a criação de um Conselho Nacional de Educação (CNE), prevê no artigo 5º as atribuições deste Conselho, nas quais se destacam:

colaborar com o Ministro na orientação e direção superior do ensino; sugerir providências tendentes a ampliar os recursos financeiros, concedidos pela União, pelos Estados ou pelos municípios à organização e ao desenvolvimento do ensino, em todos os seus ramos; facilitar, na esfera de sua ação, a extensão universitária e promover o maior contato entre os institutos técnico-científicos e o ambiente social; firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, os interesses da civilização e da cultura do país. (BRASIL, 1931).

Em 1932, um grupo de educadores, 25 homens e mulheres da elite intelectual brasileira, lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (AZEVEDO et al., 1932). Em seu texto o Manifesto esboça as diretrizes de um SNE, tratando os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade.

Sabe-se que o Manifesto visava à reconstrução educacional como uma

função essencialmente pública, com base nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola. No que se refere à laicidade, entende-se que a educação não deve se ater às influências de religiões, pertence ao domínio público. Quanto a gratuidade, a oferta deve ser gratuita e é dever do Estado fazê-lo. Sobre a coeducação, entende-se que o sistema educacional deve estabelecer em todas as instituições a educação em comum, pondo-as no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional. E quanto à unicidade da escola, a unidade deve ficar por conta da União, visto que esta é a responsável pela elaboração das normas gerais.

Após o Manifesto, ações ligadas à educação tornaram-se prioridade política, como foi o caso da Constituição de 1934, que em seu artigo 150, determina que é competência da União fixar o PNE, compreendendo o ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, além de coordenar e fiscalizar sua execução em todo o país.

O golpe de 1937, marca o período que ficou conhecido como Estado Novo na história brasileira, em que Getúlio Vargas, com um golpe de Estado, garantiu-se no poder por um longo período, sem eleições e limites, período autoritário, teve reflexos negativos para os trabalhos dos conselheiros ocasionando, inclusive, a interrupção da elaboração do PNE.

Posteriormente, veio a Constituição Federal de 1946, que instituiu a competência da União em elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa lei foi publicada como da Lei n. 4.024/61, que devido ao seu teor e ligação com o Plano, foi considerada por alguns atores como a publicação do I PNE. Ressalta-se que a ideia inicial não foi propor o projeto de lei do PNE, mas seu texto teve a iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e a aprovação do CNE, e nele constava o planejamento e o desenvolvimento da educação, assim como os fundos e as metas quantitativas e qualitativas para cada nível de ensino, a serem atingidas ao final de oito anos, que eram temas tratados na Lei relacionados ao PNE.

Todas as Constituições posteriores, com exceção da Carta Magna de 1937, incorporaram, implícita ou explicitamente, a ideia de um PNE. Havia, subjacente, o consenso de que o plano devia ser fixado por lei. A ideia prosperou e nunca mais foi inteiramente abandonada (PNE, 2001, p. 6).

Atualmente, tem-se a CF/1988, que dispõe em seu artigo 214 que “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público...” (BRASIL, 1988).

O tema da construção de um SNE volta com força total e em 1996 é publicada a Lei n. 9.394, que estabelece a LDB. Conforme a Lei, no seu artigo 9º, cabe à União elaborar o PNE, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios. E o artigo 87, parágrafo 1º, obriga a União a encaminhar ao Congresso Nacional, em um ano, o PNE de dez anos, em sintonia com a Declaração Mundial para Todos (BRASIL, 1996).

Em 1988, a partir do período de redemocratização brasileira, com a Constituição Federal, em seu artigo 214, o PNE é referenciado por ser plurianual e adquire a obrigatoriedade de ser publicado em forma de lei, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público (BRASIL, 1988).

O PNE foi aprovado por meio da Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. São estabelecidas 295 metas na primeira lei do PNE (2001-2010), distribuídas em 5 prioridades: garantia de oferta de Ensino Fundamental obrigatório de oito séries, assegurando o ingresso e a permanência de todas as crianças de 7 a 14 anos na escola [...]; Educação Fundamental a todos que não tiveram acesso a ela na idade adequada ou que não lograram concluí-la; ampliação do acesso aos níveis educacionais anteriores e posteriores ao Ensino Fundamental, envolvendo, desta forma, a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação Superior [...]; valorização dos profissionais da educação; o desenvolvimento e aperfeiçoamento de sistemas de informações e de avaliação em todos os níveis e modalidades do ensino. No aspecto da educação superior, o PNE (2001-2010) teve seu texto prejudicado pelos vetos do Poder Executivo, que desprestigiou o atendimento da educação superior por esse Plano (BRASIL, 2001).

Próximo a finalizar os dez anos fixados para a consolidação da primeira Lei do PNE, em 2009, os estados e os municípios de todo o Brasil iniciaram a realização de suas conferências, com a finalidade de levantar dados e contribuições para o texto do II PNE, tema de discussão do posterior Congresso Nacional de Educação, em 2010, que teve como tema “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação e suas Diretrizes e Estratégias de Ação”.

Após calorosos debates dos encontros estaduais e municipais e do Congresso Nacional, foi produzido um documento final que resultou no Projeto de Lei (PL) n. 8.035/2010, materializado quatro anos depois, na Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, segunda Lei do PNE no Brasil (BRASIL, 2014).

O PNE (2014-2024) conta com 20 metas e com 256 estratégias, as quais deverão ser implementadas nos dez anos seguintes, divididas em quatro grupos de



prioridades, sendo: 1º grupo - metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais; 2º grupo - redução das desigualdades e a valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade; 3º grupo - valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas; e 4º grupo - refere-se ao ensino superior.

No quarto grupo destaca-se a meta 12, que prevê elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. Nesse contexto cabe ao governo federal desenvolver ações para expandir o acesso ao ensino superior, com vistas a aumentar a escolaridade média da população e promover a interiorização das instituições, aumentar o número de vagas e criar mecanismos de inclusão de populações marginalizadas. Assim, ao fixar essa meta passou-se a exigir fortemente a atenção do governo bem como uma priorização da alocação de recursos na educação superior.

Em consideração ao cenário da educação brasileira, diante da dificuldade de atingir as metas da primeira Lei do PNE, o governo federal percebeu a necessidade de inovação da política. Em 24 de abril de 2007, o governo Lula, junto com Ministro da Educação, Fernando Haddad, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Concebido como um plano de longo prazo, quinze anos a contar do seu lançamento, o PDE é composto por 25 metas que visam melhorar a educação no Brasil em todas as suas etapas, desde a educação básica, passando pela superior até a pós-graduação. Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do MEC.

O presidente Lula definiu o PDE como plano mais abrangente já concebido no país para melhorar a educação pública e promover a abertura de oportunidades iguais para todos, configurando-se como o início de um novo século na educação brasileira que irá assegurar a prevalência do mérito sobre a riqueza familiar, de forma a tornar realidade uma elite da competência e do saber, e não apenas uma elite do berço ou do sobrenome (CUNHA, 2016, p. 303).

No contexto do PDE, a educação é a engrenagem necessária para o desenvolvimento. Assim, a ideia é que caberia ao PDE minimizar as diferenças estruturais dos estados brasileiros, o que não estava acontecendo nos resultados observados na execução do I PNE, conforme a avaliação da Câmara Federal. Ressalta-se que o planejamento do PNE ficou prejudicado desde o início haja vista os vetos do Congresso Nacional de artigos fundamentais para o seu resultado positivo.

O PDE tem em sua base os cinco eixos da educação brasileira: educação básica, educação superior, educação profissional, alfabetização e diversidade.

No que concerne ao ensino superior, o site Todos pela Educação destaca as seguintes orientações e princípios do PDE:

No contexto do PDE, a Educação Superior é formada por alguns princípios complementares entre si, como a expansão da oferta de vagas; a garantia de qualidade; a promoção de inclusão social pela Educação; a ordenação territorial, permitindo que o ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do país e o desenvolvimento econômico e social. O plano tem como objetivo fazer da Educação Superior um elemento-chave da integração e da formação do Brasil como nação.

Iniciativas na área:

- Aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni);
  - Sustentação à adoção de políticas afirmativas através do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes);
  - Alteração do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), ampliando o prazo para o aluno quitar o empréstimo após a conclusão do curso;
  - Ampliação do Programa Universidade para Todos (Prouni);
  - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).
- (HONORATO,2013)

Numa análise da definição do termo “expansão” de oferta de vagas proposta pelo PDE, é possível observar diversos aspectos que caracterizam e contribuem para seu crescimento. O termo expansão, quanto à ampliação quantitativa do ensino superior, indica o aumento de vagas e a criação de novos campi e cursos; em relação ao aspecto geográfico, cabe a interiorização para lugares distantes dos grandes centros urbanos e menos desenvolvidos, bem como, a criação de novas unidades em regiões fronteiriças e periferias metropolitanas; e no que visa ao acesso, a palavra expansão tem seu significado voltado para a democratização da oportunidade de ingressar ao ensino superior.

Nas iniciativas para o fomento do ensino superior alimentadas pelo PDE destaca-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que promovia a expansão física e acadêmica das universidades federais; o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), além da

ampliação das vagas, trabalhava no incentivo à permanência dos alunos; os ajustes do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), majorando o prazo para a quitação do empréstimo pelo aluno; aumento do quantitativo do Programa Universidade para Todos (Prouni), com as bolsas de estudo parciais e integrais para o ingresso em instituições de educação superior privadas; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com o fim de avaliar as instituições, seus cursos e o desempenho dos estudantes, e a Universidade Aberta do Brasil, com a qual o governo federal implantou o ensino superior a distância.

Desse modo, é visto que o PDE, no que tange ao ensino superior, não implementou novas políticas e/ou programas, mas procurou fomentar e adequar políticas já existentes com a Lei do PNE. O desafio foi enfrentar os seus principais objetivos que são: reduzir as assimetrias e ampliar o acesso inclusivo, igualando os desiguais. Mais adiante, será aprofundado o programa que dá ênfase à interiorização do ensino superior, o Reuni.

## **As políticas públicas para expansão, inclusão, acesso e permanência no ensino superior**

Considerando a força da educação superior para mudar a história de uma população, e com vistas a garantir o acesso de todos à educação superior e a aumentar os investimentos nas universidades, a Declaração Mundial sobre Educação Superior, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), realizada em outubro de 1998, enfatizou que

os sistemas de educação superior devem aumentar sua capacidade para viver em meio à incerteza, para mudar e provocar mudanças, para atender às necessidades sociais e promover a solidariedade e a igualdade; devem preservar e exercer o rigor científico e a originalidade, em um espírito de imparcialidade, como condição prévia básica para atingir e manter um nível indispensável de qualidade; e devem colocar estudantes no centro das suas preocupações, dentro de uma perspectiva continuada, para assim permitir a integração total de estudantes na sociedade de conhecimento global do novo século. (UNESCO 1998, Preâmbulo).

Seguindo a tendência mundial, no Brasil, a segunda metade do século XX foi marcada por uma expansão sem precedentes da demanda e da oferta de cursos de educação superior, ligadas tanto à valorização do saber acadêmico pelo mercado de trabalho quanto ao crescimento da importância da pesquisa acadêmica.

A educação superior enfrenta, no Brasil, sérios problemas, que se agravarão se o Plano Nacional de Educação não estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento (BRASIL, 2002, p. 31).

Nesse contexto, com a necessidade de ampliação universitária, o governo FHC, visando o atendimento ao PNE, a fim de elevar o quantitativo de vagas ofertadas para o ensino superior, priorizou os investimentos na ampliação das instituições privadas, tendo as instituições públicas sofrido forte restrição orçamentária. De acordo com Sousa Júnior (2011, p. 1), “no Brasil, país com destacado atraso na oferta de uma educação pública de qualidade, a onda de mercantilização do ensino superior agigantou-se a partir dos anos de 1990, com abertura e desregulamentação do mercado privado de ensino superior e forte contenção dos gastos públicos nessa área.”

Evidenciava-se a necessidade de pensar e conceber um mecanismo inovador de financiamento, uma vez que a ampliação de vagas nas universidades federais tinha limites e não poderia ajudar a reverter o quadro de exclusão de jovens aos estudos universitários. Para atender às demandas da sociedade, o governo instituiu políticas públicas objetivando expandir as vagas e facilitar o acesso de todos à educação superior. Essas políticas encontram-se em consonância com diagnóstico do ensino superior realizado pela Câmara dos Deputados, em 2002, no qual conclui-se que os fatores demográficos, bem como o aumento das exigências do mercado de trabalho, além das políticas de melhoria do ensino médio, resultariam numa explosão de alunos que demandavam por educação superior.

A segunda Lei do PNE (2011/2020), além de prever a elevação de vagas para o acesso ao nível superior, traz metas de inclusão social e cultural, as quais pode-se observar nos objetivos das metas 12 e 14:

12.9) Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive diante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.

12.13) Expandir atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações.

12.16) Consolidar processos seletivos nacionais e regionais para

acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares individualizados.

14.7) Implementar ações para redução de desigualdades regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e indígena a programas de mestrado e doutorado.

14.8) Ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente o de doutorado, nos campi novos abertos no âmbito dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas (BRASIL, 2014).

A partir do ano de 2004, segundo ano do governo Lula, ocorreram mudanças na política da educação superior, período em que foi retomada a aplicação de investimentos das universidades públicas federais. Sousa Júnior (2011, p. 2) continua em seu artigo afirmando que “esse processo veio sofrer uma inflexão no sentido de resgate das condições de oferta da educação pública a partir de 2004. Entretanto, os resultados dessa nova forma de relação Estado-universidade pública só vieram consolidar-se nos anos subsequentes”. Percebe-se no período o aumento de investimentos em políticas públicas ligadas à expansão de vagas/instituições de educação superior públicas.

Entre as políticas conduzidas pelo governo federal brasileiro, vale destacar os programas de ampliação do acesso à educação superior, entre os quais despontam o Programa Expandir, criado em 2006, e o Reuni, instituído em 2007. Essas medidas representaram um salto histórico em direção à superação da baixa taxa de jovens que alcançam os níveis mais altos de educação no país.

Afirmam Nascimento e Helal (2015, p. 53) que o Programa Expandir foi o primeiro passo do governo Lula para a expansão da universidade pública. Durante o processo de implementação não houve uma legislação como em outros programas do governo federal. Foram enviados projetos de novos campi e universidades para o MEC, que mediante sua aprovação, promoveu a liberação de recursos para a implantação.

O governo Lula tinha como objetivo a expansão e interiorização dos campi das universidades federais, aumentar o sistema de ensino superior federal, a fim de ampliar o acesso da população às universidades, promovendo a inclusão das classes mais baixas. Teve como slogan “Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil”.

Considerado o primeiro ciclo de expansão do ensino superior, cabia ao Expandir possibilitar o ensino superior em áreas que não as dos centros urbanos,

nas quais as universidades federais estavam concentradas, mas sim, no interior do país, contribuindo para a redução das desigualdades regionais, do desemprego, democratizando o ensino superior e impulsionando o desenvolvimento do país (BRASIL. MEC, 2006).

Para atingir o objetivo, nesse Programa, houve a construção e instituição de novos campi, o desmembramento de universidades federais, a criação de novas universidades, e a transformação de faculdades federais em universidades.

Outro lado promissor da política de inclusão e qualidade na educação superior foi a expansão do sistema universitário federal, via Reuni, que possibilitou a criação, entre os anos de 2008 e 2010, de 14 universidades públicas federais, de 126 campi universitários em regiões estratégicas para o desenvolvimento do país (CUNHA, 2016, p. 365).

Instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, o Reuni é uma das ações que integram o PDE, como uma medida para o governo retomar a expansão do ensino superior. Tem o objetivo de garantir o acesso e a permanência do aluno, pois com ele foram implantadas ações a fim de promover o combate à evasão e o crescimento da oferta de vagas para o ensino superior, através da expansão física e quantitativa das universidades federais e de seu corpo acadêmico. Houve, nessa época, o reconhecimento do papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2007a).

Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, em que a meta do MEC, no âmbito do PDE, é dobrar o número de estudantes de graduação, em dez anos, a partir do aumento da relação professor/aluno e da contratação de mais docentes.

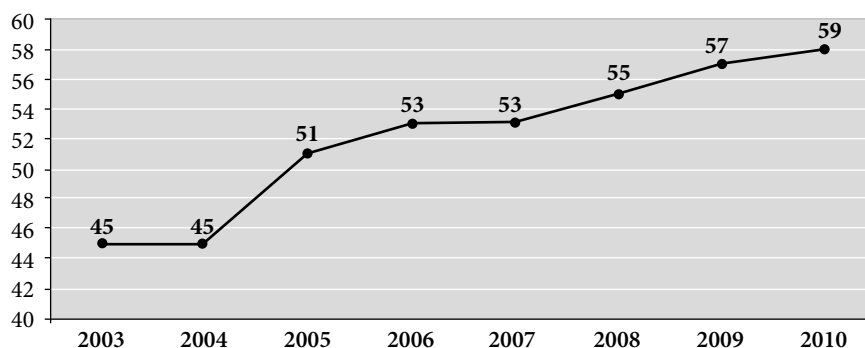
Os objetivos do Reuni são: garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2007a).

O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%, e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18 % ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007a).

Os resultados demonstram que a expansão das universidades federais de educação superior teve início em 2003 em consequência da instalação dos novos

campi no interior. O número de municípios atendidos pelas novas instalações das universidades passou de 114, no ano de 2003, para 237 até o final do ano 2011. Nesse total conta-se a criação de 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que viabilizaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação (BRASIL, MEC, 2010).

**Gráfico 11.01** - Expansão das universidades



Fonte: <[http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=100&Itemid=81](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81)>.

Para receber recursos previstos no PDE, as universidades federais precisam apresentar projetos de reformulação que incluam, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos, a criação de novas estruturas curriculares e ações de combate à evasão (BRASIL, 2007b, p. 9).

Por sua vez, após a adesão, as universidades passaram a receber investimentos para o aumento do seu corpo de pessoal, contratação de professores e pessoal administrativo; para reforma e ampliação de sua estrutura física; aquisição de livros e de equipamentos laboratoriais, e modernização das salas de aulas, bibliotecas, etc. Dessa forma, cabia às universidades, através de seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), prever a possibilidade de criação de campi a serem localizados no interior.

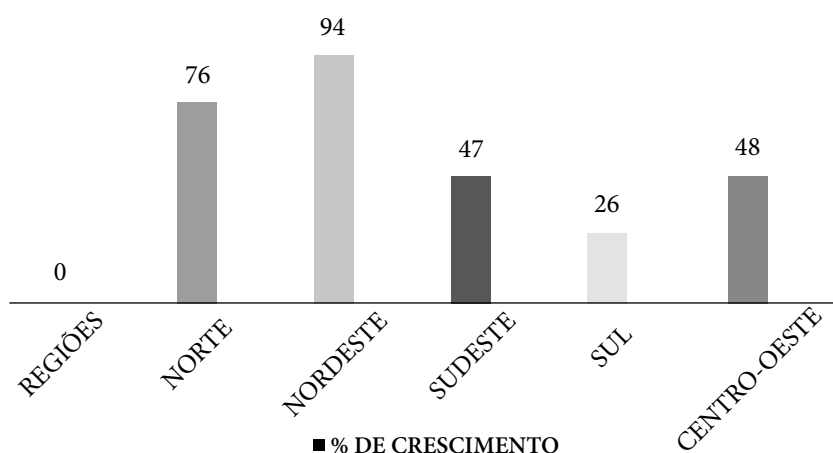
Em contrapartida, a reforma acadêmica das instituições está sendo facilitada mediante aumento da autonomia dos gestores das universidades, permissão para contratação de professores e técnicos, e criação de 2,8 mil novos cargos de docentes e 5 mil novos cargos de técnicos administrativos, mediante os competentes normativos. (BRASIL, 2007b, p. 9).

A promoção do conhecimento através de políticas de acesso e ampliação das universidades está dentre as prioridades das ações do governo federal, que através de políticas públicas tentam elevar o ingresso da população à educação superior de forma democrática, em que o que conta é o conhecimento e habilidade do aluno, e não seu poder aquisitivo. A garantia da isonomia ao entrar e permanecer na educação superior deve estar interligada ao conceito de democratização.

Esse processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites. A definição de um projeto para a educação superior deve entendê-la como um bem público, destinada a todos indistintamente, inserida no campo dos direitos sociais básicos, tratada como prioridade da sociedade brasileira, sendo que a universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças.

Segundo dados do Balanço da Social da Sesu, entre 2003 e 2013, duas das regiões mais carentes de ensino superior – Norte e Nordeste – apresentaram expansão significativa da oferta. O percentual de crescimento das matrículas na região Nordeste foi de 94%, correspondendo ao dobro do registrado para o Sudeste e mais do triplo registrado na região Sul. A região Norte teve a segunda maior taxa de crescimento (76%) entre as regiões do país. Tais resultados são consequência dos investimentos na interiorização da universidade pública e nas políticas de democratização do acesso desenvolvidas pelo governo federal nesse período.

**Gráfico 11.02** – Crescimento das matrículas nas universidades (2003-2013)

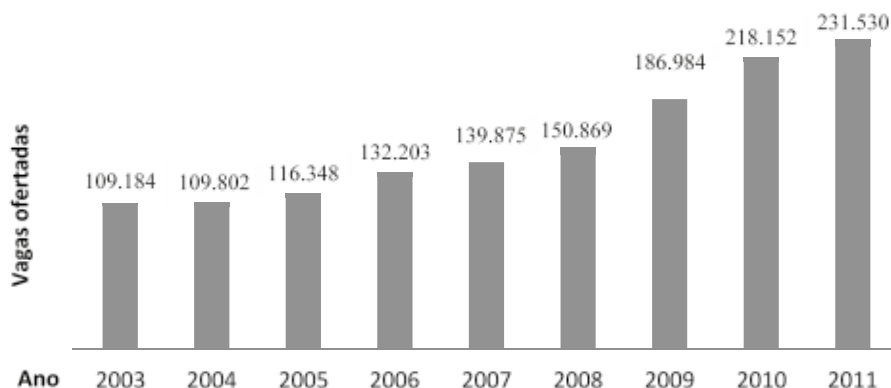


Fonte: Inep/MEC



No período de 2003 a 2007 verifica-se o aumento de aproximadamente 30 mil vagas. No gráfico abaixo é possível visualizar o expressivo crescimento da oferta de vagas no período de 2007 a 2011, posterior à instituição do Reuni, cerca de 100 mil vagas. Nesse recorte de 2003 a 2011, houve um crescimento de 111% da oferta de vagas nos cursos de graduação.

**Gráfico 11.03** – Vagas ofertadas na graduação presencial nas universidades federais (2003-2011)



Fonte: Censo/Inep/MEC.

## Interiorização: A perspectiva de descentralização dos Polos Educacionais das capitais. Os desafios e avanços da expansão para o interior

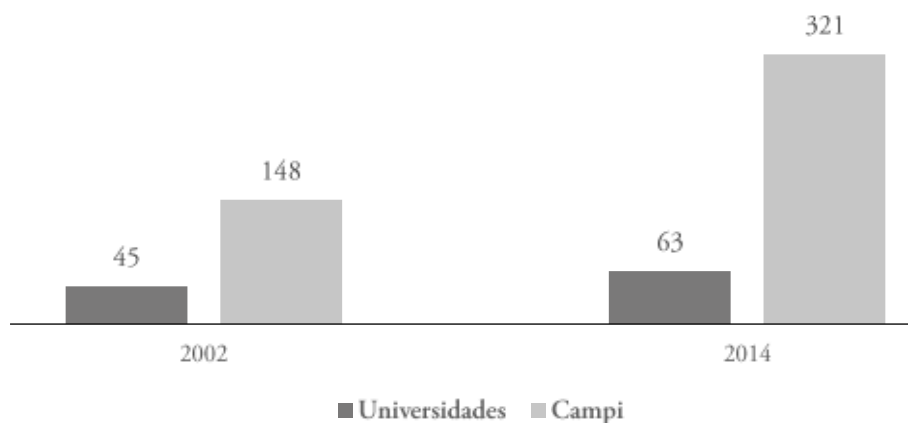
De acordo com Lima (2011), as análises das políticas educacionais dos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva demonstram um processo de prosseguimento de reformas neoliberais na educação superior no Brasil. Nos últimos 20 anos, grandes barreiras foram quebradas diante das reformas na educação superior brasileira.

A universidade, que remonta a sua efetivação no país há menos de um século, era sinônimo de forte elitização, cujo acesso era restrito a grupo privilegiado. Porém, a partir do governo Lula (2003 a 2010), houve mudanças no direcionamento de políticas que promoveram um aumento do acesso ao ensino superior no Brasil (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 10).

Pode-se afirmar que a crescente demanda por ensino superior no Brasil vem suscitando medidas do poder público com vistas à ampliação do acesso aos níveis mais elevados de ensino. A política adotada pelo governo federal nas últimas décadas tem sido a de ampliação de vagas via iniciativa privada – pelas parcerias público-privadas – e via ampliação da Rede Federal de Ensino Superior – RFES (SILVA, 2011).

Essa expansão provocou um expressivo crescimento não somente das universidades federais, mas também de campi no interior do país. De 2003 a 2014, houve um salto de 45 para 63 universidades federais, o que representa a ampliação de 40%, e de 148 campi para 321 campi, um crescimento de 117%, conforme foi divulgado pelo MEC no documento a democratização e expansão da educação superior no país (BRASIL, 2015).

**Gráfico 11.04** – Expansão das universidades federais e campi



Fonte: Simec/MEC.

Sabe-se que além da expansão das universidades com o aumento dos campi, é necessário também a democratização do acesso para, assim, proporcionar a inclusão de alunos de renda inferior.

O desenvolvimento de uma região está diretamente ligado aos investimentos locais. O incentivo à educação, principalmente superior, leva ao local de implantação um crescimento acelerado. Esse processo rápido ocorre pela necessidade de se adequar à nova realidade local, resultando no desenvolvimento por conta do aumento da demanda de docentes, técnicos e discentes no local.

Os egressos do ensino médio sem opções de educação superior em sua região

tendem a migrar, muitas vezes em caráter definitivo, para locais em que a oferta é mais ampla e diversificada. Em consequência, a região abandonada perde a oportunidade de fixar profissionais altamente qualificados e, por outro lado, os estudantes sem condições financeiras de migrar para regiões mais propícias, perdem a oportunidade de se qualificar em nível superior.

O foco de atendimento das mesorregiões deve-se, principalmente, à perspectiva de permitir o acesso das populações mais distantes ao ensino superior público, e como política dinamizadora de arranjo produtivo local e desenvolvimento regional. Enfrenta-se assim e de uma só vez, três graves distorções acumuladas nos modelos anteriores: as assimetrias regionais, a concentração metropolitana e a desigualdade no pacto federativo, de que os recursos federais são nacionais, mas sua realização em termos de políticas públicas em especial na educação superior, não obedecem à isonomia territorial e federativa.

Para a promoção do desenvolvimento local é necessário que o ensino oferecido seja de qualidade, e esse é um dos desafios a enfrentar. Não cabe ao Estado visar o acesso de fato do aluno e sua permanência sem observar o resultado do aprendizado. Inúmeros programas estão sendo empreendidos pelo governo federal para atender a um maior número de pessoas que buscam a formação no nível superior.

A oferta de cursos superiores a distância aumentou significativamente, o que impulsiona o fornecimento do ensino superior de forma democrática. O aumento de instituições e campi ocasionou a ampliação de investimentos, fortalecendo o ensino, a extensão e a pesquisa, reduzindo a evasão do alunado. Neste sentido, a interiorização da oferta do ensino superior busca, na educação pública, um eixo de ordenação territorial e econômica como fomento ao desenvolvimento regional.

## Conclusão

Segundo site do MEC, a interiorização dos campi tem por objetivo promover a integração entre universidade e comunidade, de forma a assegurar o desenvolvimento de pesquisas e a formação de profissionais mais condizentes com a realidade; possibilitar à universidade uma participação efetiva no processo de desenvolvimento socioeconômico, cultural, regional e estadual; e conjugar os esforços não só com órgãos públicos, mas também com empresas e instituições privadas, de modo a proporcionar, através das várias modalidades de extensão, melhores condições de desenvolvimento regional.

Vale salientar que os investimentos nas políticas educacionais são estratégicos para a promoção do desenvolvimento. Não é uma tarefa fácil identificar a relação do desenvolvimento regional e as políticas setoriais de expansão da universidade pública. O cenário mapeado neste estudo ainda precisa de aprofundamento, mas de antemão verifica-se um período de mudança no perfil das políticas públicas brasileiras, tendo havido forte destaque para um perfil redistributivo e inclusivo, com lugar privilegiado na política de expansão no ensino superior público.

Para uma visão completa e abrangente dos resultados dessa ampliação de oferta do ensino superior federal, é mister um estudo quanto à qualidade do ensino e à contribuição das ações do governo no sentido de atender aos jovens de camadas sociais de menor renda diante do aumento de vagas ofertadas. Além disso, é importante uma análise do perfil do alunado que frequenta os campi do interior, para verificar o atendimento da política de inclusão e obter um resultado do impacto sobre a migração dos estudantes.

Dessa forma, é possível concluir que a interiorização da oferta de educação superior é essencial para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões. Sabe-se que a nova conformação espacial deverá, em longo prazo, fomentar mudanças socioeconômicas e culturais com impacto direto na qualidade de vida de cada comunidade envolvida no processo.

O que realmente é possível inferir, é que são inegáveis os resultados positivos alcançados até aqui, todavia eles ainda não foram suficientes para o atendimento pleno da demanda. Os benefícios locais são visíveis, pois através da implantação de universidades tem-se, por consequência, o desenvolvimento local, em torno da manutenção física e de pessoal, de alunos e professores. Além disso, com a ampliação do conhecimento técnico das pessoas é possível atender às necessidades do mercado que não precisará importar mão de obra qualificada ou instalar-se perto de capitais para conseguir pessoal capacitado.

Por último, a universidade deve ser capaz de responder aos anseios da sociedade, a fim de contribuir para uma formação técnico-científica de qualidade, condizente com o mundo de trabalho contemporâneo, e também para uma formação que contribua na construção de uma sociedade mais democrática, mais equânime, mais inclusiva e solidária.

## Referências

AZEVEDO, Fernando de et al. *A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo*: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 25 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n.10.172 de 9 de janeiro de 2001 - *Plano Nacional de Educação para o decênio 2001- 2010*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 25 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 19.850 de 11 de abril de 1931 – *Cria o Conselho Nacional de Educação*. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=437836&id=14418726&idBinario=15754348&mime=application/rtf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Comissão de Educação e Cultura. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, Câmara dos Deputados, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 25 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Aumentam para 48 os projetos de expansão universitária*. Brasília, DF. Imprensa, 2006 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6729&catid=212:educacao-superior](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6729&catid=212:educacao-superior). Acesso em: 27 jul.2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Expansão. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. Brasília, DF. 2010 Disponível em: [http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=100&Itemid=81](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81). Acesso em: 27 jul.2017.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 - *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni*. 2007a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 25 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Relatório Setorial – Senador Marco Maciel. *Da Comissão de Educação, sobre o Ciclo de Audiências Públicas Ideias e Propostas para a Educação Brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação, relativamente à educação profissional*. 2007b. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/comissoes/ce/documentos/PDE-RelatorioSetorial-SenMarcoMaciel-EnsinoSuperior-PesquisaeFormacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014 – *Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 25 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *A democratização e expansão da educação superior no país: 2003-2014*. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192). Acesso em: 2 jul. 2015.

CUNHA, Célio da (Coord.), et al. *O MEC – Pós-Constituição*. Brasília: Liber Livro, 2016.

HONORATO, Priscila. *Saiba o que é e como funciona o Plano Desenvolvimento da Educação. Site Todos pela Educação*. 11/jul.2013. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>. Acesso em: 26 jul.2017.

LIMA, K. R. de S. *O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século*. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

NASCIMENTO, Francivaldo dos Santos. HELAL, Diogo Henrique. *Expansão e Interiorização das Universidades Federais: Uma Análise do Processo de Implementação do Campus do Litoral Norte da Universidade Federal da Paraíba*. Revista GUAL, Florianópolis, SC, v. 8, n. 1, p. 45-67, jan. 2015.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. *As Políticas Públicas do Ensino Superior no Governo Lula: expansão ou democratização?* REVISTA DEBATES, UFRGS-NUPESAL, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 10-31, jul.-dez. 2010.

REIS, Márcia Santos Anjo. *Expansão e interiorização da educação superior: o caso singular do município de Jataí-GO*. Out, 2014. Disponível em: [http://nedesc.fe.ufg.br/cmv/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod\\_projeto\\_regional=1&cod\\_projeto\\_estadual=1&cod\\_sub\\_projeto=8&titulo=EXPANS%C3%83O%20E%20INTERIORIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20SUPERIOR:%20O%20CASO%20SINGULAR%20DO%20MUNIC%C3%8DPIO%20DE%20JATA%C3%8D-GO&autoria=&genero=&palavra\\_chave=](http://nedesc.fe.ufg.br/cmv/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional=1&cod_projeto_estadual=1&cod_sub_projeto=8&titulo=EXPANS%C3%83O%20E%20INTERIORIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20SUPERIOR:%20O%20CASO%20SINGULAR%20DO%20MUNIC%C3%8DPIO%20DE%20JATA%C3%8D-GO&autoria=&genero=&palavra_chave=). Acesso em: 25 jul. 2017.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria; MARTINS, Liliana Gonzaga de Azevedo. As políticas de privatização e interiorização do Ensino Superior: Massificação ou democratização da educação brasileira? *Revista de Educação* (Itatiba), Campinas, SP, v. VIII, n. 8, p. 41-52, 2005.

SOUSA JÚNIOR, Luiz de. *A Expansão da Universidade pública: Uma Experiência de Democratização do Ensino Superior*. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0310.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação* – 1998, UNESCO, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 25 jul. 2017.

## Capítulo XII

### Dialogia – um legado grego à modernidade

Daniel Luís Steinmetz<sup>23</sup>  
Edney Gomes Raminho<sup>24</sup>

#### Princípios filosóficos do diálogo

Os gregos compreendiam o mundo e o real a partir da visão mítica. Com a necessidade de evoluir no entendimento dessa realidade, propuseram-se, bem mais tarde, a usar da racionalidade para desmitificar essa visão da natureza, que os cercava com tantas dúvidas e incertezas, polarizando-se a compreensão do que é algo crível ou não. Ou seja, a razão para compreender os mitos e apreender a sua essência.

Historicamente a comunicação, na perspectiva grega, dava-se dessa forma: apreender os mitos a partir da racionalidade aplicada na natureza e na vida real. Por essa dimensão de entendimento e de mediação de conceitos, tinha-se uma unidade

---

23 Mestre em Educação nas Ciências pela Unijui e aluno regular do Programa de Doutorado da Universidade Católica de Brasília. E-mail: daniel.steinmetz@lasalle.org.br.

24 Especialista em Língua Portuguesa e aluna regular do Programa de Mestrado da Universidade Católica de Brasília. professoraedy@yahoo.com.br.



de fala, sobre a compreensão da aprendizagem. Mas também como uma forma de fazer-se humano e de resolver as grandes questões que se colocavam nesse momento: Quem sou? De onde vim e para onde vou?

Os gregos foram os precursores nos questionamentos sobre o ser humano e suas dúvidas. Não faltou esforço para esclarecer o tema já na sua época com um espírito livre e sem impedimento. Consideravam-se seres humanos com possibilidade de usarem a racionalidade para resolver essas questões centrais da vida, assim como viver melhor sem os medos míticos dos fenômenos naturais.

A cultura grega, conduzida pelos mitos e suas explicações, fez com que desabrochasse um intenso espírito dialógico a ponto de radicalizar a sua compreensão, ou seja, o uso da racionalidade. Algumas figuras humanas aparecem para cristalizar essa compreensão numa perspectiva dialógica, tais como Sócrates (maieutica), Platão (mundo das ideias) e Aristóteles (diálogo ético).

O mito e a filosofia são, assim, uma forma dialógica por excelência protagonizada pelos gregos. Os mitos pela aplicação da racionalidade— portanto, a filosofia— é o grande legado que se pode aprender na Grécia Antiga. Com eles, os gregos transmitiram à humanidade a herança de que o aprendizado do belo seria o caminho para compreender os fenômenos naturais da vida. Hoje, mesmo com todas as sofisticações da sistematicidade e da cientificidade, ainda assim, os grandes ensinamentos mitológicos e dialógicos gregos são o alento para as questões educativas do ser humano.

Convergir duas individualidades divergentes sobre um assunto e que precisam encontrar sua interseção, para que possam falar, discutir e se pôr de acordo para um entendimento comum é um dos grandes desafios na seara do processo de ensino e aprendizagem. Esse diálogo entendido como uma forma de unir duas subjetividades a partir da linguagem de fala, gestos, movimentos, pensamentos e múltiplas inteligências desafia o educador à necessidade de mergulhar nas particularidades do educando, de maneira a se fazer entender e compreender mutuamente.

Nesse sentido, propor-se ao diálogo depende da parceria, da generosidade, da disposição, da curiosidade, do desejo de um querer engendrar-se no sentido do outro. A intencionalidade do diálogo, portanto, precisa ser de ambos os envolvidos, numa perspectiva de mediação para acontecer a aprendizagem. Isso, por sua vez, leva ao encontro da perspectiva dialética que é fundamental para o processo do entendimento acontecer, pelo fato de duas fontes do saber se enfronharem em suas individualidades.

O espiritual e o humano são duas bases latentes na importância da tematização

do diálogo. Os gregos são originais em batizar e desenvolver esse tema, oferecendo-nos contribuições que nos alicerçam até hoje. Inclusive, dessa perspectiva de colocar as bases para se pensar a dimensão dialógica de nossos dias, tem suscitado a tese da pedagogia do diálogo, tão antiga e tão moderna.

Da pedagogia do diálogo emerge a premissa: A educação da modernidade repousa em berços gregos e pouco deles se reinventou. Entretanto, acredita-se aqui que, neste passeio pela antiguidade até nossos dias, é que se abraçam oportunidades de se refletir sobre novas perspectivas para a educação.

Portanto, do mito para a razão e da razão para a filosofia, encontram-se os princípios filosóficos que norteiam até nossos dias a configuração e evolução do pensamento datado da Grécia. Das primícias do pensamento filosófico, tendo como curiosidade do ser humano a necessidade de não se contentar com o senso comum, dessa época até nossos dias, objetiva-se a evolução do pensamento e da humanidade.

## Maiêutica socrática, o diálogo por excelência

Sócrates (470 a.C.) é uma referência da pretensa maturidade filosófica propriamente dita no apogeu da crise democrática de Atenas. Viveu o ápice de uma crise que se situa na época do historiador Péricles, considerado *século de Péricles*. Atenas e Esparta, principais cidades gregas da época, assentavam-se em um circuito de muitas rivalidades, a ponto de chegar à Guerra do Peloponeso, em 431 a 404 a.C., a partir da qual se decreta a derrota do regime democrático.

Nesse momento histórico situa-se Sócrates tentando reconstruir uma nova democracia e, portanto, uma forma inovadora de se posicionar singularmente na história. De espírito livre, nasce, filho de um escultor e uma parteira, que depois, na idade madura, vai usar dessa analogia para desenvolver seu conhecimento. A maiêutica vai ser traçada e compreendida a partir desse princípio do fazer nascer e dar à luz.

Considerado sábio entre seus pares, antes de completar 40 anos de idade, Sócrates não aceita esse título, pela sua abnegação e por se considerar não sabedor de nada. A questão da idade é importante entender, pelo fato de ser um conhecimento cristalizado na época: só se chega à maturidade intelectual, afetiva e espiritual depois dessa idade, sem mitos e fazendo-se o uso adequado da razão.

A originalidade de seu pensamento e a atitude frente ao diálogo o colocam numa perspectiva de fazer evoluir de tal forma o conhecimento produzido na

investigação, que reconhece que nenhum dos humanos poderia ser entendido como sábio, muito menos ele assim se entendia. “Todos falam como se fossem sábios e, quando reconhecem algo, extrapolam seus conhecimentos para assuntos dos quais não têm nenhuma noção.” (ABRÃO, 1999, p. 43).

O diálogo acontece também onde cada parte, entendendo sua ignorância e tentando ser o mais autêntico possível, se esforça para chegar a um conhecimento puro e verdadeiro, acreditando estar a serviço dos deuses. “É bem provável que nenhum de nós saiba nada de bom, mas ele supõe saber alguma coisa e não sabe, enquanto eu, se não sei, tampouco suponho saber.” (ABRÃO, *op. cit.*, p. 43).

O princípio pedagógico de Sócrates parece ser algo inovador pelo que se sabe nos dias de hoje. Seu argumento é o de que é necessário fazer perguntas inteligentes. Se a resposta sair fácil, é porque a pergunta precisa ser reformulada e, portanto, apenas contorna o problema, sendo necessário ser mais prudente.

Sócrates não ensina. Quer aprender sempre com seus discípulos, de preferência, jovens e belos atenienses. Sendo um ser humano de espírito livre e propenso a aprender e um homem sem vícios, organiza seu pensamento objetivando o conhecimento e a evolução da ciência. Dessa forma, as amarras do vício de linguagem, de pensamento e da desorganização da razão podem ser empecilhos para produzir conhecimento e, por consequência, a ciência.

O diálogo na perspectiva de Sócrates, sem o qual não se pode avançar na compreensão e entendimento de um assunto, é pautado na natureza. Toda pergunta feita pelos interlocutores tem a necessidade de ser esclarecida pelo vai e vem da dúvida e da resposta a essa indagação, numa perspectiva de entendimento no avanço do esclarecimento da dúvida.

A virtude está nas suas questões principais para serem esclarecidas. Suas perguntas sempre versavam sobre: O que é sabedoria? Beleza? Coragem? Porque o que está no objetivo principal é o homem virtuoso. “Só pratica o mal quem ignora o que seja a virtude.” (ABRÃO, 1999, p. 44). Aquele que vê o belo procura a sabedoria e tem coragem, portanto, é um bom discípulo para Sócrates.

Sócrates, nos seus diálogos com os jovens belos da *polis*, procurava a elucidação e arrancar de dentro dos seus interlocutores o conhecimento que já está latente em cada um. Dessa forma, a maiêutica é um verdadeiro trabalho de parto (mãe parteira), em que o conhecimento é dar à luz aquilo que está como a grande possibilidade do ser humano de se fazer saber com exuberante coragem do cidadão ateniense, assim como o escultor (pai escultor) tira de dentro de um bloco disforme uma escultura perfeita.

A característica do diálogo em Sócrates é um estudo cooperativo, para juntos chegar a um consenso sobre um determinado assunto. Cada um tem sua peculiaridade e forma de pensar e de chegar a uma conclusão ou à resolução do problema posto à mesa. Os mais variados saberes do grupo, postos para discutir, são, portanto, combustíveis para a construção de um conhecimento.

## Reflexão da dialética platônica

Para Platão, a construção do conhecimento advém da relação do eu consigo mesmo, uma vez que é dada numa dimensão contemplativa. Ou seja, parte-se do princípio das ideias perfeitas fundamentadas numa lógica transcendental em que o sujeito seja motivado a se descobrir no plano do seu olhar para si, da comunhão deste com o mundo (TARDIF; GAUTHIER, 2014).

A exemplo disso, pode-se citar *O mito da caverna* (PLATÃO, 2014), em que o sujeito constrói sentido para os reflexos, para as sombras, unicamente pelo que ele próprio designa a partir de seu próprio conceito, sem o contato com o mundo externo. Quando levado ao externo, esse mesmo sujeito é confrontado com o novo, que lhe é, por sua vez, estranho. Isso lhe proporciona a quebra de um paradigma e uma remodelagem de um saber inicialmente estabelecido sem um fundamento, de ser unicamente pautado nos preceitos subjetivos.

A alegoria da caverna dramatiza a ascensão do conhecimento, complementando o esquema da linha dividida. Descreve um prisioneiro que contempla, do fundo de uma caverna, os reflexos de simulacros que – sem que ele possa ver – são transportados à frente de um fogo artificial. Como sempre viu essas projeções de artefatos, toma-os por realidade e permanece iludido. (ABRÃO, 1999, p. 26).

Para esse personagem, a realidade não vai além da caverna. Aquele mundo restrito e definido apenas pelas sombras, deixa o ser anestesiado e não provoca um olhar diferenciado por causa dessa realidade que se impõe. Essa rotina se estabelece pelo círculo vicioso que se alimenta e retroalimenta consigo mesmo, provocando no indivíduo a impossibilidade de expandir-se quanto ao seu desempenho racional.

A situação desmonta-se e inverte-se desde que o prisioneiro se liberta: reconhece o engano em que permanecera, descobre a ‘encenação’ que até então o enganara e, depois de galgar a rampa que

conduz à saída da caverna, pode lá fora começar a contemplar a verdadeira realidade. Aos poucos, ele, que fora habituado à sombra, vai podendo olhar o mundo real: primeiro através do reflexo – como o do céu estrelado refletido na superfície das águas tranquilas –, até finalmente ter condições para olhar diretamente o sol, fonte de toda luz e de toda realidade. (ABRÃO, 1999, p. 26).

O mito da caverna, portanto, corrobora a reflexão de que a edificação do conhecimento e da aprendizagem se dá em um constructo nas relações do sujeito com o mundo, tangenciando, dessa forma, a premissa dialógica. Isso acontece numa dimensão de estranhamento do sujeito subjetivo para com esse olhar do real de dentro da caverna, numa dialogia do externo que é novo e que precisa ser apreendido e processado pelo sujeito estranhado.

A ideia, para Platão, toma assim uma dimensão de originalidade, a ponto de não ser de nenhum outro. Deve ser algo puro, transcendente, numa dimensão de se aproximar a uma luz que se ascende no sujeito pensante, considerada a originalidade da compreensão e da individualidade do sujeito.

O conhecimento é, para Platão, um evento que não pode ser criado por um sujeito. As ideias são em si aquilo de mais perfeito e imutável que está no sujeito. Nesse sentido, a perfeição está no belo e no bem, porque o belo em si é o que o mesmo pensador ressalta como a ideia perfeita do belo e a beleza está no plano do ideal, do subjetivo. Nessa perspectiva, as verdadeiras causas do mundo sensível, por natureza, sujeitas a mudanças, não poderiam sofrer mudanças, pois têm sua origem em ideias superiores e imutáveis e concernentes à individualidade do sujeito.

Fazendo-se aqui uma relação entre Sócrates e Platão, Sócrates dá uma saída para as ideias natas e, portanto, produzidas pelos mitos e pela cultura prática da época, compreendendo que elas são inatas e que têm um olhar além físico, localizadas no além cosmos. Assim, o mundo das ideias é imutável pelo fato de elas estarem num patamar de perfeição e que não mudam ao bel-prazer do pensador ou de quem tenta, sem sucesso, desvendá-las.

Platão, por sua vez, procura construir conhecimento através do posicionamento de Sócrates e, na sequência, propõe uma evolução numa dimensão de auxiliar e esclarecer a filosofia do seu tempo, que trouxe contribuições valiosas, fixando uma marca da linha de tempo na construção filosófica do conhecimento. “A construção do conhecimento constitui, assim, no platonismo, uma conjugação de intelecto e emoção, de razão e vontade; a episteme é fruto de inteligência e do amor.” (ABRÃO, 1999, p. 27).

Dessa forma, o legado dialógico de Platão se estabelece nas ideias em contraponto ao objeto. Existe o objeto e, para a sua existência, antes já há a ideia do objeto que é a sua própria perfeição. Por exemplo, uma maçã: o objeto fruta existe, mas para existir o objeto maçã, antes disso deve existir a ideia perfeita de maçã.

## O diálogo e a ética em Aristóteles

O diálogo aristotélico é ordenado como uma conversação entre o cidadão de bem e o Estado. O cidadão ateniense que paga seus impostos e que tem propriedades, tem também outras pessoas sob seu comando, conduz de forma harmônica suas atividades para o bem do Estado e dos outros gregos da região. Esse cidadão somente o é porque possui algumas credenciais que o habilitam para tal estado de superioridade da vida ateniense.

Tal relação entre os cidadãos e o Estado de direito acontece como uma parceria entre um que cumpre alguns requisitos para ter o direito de votar e legislar e uma instituição -- o próprio Estado -- que define as normas. Estas serão cumpridas como uma forma de superioridade das pessoas que ali vivem e controlam sua vida numa dimensão de serem participantes como seres em diálogo constante com esse Estado de direito.

A ética aristotélica é conduzida por todo cidadão de bem que cumpre com os deveres do Estado sem se rebelar e descumprir com qualquer lei que este impunha para ser cumprida pelos atenienses. Todos devem cumpri-la, mas só conseguem cumpri-la totalmente os proprietários de terra e de grandes fortunas, por serem pesadas demais para quem não tem essas propriedades.

O cidadão de bem cumpre eticamente seus deveres com o Estado. São deveres pesados, impostos para manter esse Estado em funcionamento com todo seu aparato administrativo. Em contrapartida, o Estado lhe garante a condição de ser cidadão e desfrutar das benesses dessa função primordial para a gestão da comunidade ateniense como também da sociedade grega.

Nesse arcabouço, o homem grego virtuoso é aquele que faz o equilíbrio justo entre as duas forças: o Estado e o cidadão. Assim se cumpre um dever central da democracia que quer dizer, a justa convivência entre os cidadãos e esses cidadãos como fiéis e bons cumpridores dos seus deveres estatais. Dessa forma, o legado dialógico em Aristóteles é a harmônica convivência entre o cidadão e o Estado de direito.

## Os reflexos na pedagogia moderna

Na leitura de Gadotti (2015), bem como de Freire (2005, 2015 a; 2015 b; 2016), um dos grandes nomes de defesa da pedagogia do diálogo, observam-se muitos reflexos da dialogia primada pelos gregos. O ideal freireano é consolidado não somente pelo que se teoriza acerca dessa perspectiva dialógica. Considera-se também a história e o legado que ancoram o cenário constitutivo da vida de Paulo Freire enquanto sujeito, cidadão, homem em sociedade.

De origem rural e humilde do Recife, ainda criança se muda com sua família para Jaboatão dos Guararapes, interior de Pernambuco, onde vivencia a segregação social, passa fome e presencia a fome dos outros. Ainda adolescente, mesmo tendo sido aprovado em exame para a escola secundária, refletia em seu aprendizado os vícios de uma alfabetização precária, o que, ainda assim, não o destina à marginalização.

Forma-se em Direito aos 20 anos, torna-se presidente do Departamento de Educação e de Cultura do Sesi de Pernambuco e inicia o movimento de educação para jovens e adultos do campo, sendo um dos precursores da educação inclusiva no Brasil. Tem como princípio de sua pedagogia incluir o oprimido às searas do mundo do conhecimento e da escrita, que sendo ausentes formam um muro entre opressores e oprimidos e acentuam as diferenças sociais.

Em virtude de sua experiência, Freire (2016) defende e milita em sua obra por uma educação pluralista cujo ideal pretende que diferentes correntes de pensamento possam de fato dialogar, ouvir, ser ouvidas e construir uma filosofia do ensino e aprendizagem cujo objetivo fosse comum: o bem-estar emancipador do sujeito aprendiz. Não interessa se o defensor é de direita ou de esquerda, mas que suas ideias e atitudes visem o bem comum, uma educação libertadora. A educação freireana passa pela ética do educador, pelo seu compromisso com a libertação, do outro, da opressão e das diferenças sociais. Isso requer que o conhecimento do educador ultrapasse seu discurso.

É necessário transformar em ação e vida a filosofia do discurso do educador. A ciência humana sem diálogo dialético não está comprometida com a transformação social e é prerrogativa de opressão (FREIRE, 2005). O papel do conhecimento na formação do educador é levá-lo a abrir caminhos para os sonhos do aprendiz (FREIRE, 2016). Não se concebe escola sem se considerar as relações sociais convergentes da formação e relação dos sujeitos – educador e educando – com o mundo.

Compreende-se isso como uma forma de tomar partido como formador de opinião. Quando o educador manifesta uma filosofia de educação da qual nem ele mesmo faz uso, ele está, na verdade, representando um discurso demagógico do qual até então ele fora vítima e não o vivenciou em sua essência.

Essa demagogia tende a um círculo vicioso da opressão (FREIRE, 2005). O que os sujeitos no mundo representam são diálogos de suas experiências vividas, lidas. Quando a escola não proporciona esse veio dialógico entre conhecimento e vida, o saber não faz sentido ao educando. Com isso,

[...] o sonho do oprimido é se tornar opressor. [...] Ao se sonhar como opressor e não conseguindo, o oprimido passa a se envergonhar de sua situação, considerando-se incompetente e incapaz. Para superar a relação de oprimido-opressor, o oprimido precisa de uma educação transformadora, uma educação cidadã. (GADOTTI, 2015, p. 19).

Esse modelo de educação, por sua vez, deve proporcionar a construção da autonomia, do empoderamento do aprendiz como ser social capacitado à (auto) transformação do (seu) mundo (FREIRE, 2015 a), rompendo-se as amarras do oprimido e opressor construídas pelas classes sociais dominantes do modelo capitalista, o que promove a autonomia e o pensamento independente, necessários à promoção da liberdade (FREIRE, 2005).

Para que isso ocorra, uma das expectativas de Freire é que a escola pública ofereça esse movimento transformador. No entanto, histórica e viciosamente, o movimento em que a esfera educacional caminha é o movimento contrário – uma educação preocupada com a concorrência, com as exigências de mercado, com o que mais dá lucro. Em contrapartida, a formação ética, da preocupação com seu bem-estar subjetivo e do outro pouco é pensada e discutida.

O educador precisa ir ao encontro das necessidades do educando, oferecendo-lhe as oportunidades de reflexão que o façam compreender o saber que possui e que pode tomar como travessia para um novo saber. Nessa travessia, ele se encontra com o que lhe proporcionará saber a si mesmo e ao mundo, defrontando-se com a autonomia.

Nessa perspectiva, a pedagogia freireana e os legados dos fundamentos da educação da filosofia grega, dão sustento, na modernidade, para grandes reflexões de uma pedagogia na qual o ensino e a aprendizagem sejam responsáveis pela formação integral do sujeito. Essa é uma premissa cujo enlace é inaugurado pela pedagogia



do diálogo, da presença, da proximidade e da partida (SÍVERES, 2015), que, à luz desses encontros e diálogos legados pela história e filosofia da educação, concebe o processo de ensino e aprendizagem como o caminho cujo propósito é acolher e preparar os sujeitos – educador e educando – às suas ações no mundo com o outro proporcionando novas partidas.

Este movimento circular de promoções do ser humano e, por excelência, dialógico, é o berço de uma educação transformadora, fortalecedora do bem-estar, da qualidade de vida e do reconhecimento dos envolvidos como seres políticos. Estes, por conhecerem e trabalharem a palavra e o discurso, recebem a responsabilidade de intervir sobre sua realidade (PLATÃO, 1991; ARISTÓTELES, 1991; ARENDT, 1981; FREIRE, 2015a).

Por oportuno, essa tessitura dialógica em que um sujeito com o outro se compreendem para compreender o mundo, por sua vez, vincula-se à dialética sob o postulado de Manfredo (2004), já que escola, política e sociedade devem se enfronhar, travar parcerias de construção da cidadania, a partir das aprendizagens que uma esfera fomenta à outra.

O saber de um eu tem sentido a um tu quando seus significados podem ser vistos, vividos e reconstruídos no e pelo mundo com os outros. Essa articulação conjunta propõe um olhar de fortificação da individualidade, para que depois, no conjunto e no diálogo, o processo se defina na articulação dialética dos sujeitos envolvidos e imbricados na tessitura dessa trama.

## Considerações finais

Pode-se depreender então a colaboração que a filosofia do diálogo, como legado grego, traz ao processo de ensino e aprendizagem que, por sua vez, merece ser um caminho em que tanto o educador quanto o educando sintam-se seres humanos melhores ao longo do processo de edificação de seus conhecimentos (TARDIF; GAUTHIER, 2014), e reiterem esse contínuo nas suas relações históricas. Isso requer uma presença constante na participação de ambos na emancipação que um agrega ao outro. À medida que um eu se propõe a educar um tu, estes, por sua vez, educam-se a si mesmos e uns aos outros.

A maiêutica socrática é um importante pilar nesse sentido, quando Sócrates acreditava que o homem aprendia à medida de seus questionamentos. Para ele, o

ponto de partida, para ensinar algo ao outro era questionando-o, conhecendo-o, discutindo com ele acerca de suas ideias. Assim o outro era levado a mergulhar sobre seu próprio saber para responder aos questionamentos que lhe eram feitos. Logo, toca-se em outra teoria da modernidade – no princípio da “zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 2000, p. 112).

Concomitantemente, acaba-se por tanger os princípios da filosofia platônica para os quais o aprendizado emerge da contemplação e é um procedimento invisível ao olho humano. Somente o próprio sujeito podia descobrir e reconhecer de si. Um fenômeno fundamental para que se construa seu próprio saber e eleja o que proporcionaria ao outro a oportunidade para conhecer de si mesmo.

Comunga-se com Sócrates, a quem os saberes não são estanques, não são natos, nem oriundos apenas da contemplação individual, mas construídos em coletividade, nas relações de diálogo. Um fenômeno dependente de ir ao encontro do outro, cuja demanda prevê que este se abra até onde o eu possa mergulhar e com ele no aprender e ensinar, num processo colaborativo e prospectivo.

Por sua vez, a lógica platônica se situa como uma âncora do princípio da maiêutica socrática. É preciso que o educador conheça a si mesmo, valendo-se de um aforisma grego para, então, proporcionar ao seu aprendiz o que pode conhecer de si, e um do outro em comunhão.

Essa percepção das relações de ensino e de aprendizagem legada pelos gregos se desdobra em diversas teias na filosofia moderna, como ocorre, por exemplo, na concepção de Buber (2014). Para o autor, “O movimento básico monológico não é [...] desviar-se do outro em oposição ao voltar-se para o outro, mas é o dobrar-se em si mesmo.” (2014, p. 57). O diálogo depende desse desdobramento do eu em si mesmo e da consequente projeção de si no outro. A unidade do que é concebido do eu em si e desse para com o outro promove o advento do diálogo.

O legado socrático abraça a dialética platônica e a ética aristotélica, na ancoragem das bases reflexivas em que se sustentam os princípios da pedagogia do diálogo. Afinal, o diálogo tem seus fins na dialética e esta na dialogicidade. Ou seja, a compreensão mútua é a partida para a construção de um cidadão crítico e ciente de seu papel na transformação de si e do outro, de maneira que ambos tenham acesso às mesmas oportunidades, à qualidade de vida e à construção subjetiva e social do indivíduo.

## Referências

- ABRÃO, B. S. *História da Filosofia*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução: Roberto Raposo; Introdução de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Salamandra; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1981.
- ARISTÓTELES. *Vida e Obra*. Coleção Os Pensadores. Coordenação Editorial: Janice Florido. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- BUBER, M. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia Do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2015b.
- GADOTTI, M. *Pedagogia: Diálogo e conflito*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- MANFREDO, A. de O. *Dialética Hoje*. Lógica, metafísica e historicidade. Edições Loyola: São Paulo, 2004.
- PLATÃO. *Vida e Obra*. Coleção Os Pensadores. Coordenação Editorial: Janice Florido. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A república (ou Da justiça)*. Tradução, textos complementares e notas: Edson Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2014.
- SÍVERES, L. *Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida*. Brasília: Liber Livro, 2015.
- TARDIE, M.; GAUTHIER, C. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução: Lucy Magalhães; atualização da 3. ed. Canadense: Guilherme João Teixeira. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, L. *A formação Social da mente*. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afreche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## Capítulo XIII

# Conceitos de infância e criança ao longo da história

Dalva de Oliveira<sup>25</sup>

Para refletir sobre os significados dos conceitos de infância e criança e sua evolução na história, faz-se necessário entender as variadas formas com as quais os autores tratam esses conceitos, algumas vezes o primeiro como sendo sinônimo do segundo. Porém, com as propostas de reflexão sobre esses conceitos é salutar ressaltar que infância compreende uma fase da vida, e criança como um sujeito histórico, pertencente a uma sociedade e cultura.

De início serão apresentadas as concepções de infância nas sociedades primitivas, a partir de Ponce (2015), em seguida, durante a Antiguidade Clássica, tomando como ponto de partida à concepção platônica, apresentada por Kohan (2003), prosseguindo até a atualidade, fundamentados por Ariès (2016), Postmam (2011) e Kramer (2015), entre outros autores que abordam a evolução nas concepções de criança para, assim, destacar as características que definem hoje, na literatura, ao se tratar das temáticas relacionadas à criança e infância.

De acordo com Ponce (2015), nas comunidades primitivas as crianças acompanhavam até determinada idade as mulheres do grupo, de início no colo da

---

25 Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Bolsista CAPES.  
E-mail: dalvadeoliveira@yahoo.com.br.

mãe e posteriormente não mais no colo e sob a responsabilidade de todo o grupo de mulheres. A partir de determinada idade, se do sexo masculino, passavam a acompanhar os homens do grupo e assim observavam, participavam e aprendiam as responsabilidades. Da mesma forma as meninas, que continuavam acompanhando as mulheres. Na comunidade primitiva, de acordo com os registros e pesquisas, não havia preocupação com o acúmulo de excedente, o que fazia a divisão do trabalho na comunidade voltada apenas para o consumo próprio do grupo.

Já na Antiguidade Clássica, conforme Kohan (2003), na primeira concepção platônica da infância não havia uma identidade própria, concentrava uma visão futurista, de possibilidades apenas, isto é, a criança era visualizada como um ser em potencial, porém, essa potencialidade não conferia nenhum direito de voz ou de escolha. Em defesa de um devir, a criança representava valores futuros, mas não relacionados ao presente. Assim, a educação da criança é vista como um ato político; é preciso moldá-la e imprimir-lhe todos os valores necessários a um cidadão de bem, pois serão as crianças os governantes do futuro.

O segundo conceito platônico, para Kohan (2003), é similar a configurar a criança a um ser inferior, compreendendo a infância como uma fase da vida de menor qualidade que a vida adulta.

[...] entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...] (PLATÃO, 2010, p. 302).

No relato de Platão tem-se a extensão da compreensão de ser criança vista como ser inferior, como se pode observar nos adjetivos usados: selvagem, intratável, indisciplinada, traiçoeira, astuciosa, insolente. Nessas circunstâncias, a natureza infantil deve ser moldada para que se volte para a harmonia e o desenvolvimento de potencialidades.

Kohan (2003) defende que o terceiro conceito platônico compreende à infância como o outro rejeitado.

As crianças são a figura do não desejado, de quem não aceita a própria verdade, da desqualificação do rival, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e, por isso, dever-se-á vencê-la. As crianças são [...] para Platão, uma figura do desprezo, do excluído [...] (p. 24).

Para o pensamento platônico relacionado à educação, o terceiro conceito compreende a infância como material da política. A educação da infância seria direcionada a uma nova pólis idealizada pelos filósofos. Então, as crianças do sexo masculino, filhos de homens das castas superiores, seriam preparadas, moldadas para serem reis e governarem a pólis quando adultos. Dessa maneira, neste período da filosofia clássica, a infância é compreendida como inferior às outras etapas da vida. As crianças são compreendidas como “possibilidade”, objeto de intenções políticas numa visão futura. A criança não era vista como criança, mas como possibilidade daquilo que será, “inferioridade” no sentido de ser a criança, o outro rejeitado, desprezado.

De acordo com as interpretações aqui expostas, se observa que a pedagogia da época é marcada pela concepção do potencial devir da criança. Devendo ser preparada para as funções políticas e de politização dos povos. Platão defende que a educação é um meio para alcançar a pólis pretendida. Contudo, para que isso se cumprisse, a infância seria o período para moldar a criança para esta finalidade.

Sob outra perspectiva, ainda na Antiguidade, as crianças escravas, em geral filhas de mães também escravas, figuram nos livros de história com tratamento cruel, afastadas das famílias e sem perspectivas de futuro diferenciado. Não existia regulação, as concepções de ser humano no período contribuíram para a exploração e degradação das crianças escravas, que além de submetidas ao trabalho excessivo, eram, como qualquer escravo, molestadas física e mentalmente.

A vertente histórica elaborada nos estudos de Ariès, originalmente publicada em 1962, buscam documentar um sentimento de infância na Idade Média. Embora seja constantemente analisado e criticado por outros estudos, Ariès (2016), historiador francês, é considerado pioneiro nesta área. O autor acrescentou, posteriormente, que o sentimento de infância não esteve presente na Idade Média, pois à criança não foi dispensado lugar específico correspondente ao discernimento de infância. Ele também salienta as peculiaridades que as distingue dos adultos. Imediatamente após a criança não necessitar mais da mãe ou da ama, já era agregada ao mundo dos adultos, participando de jogos, das tarefas domésticas ou trabalhava nas oficinas como aprendiz. As roupas que usava eram desconfortáveis e similares às do adulto. Esses trajes dificultavam a liberdade de movimentos da criança, impedindo de desenvolver qualquer atividade relacionada ao brincar, como correr, subir em árvores, sujar-se, suprimindo-a das atividades que fazem parte do mundo infantil, descaracterizando-a como criança e podando sua infância.

Os estudos de Postman (2011) indicam a ausência de um tratamento

específico para a criança, ressaltando que durante a Idade Média não havia uma literatura voltada para a infância, nem tampouco livros de pediatria. De acordo com o autor em questão, “[...] no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto.” (p. 29).

Na Idade Média a infância terminava aos sete anos, na fase em que a criança já dominava as palavras. Até esse período era vista como alguém sem capacidade de falar, portanto seus desejos, anseios e medos não eram considerados. Esse significado é oriundo da palavra latina *infans*. Vale destacar que essa incapacidade de falar ia além da primeira infância, estendia-se até os sete anos; após esta idade iniciava imediatamente a vida adulta.

O alto índice de mortalidade infantil denunciava a forma como a sociedade medieval ignorava a criança. Havia uma passividade diante da morte das crianças que ocorria, invariavelmente, da falta de cuidados básicos e de higiene, situação corriqueira durante o período. O argumento dominante da época era de ter muitos filhos, pois talvez sobrevivessem dois ou três. Diante desse quadro, “a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança”, no caso “da criança morta, não se considerava, que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança.” (ARIÈS, 2016, p. 21).

Em consequência, a arte medieval, a única forma de retratar a realidade no período, não registrou a criança como de fato ela era. As obras mostram crianças com características do homem adulto, porém, em tamanho reduzido. Durante esse período a criança foi considerada como um pequeno adulto. “E por isso as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social.” (POSTMAN, 2011, p. 32).

Como na Idade Média a criança estava ausente na arte, compreende-se que neste período ela não tinha lugar e esta indiferença tornava-a invisível. Para Postman (2011), “De todas as características que diferenciam a Idade Média da Moderna, nenhuma é tão contundente quanto a falta de interesse pelas crianças” (p. 33). O autor defende que a ausência dos conceitos de educação e de vergonha atrelados à ausência de alfabetização, são razões pelas quais o conceito de infância não tenha existido no mundo medieval.

Por sua vez, no Brasil escravista a situação da criança não era diferente, pois os filhos dos escravos permaneceram escravos até a Lei do Ventre Livre. Com essa Lei

as crianças nascidas nas senzalas estariam livres, e até os 7 anos de idade deveriam permanecer nos engenhos sob a responsabilidade de seus senhores. Completos os 7 anos de idade, deveriam ser recebidas em instituições que seriam criadas para essa finalidade, mas o Estado não criou tais instituições e os senhores de engenho também não tinham a obrigação legal de manter essas crianças em suas propriedades na condição de livres. Muitas dessas crianças foram abandonadas à sua própria sorte nas ruas das Províncias. Se durante esse período a história e a memória brasileira registram abusos nas relações entre senhores de engenho, seus capatazes, capitães do mato contra os escravos, sabemos que a condição da criança escrava no Brasil, apesar dos poucos registros, fora ainda mais abusiva considerando a situação dessa parcela da população desde o Brasil Colônia até a República, quando da abolição da escravatura.

A infância em geral, nesse período da História do Brasil, não era razão de preocupação da sociedade. Os abusos contra crianças eram algo comum, e mesmo aceito com naturalidade. Além de que a preocupação do Estado era econômica, então, de acordo com Faleiros (2009), a situação social das crianças não se fazia importante naquele contexto.

Segundo Ariès (2016), o sentimento de infância pode ser observado em dois momentos diferentes. Primeiro, quando surge no interior da família entre os séculos XVI e XVII, classificado como *paparicação*, em que a criança é tratada como objeto de diversão, brinquedo dos adultos, reduzindo-a a mera forma de distração para os adultos. O segundo momento surge em negação ao primeiro, no final do século XVII, de um movimento da Igreja chamado de *moralização*.

A Igreja, se opondo a perceber a criança como brinquedo que causa encantamento, voltou-se para a prática e orientação para discipliná-la segundo os princípios morais ligados aos cuidados de saúde e higiene. Essa nova proposta transcendeu às famílias que já preocupadas com os sentimentos anteriores, adicionou esse novo elemento, a criação de seus filhos, e somaram a essa nova concepção de criação, a saúde física e higiênica de suas crianças. Fortalecendo a criação de escolas ligadas às igrejas, além de ensinar as letras e números, catequisavam de acordo com seus princípios.

Contrariamente à visão de Ariès e Postman, Stearns (2006) defende que “Todas as sociedades ao longo da história, e a maior parte das famílias, lidaram amplamente com a infância e a criança” (p. 11), partindo do princípio de que toda criança, em todas as sociedades, considerando culturas distintas e tempos distintos, necessita de cuidados básicos de um adulto, ou de um grupo de adultos mais próximo. O autor aponta que é condição que a alimentação da criança seja providenciada por adultos,



tanto no que se refere ao preparo, quanto à oferta de acordo com a idade, zele de sua saúde emocional e física, agasalhe-a de acordo com as condições climáticas, outorgando à infância características específicas de qualquer sociedade e cultura, em todos os tempos e espaços. Esses cuidados são necessários, garantem condições favoráveis à sobrevivência e saudáveis para a vida adulta.

No entanto, Stearns (2006) torna compreensível que “a infância pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade ou de um tempo a outro” (p. 12), como, por exemplo, o tempo de duração da infância, as atividades atribuídas ou não a essa fase, como o trabalho infantil, as punições e formas de disciplinar as crianças, a idade que adentra ao ambiente escolar, a fase do brincar, de não ser responsável por determinados atos, são algumas das condições peculiares que permeiam as fronteiras do mundo das crianças.

O autor e crítico, Heywood (2008), elabora algumas críticas ao estudo de Ariès. A primeira delas diz respeito à forma simplista que Ariès afirmar que em um determinado período da história não se tinha um sentimento de infância. Manifestação essa que segundo Heywood se manifesta como ambígua por anunciar “tanto a ideia de uma consciência da infância quanto de um sentimento em relação a ela” (p. 33). Para Heywood (2004), a concepção de infância existe em diversas conjunturas, sendo elaborada por uma sucessão dialética de idas e vindas, progressos e retrocessos, não é uma elaboração de sentido único, mas de diversas vias. Fortalecendo a compreensão de Stearns, Heywood salienta que os fatores políticos, econômicos e sociais de todas as épocas, tanto do presente quanto do passado, na sociedade, produzem mudanças nas formas de interpretar a infância, levando ao entendimento de diferentes tipos de infância. Compreendendo que dentro de uma sociedade as crianças vivem em variados contextos, é mais coerente procurar entender que de acordo com as mudanças ocasionadas pelo tempo e culturas distintas, houve e há diferentes concepções sobre a infância.

Em Kuhlmann Júnior (2015) é evidenciada e partilhada a concepção de infância abordada por Heywood, refutando também a teoria de Ariès. Kuhlmann declara que “O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média [...]” (2015, p. 22). Notadamente o autor aponta a importância das construções acadêmicas sobre a história da infância de forma mais complexa, porém evolutiva.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança.  
O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares

históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história. (2015 p. 30).

Nesse sentido, ainda sobre as diversas interpretações de haver ou não uma concepção de infância em outros períodos da história, Kramer argumenta que:

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade. (2006, p. 14).

De acordo com Kramer (2006), “a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade” (p. 13). Em outros estudos, a autora aponta uma outra interpretação que reconhece o que é aspecto singular da infância, que é o poder de imaginação, fantasia e criação. No entanto, compreende que “[...] as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas subvertendo essa ordem.” (KRAMER, 2015, p. 272). É possível observar nessa concepção uma interpretação de infância apropriada a um tempo mais recente, elaborada de acordo com as condições em que vivemos e as crenças atuais.

Nesse caminho, Postman (2011) argumenta que o aparecimento da imprensa, no século XVI, culmina com a apropriação da leitura e escrita por um grupo populacional maior, possibilitando assim, a assimilação de um conceito para a idade adulta, baseado no elemento alfabetização. Desta maneira, produz a separação entre o mundo do adulto e o mundo da criança. A nova conceituação, fundamentada no saber ler, desperta para o aparecimento de uma nova visão da infância fundamentada no não saber ler. A tipografia criou um universo ao qual as crianças não pertenciam. Um universo exclusivamente adulto. Daí a necessidade de criação de outro mundo apropriado para as crianças: “Este outro mundo veio a ser conhecido como infância.” (p. 34).

Atitudes variadas indicavam a mudança de paradigmas existentes entre a Idade Média e a Moderna. De acordo com Ariès (1981), o século XVII caracterizou-se como um período de grande relevância para a evolução das temáticas diretamente

relacionadas à criança. Em conformidade com o mesmo autor, a partir do século XVII, a retratação da infância começa a ser elaborada sozinha e sua personificação é menos desfigurada que na Idade Média. Segundo o autor, é nesse período que iniciam os primeiros estudos sobre a psicologia infantil. Estudos, estes, que procuravam compreender melhor a concepção de mundo da criança para melhor adaptar os métodos utilizados na escola.

No final do século XVIII acontece uma revolução significativa no modo de vestir das crianças, se diferenciando das vestimentas dos adultos. Nesse sentido, Ariès (2016) destaca que “[...] foi preciso esperar o fim do século XVIII para que o traje das crianças se tornasse mais leve, mais folgado, e as deixasse mais à vontade” (p. 33). A nova forma de vestir dava às crianças, especialmente aos meninos, maior liberdade dos movimentos, permitindo ações que anteriormente eram impossibilitadas pelas roupas, como correr e pular com mais destreza e facilidade.

A partir das mudanças nas vestimentas das crianças, aos poucos a sociedade foi deixando de ver a criança como um adulto em miniatura e substituindo essa interpretação pela ideia de infância como um momento da vida diferente da vida adulta, com especificidades únicas. O olhar para a infância possibilitou observações que ocasionaram uma interpretação mais humanizada da criança, criando nos adultos uma concepção da infância como um período próprio que requer cuidado. Diversos fatores sociais e históricos foram importantes para a elaboração prática de um novo sentido para a infância.

Durante o século XVIII, a infância encontra seu ponto máximo. Ariès (2016) evidencia que os artistas representam a criança em suas obras expressando através da arte a percepção do adulto em relação à criança, que até aquele momento não existia, estava oculta. Essas expressões artísticas, presentes nas artes plásticas, revelaram o olhar diferenciado e anteriormente inexistente para a primeira infância, como um processo de descoberta do corpo e da oralidade da criança. A partir de então, a criança ocupa um lugar privilegiado na arte.

Em todos os setores da sociedade a criança ganha espaço. Postman (2011) destaca que:

No século dezoito a ideia de que o Estado tinha o direito de agir como protetor das crianças era igualmente inusitada e radical. Não obstante, pouco a pouco a autoridade absoluta dos pais se modificou, adotando padrões mais humanitários, de modo que todas as classes sociais se viram forçadas assumir em parceria com o governo a responsabilidade pela educação das crianças. (p. 70).

O fato de o Estado ter adotado responsabilidades com a criança criou uma agenda de conexões com outras áreas sociais, como família, escola e sociedade, fazendo da infância um objeto de análise e estudo de alguns intelectuais. Então da mesma forma que as crianças começaram a ser representadas nas artes, na academia também ocupam espaço privilegiado. Postman (2011) afirma que “[...] o clima intelectual do século XVIII – o Iluminismo [...] ajudou a nutrir e divulgar a ideia de infância” (p. 71). Nesta mesma direção, Sarmiento e Vasconcellos analisam:

Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano. (2007, p. 28).

Dentre os vários estudos sobre a infância realizados durante o século XVIII, a obra “Emílio ou Da Educação”, de Rousseau, destaca-se como uma das mais importantes contribuições do período, pois ressalta que a criança deve ser vista como um ser próprio no mundo, e não como apenas um desejo ou brinquedo do adulto. Ao descrever a criança como um ser autônomo, dotado de inteligência e em processo de desenvolvimento, essa interpretação de Rousseau (2014) ocupa o lugar de conceito moderno de infância, embora ainda não tenha sido assimilado por completo pelas sociedades contemporâneas em alguns casos, e em outros tenha inspirado novos olhares sobre a infância.

Rousseau descarta a interpretação da criança como um adulto em miniatura, propõe uma reflexão considerando a criança como um ser dotado de manifestações próprias, com capacidade imaginativa e criativa própria e única dessa fase da vida. Para ele, cada estágio da vida tem suas características próprias. Rousseau percebe a infância como uma fase agradável da vida, confere a essa fase atitudes espontâneas, como felicidade e inocência. Confere à infância características próprias a serem cuidadas e cultivadas, contribuindo assim para o desenvolvimento integral da criança. Rousseau foi pioneiro na antecipação de teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, rompeu paradigmas, iniciou e contribuiu para a elaboração de novas concepções sobre a criança e a infância, além da importância da compreensão do universo da criança.

Em face do exposto, pode-se notar que não é mais possível adotar um conceito

estático para infância. A diversidade cultural da humanidade exige a reflexão necessária para se concluir que culturas, religiões, estratos sociais, capital cultural de cada grupo ou família são diferentes, portanto, as crianças inseridas em contextos diferentes terão infâncias diferentes. Não é possível não perceber as diferenças da infância de acordo com as variáveis sociais, econômicas e culturais, nas quais estão inseridas.

Frete aos fatores de diversidades que cercam a infância, compreende-se a ideia de alguns autores, como Sarmento e Vasconcellos (2007), que afirmam: “[...] no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população [...]” (p. 29). Consequentemente, ao se referir à infância seja mais coerente falar em infâncias, admitindo um sentido de pluralidade, compreendendo assim uma visão diferenciada em que a infância está concatenada ao contexto ao qual a criança está incorporada, pois como os contextos vividos são diferentes, não é possível reduzir a infância a um universo único.

Torna-se imprescindível compreender que existiram e existem diferentes infâncias, em diversos lugares do mundo; porém, não se pode deixar de identificar e mencionar que ao falar de criança, temos que admitir que esta fase da vida é marcada por características peculiares, e que, independentemente de como é o contexto da infância de uma criança, ela tem necessidades e características próprias da idade.

## Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009. p. 33-96.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade*. Brasília: FNDE, 2006.

\_\_\_\_\_. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: \_\_\_\_\_; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria F.; GUIMARÃES, Daniela (Orgs.). *Infância e educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 2015.

KOHAN, W. O. Infância e educação em Platão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, p.11-26, jan./jun.2003.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

PLATÃO. *As leis, ou da legislação e epinomis*. Tradução: Edson Bini. 2. ed. Bauru, SP: Edipro, 2010.

PONCE, A. *Educação e Luta de Classes*. Tradução: José Severo Camargo Pereira. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

STEARNS, P. N. *A infância*. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

ROUSSEAU, J. *Emílio ou da Educação*. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.



## Apêndice A

O(A) senhor(a) foi convidado(a) a participar de pesquisa intitulada “Os desafios da educação superior brasileira em tempos de modernidade líquida” que é objeto de trabalho final da disciplina “Pensamento Pedagógico e Políticas de Educação”, Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB), ministrada pelo professor Dr. Célio da Cunha, no primeiro semestre de 2017.

Sua participação é extremamente valiosa e qualificada, por ser tratar de profissional reconhecido pelo seu Curso de graduação em Ciências Contábeis ou Direito da UCB pela sua capacidade de estimular o aprendizado de seus alunos.

Esta pesquisa tem o objetivo de desvelar o pensamento pedagógico de professores da educação superior dos Cursos de Ciências Contábeis e Direito da Universidade Católica de Brasília (UCB) diante do pressuposto de uma sociedade contemporânea que valoriza a capacidade dos indivíduos em utilizar instantaneamente os conhecimentos adquiridos para resolver problemas.

O(A) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). Informo-lhe, ainda, que os dados obtidos serão analisados coletivamente. A sua participação consistirá em responder os itens desta pesquisa. Após o recebimento de suas respostas, poderemos contatá-lo(a) objetivando entender e/ou complementar eventual questão.

Informamos-lhe que o(a) senhor(a) poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não lhe acarretará quaisquer prejuízos. Os



resultados da pesquisa serão disponibilizados pela Universidade Católica de Brasília (UCB), podendo ser publicados posteriormente. Os dados colhidos na pesquisa ficarão sob a guarda destes pesquisadores por um período de no mínimo cinco anos, após isso sendo destruídos ou mantidos na instituição.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá contatar-nos pelos e-mails [jneves@ucb.br](mailto:jneves@ucb.br) e [hadassah.santana@gmail.com](mailto:hadassah.santana@gmail.com). A aprovação desta pesquisa está contida no escopo dos Projetos de Pesquisas de “Estudos Comparados”, de Coordenação do Prof. Dr. Célio da Cunha.

Aproveitamos para agradecer a possibilidade de sua participação!

Contamos muito com você!

Abraços,

Idalberto, Hadassah, Célio da Cunha e Luiz Síveres

É importante que você responda este questionário considerando a sua história de vida e vivência docente nas disciplinas do curso de graduação em que leciona.

#### Informações dos respondentes

Iniciaremos a pesquisa perguntando alguns dados pessoais e de sua vivência profissional.

Gênero:

☐  
☐

Masculino  
Feminino

Faixa etária:

☐  
☐  
☐  
☐  
☐

Até 25 anos  
Acima de 25 anos e até 30 anos  
Acima de 30 anos e até 40 anos  
Acima de 40 anos e até 50 anos  
Mais de 50 anos

Professor:

☐  
☐

Curso de Ciências Contábeis  
Curso de Direito

Tempo de experiência como professor:

☐  
☐  
☐  
☐  
☐  
☐  
☐

Até 1 ano  
Mais de 1 ano e até 3 anos  
Mais de 3 anos e até 5 anos  
Mais de 5 anos e até 10 anos  
Mais de 10 anos e até 15 anos  
Mais de 15 anos e até 20 anos  
Mais de 20 anos

Outro vínculo de trabalho e tempo de experiência, se houver:

Resposta
----------

Área de formação:

☐  
☐  
☐  
☐  
☐

Ciências Exatas e da Terra  
Ciências Biológicas  
Engenharias  
Ciências da Saúde  
Ciências Agrárias

☐  
☐  
☐  
☐

Ciências Sociais Aplicadas  
Ciências Humanas  
Linguística, Letras e Artes  
Multidisciplinar

Educação continuada, se estiver em andamento:

Resposta
----------

## Composição das questões

Agora, vamos apresentar uma composição de questões que nos permita conhecer sua história de vida, sua escolha pela docência, suas práticas docentes, experiências educativas em sala de aula, sua forma de agir e de pensar sobre os processos de ensinar e de aprender.

Fale sobre você, sua história de vida, experiências, etc.

Resposta

Conte-me como o exercício da docência se apresentou em sua vida.

Resposta

Relate sua experiência docente, sua história vida trazendo memórias de suas práticas educativas, indicando sua forma de agir e de pensar diante das circunstâncias a seguir:

Fatores como a globalização competitiva e exacerbada, o consumismo moldando desejos, vontades e relações humanas, tornando-as cada vez mais frágeis e voláteis, uma civilização insensível e a crise de valores éticos e morais podem ser aspectos que influenciam e são influenciados por instituições escolares.

Resposta (indique sua forma de agir e de pensar)

Um mundo no qual as ações humanas são construídas e conduzidas a partir da perspectiva da busca da felicidade, do sucesso e da utilidade pautada sob a ótica da descartabilidade.

Resposta (indique sua forma de agir e de pensar)

Uma juventude que está sendo introduzida numa era de vazio existencial que precisa ser preenchido pelo dilúvio de informações disponibilizadas pelas redes sociais.

Resposta (indique sua forma de agir e de pensar)

Uma sociedade da ignorância diante de sua incapacidade de conversão dessas informações em conhecimento, o que pressupõe processamento dos dados e sua interpretação.

Resposta (indique sua forma de agir e de pensar)

Indivíduos passivos às alternativas tecnológicas e com pouca capacidade de buscar soluções para os seus próprios problemas.

Resposta (indique sua forma de agir e de pensar)

Uma Universidade concebida pelo caráter disciplinar de projetos educativos que prometem aos indivíduos a prosperidade e o sucesso pela colação de grau de currículos formatados em épocas da revolução industrial.

Resposta (indique sua forma de agir e de pensar)

Sujeitos fragmentados pelo caráter disciplinar dos projetos educativos agem como se fossem ilhas reproduzindo o discurso institucional de prosperidade, de sucesso e de reprodução do conhecimento.

Resposta (indique sua forma de agir e de pensar)

Uma educação em que pouco se pratica o ensinar a pensar, uma educação que apresenta dificuldades de compreensão e de aplicação dos conceitos de níveis de realidade e complexidade.

Resposta (indique sua forma de agir e de pensar)

Soluções reducionistas dos problemas diante da fragmentação do conhecimento humano e da dificuldade de compreensão de relações complexas do mundo atual.

Resposta (indique sua forma de agir e de pensar)

Diminuição da importância daquilo que conhecemos, não cabe a ideia de conhecimentos permanentes, duradouros e invariáveis e os indivíduos são valorizados pela sua capacidade de utilizar instantaneamente os conhecimentos para resolver problemas. Essa aceleração da sociedade resulta na síndrome da impaciência em que toda demora, atraso ou espera se transforma um estigma de inferioridade.

Resposta (indique sua forma de agir e de pensar)

Com base em sua experiência docente, enfrentando as circunstâncias relatadas na questão anterior, indique até 3 (três) dinâmica(s) vivenciada(s) em sala de aula que propiciaram desvelar significado e sentido para você, diante do seu desafio na educação superior.

Resposta (Exemplos: trabalhos em equipe; planejamento de atividades; autoavaliação; avaliação dos pares; apresentação de trabalhos, etc.)

- 1
- 2
- 3

Considerando seu processo de formação continuada, que atitudes (SER), conceitos (SABER) e procedimentos (AGIR) você adquiriu e/ou desenvolveu e/ou pretende empreender:

Atitudes (SER):

Resposta (Exemplos: o exercício da empatia; sua iniciativa em xyz; empreender xyz; escuta sensível, etc.)

Conceitos (SABER):

Resposta (Exemplos: didática; metodologia do ensino superior; tecnologias digitais; discussão em pequenos grupos; discussão em grandes grupos; simulação; curso de formação técnica xyz, etc.)

Procedimentos (AGIR):

Resposta (Exemplos: formação xyz; revisão do planejamento do curso; inclusão da prática xyz, etc.)

Como última questão, gostaríamos que você, a partir de sua historicidade, indicasse até 5 (cinco) palavras-chave que descreveriam um bom professor.

Resposta

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

## OS AUTORES

**Adriana Merceslane M. Correia.** Assessora na Divisão de Capital Humano na Diretoria de Tecnologia do Banco do Brasil. Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Especialista em Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Federal da Paraíba (2002). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1999). E-mail: adri-jp@hotmail.com.

**Alisson Moura Chagas.** Possui experiência em coordenação de curso superior (Letras e Pedagogia). Atualmente é Professor da graduação. Professor da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Professor da Secretaria Municipal de Santo Antônio do Descoberto. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas: Políticas Públicas Educacionais no âmbito da educação básica. Mestrando em Educação pela UCB. Especialista em Orientação Educacional, Docência do Ensino Superior e Educação a Distância. Graduado em Letras e Pedagogia. E-mail: alissonescola@gmail.com.

**Célio da Cunha.** Bacharel e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1968), mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1980) e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1987). Atualmente é Professor do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília - Área de concentração: políticas públicas de educação e história das ideias pedagógicas. Professor Adjunto IV da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (aposentado), membro do Conselho Editorial das revistas Linhas Críticas (UnB), Ensaio (Fundação Cesgranrio), Política e Administração da

Educação (Anpae) e Integração e Conhecimento do NEIES Mercosul. Atuou como coordenador editorial e assessor especial da Unesco no Brasil na área de educação por vários anos. Tem livros e artigos publicados e experiência em políticas públicas de educação. Foi analista de ciência e tecnologia e Superintendente da área de Ciências Humanas e Sociais do CNPq e Diretor e Secretário Adjunto de Política Educacional do MEC. No início da carreira, dirigiu o Departamento de Ensino e Pesquisa da UFMT. E-mail: celio.cunha226@gmail.com.

**Dalva de Oliveira.** Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: dalvadeoliveira@yahoo.com.br.

**Daniel Luís Steinmetz.** Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília, Mestrado em Educação nas Ciências pela Unijui, Bacharel e licenciado em Filosofia pela Unilasalle, Canoas (RS), Especialista em Planejamento e Administração Escolar. Atualmente vice-diretor do Colégio La Salle São João, de Porto Alegre, RS. Integra o Grupo de Pesquisa Comunidade Escolar: Encontros e diálogos. Integrante do Consepe - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UCB. E-mail: daniel.steinmetz@lasalle.org.br.

**Edney Gomes Raminho.** Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília, licenciada e especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Geras (PUC-MG). Assessora do Núcleo de Extensão (NEXT) das Faculdades Icesp de Brasília, professora, membro da Comissão do Vestibular e coordenadora do projeto de extensão. Docente do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, onde coordena o Projeto de Extensão Recrearte –Recriação de obras literárias a partir do diálogo entre as artes e expressão oral como estratégia de ensino-aprendizagem da leitura com foco no ensino-aprendizagem da leitura, escrita e produção oral para alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Pesquisadora do grupo de estudo e pesquisa em Inclusão Social e Práticas Educativas, e do Grupo de Pesquisa Comunidade escolar: Encontros e Diálogos Educativos. Integra a Comissão Técnico-Científica e organizadora do Seico – Simpósio de Educação Inclusiva da Região Centro-Oeste. E-mail: professoraedy@yahoo.com.br.

**Eliane Scheidt.** Especialista em Regulação da Educação Superior no Ministério da Educação – MEC. Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília

– UCB. Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Univali (2003). Especialista em EaD pela Universidade Nacional de Brasília - UnB (2009), Direito Constitucional pelo Centro de Ensino Superior de Blumenau - Cesblu (2003). Bacharel em Direito pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB (1990).  
E-mail: eliane\_scheidt@uol.com.br.

**Erivan Fernandes de Sena Masera.** Técnica de Nível Superior do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), aluna especial do curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília - UCB. Pós-Graduada em Gestão de Programas e Projetos Educacionais, na Universidade de Brasília.  
E-mail: erivan.masera@gmail.com

**Everton de Moura Guedes.** Possui bacharelado em Filosofia pela Pontifícia *Facoltà Teologica San Bonaventura Seraphicum*/ISB (2009) e em Teologia – Seminário Major San José (2015). Atualmente é secretário executivo do Instituto Bíblico de Brasília. Cursando concomitantemente a licenciatura em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília - UCB e Pedagogia pelo Centro Universitário do Distrito Federal - UDF.  
E-mail: wettomoura@gmail.com

**Fabício de Oliveira Ribeiro.** Assessor da Vice-Presidência de Canais na Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos – ECT. Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB. Mestre em Educação pela UCB (2015). Especialista em Educação a Distância pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas Virtual (2008). Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto Metodista Izabela Hendrix (1995). E-mail: fabricio.ribeiro@catolica.edu.br.

**Francisco Gonçalves Henriques Júnior.** Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB, é graduado em Ciência da Computação pela UCB (2005). Possui Especialização em Gestão Estratégica do Orçamento Público pela Faculdade da Grande Fortaleza - FGF (2011). Integrante do grupo de pesquisa do diretório do CNPq: Financiamento da Educação Básica no Brasil: desafios e possibilidades no séc. XXI da UCB. Foi nomeado para o cargo efetivo de Especialista em Financiamento e Execução de Programas e Projetos Educacionais (2010), do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional - FNDE, onde permanece atualmente. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Finanças Públicas Educacionais. E-mail: fhenriquesjr@gmail.com.



**Hadassah Laís de Sousa Santana.** Assessora Legislativa Tributária. Professora na pós-graduação do Instituto Brasileiro de Direito Público - IDP. Professora na graduação da UCB. Advogada. Doutoranda em Educação pela UCB. Mestre em Direito Tributário pela Universidade Católica de Brasília. Especialista em direito Tributário e Finanças Públicas pela Escola de Administração Fazendária - ESAF. E-mail: hadassah.santana@gmail.com.

**Idalberto José das Neves Júnior.** Gerente de Divisão da Diretoria de Controladoria do Banco do Brasil. Coordenador dos Cursos de Graduação de Ciências Contábeis, Gestão Pública e Gestão Financeira da UCB e do MBA em Perícia Patrimonial da UCB. Professor da UCB. Contador. Integrante do Projeto de Pesquisa da UCB - Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos - CEEDE. Doutorando em Educação pela UCB. Mestrado em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação pela UCB. Especialista em Administração Contábil Financeira, Análise de Sistemas, Didática e Metodologia do Ensino Superior e Aprendizagem Cooperativa e Tecnologia Educacional. E-mail: jneves@ucb.br.

**Inês Ambrosim.** Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Graduações em Pedagogia pela FAFIA - Faculdade de Filosofia Ciência Letras de Alegre e Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo. Pós-graduada em Supervisão Escolar pela Unigranrio - Universidade do Grande Rio (RJ), Orientação Escolar pela UFES - Universidade Federal do Espírito Santo, e Educação Infantil pela Finom – Faculdade do Noroeste de Minas Gerais. Professora concursada na Prefeitura Municipal de Educação de Castelo (ES). Experiência nas áreas de Coordenação, Supervisão, Orientação, Gestão Escolar e de Sistema – Secretaria Municipal de Educação. Tema de Estudo: Formação de Professores, Ensino e Aprendizagem. E-mail: iamposim@yahoo.com.br.

**Júlio Cezar Viana.** Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB, Mestre em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (2008), Especialista em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas, graduado em Tecnologia em Processamento de Dados pela Faculdade Paraibana de Processamento de Dados. Atuando como Coordenador Geral do Plano de Ações Articuladas, atuando também nas áreas de planejamento, gestão e execução de projetos educacionais no MEC. E-mail: julio.viana@fnde.gov.br.

**Leandro de Borja Reis Cerqueira.** Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: leandro.inma@gmail.com.

**Lhais Nayanna Araújo de Andrade.** Especialista em financiamento e execução de programas e projetos educacionais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, aluna especial do curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília - UCB. Pós-graduada em Contabilidade Pública pela Universidade Gama Filho - UGF. Contadora formada pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail: lhais.andrade@gmail.com.

**Luiz Síveres.** Especialista em Aprendizagem Cooperativa e Tecnologias Educacionais pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Especialista em Psicoterapia Junguiana pela Faculdade de Saúde de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB). Pós-Doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: luiz@ucb.br.

**Magali de Fátima Evangelista Machado.** Doutora em Educação (2012) e Mestre em Educação (2004) pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Pós-doutoramento em Educação, em andamento, também pela UCB, iniciado em setembro de 2016. Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF). Professora Colaboradora Voluntária do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Católica de Brasília. Participa do Projeto de Pesquisa: Estudo Comparativo dos Sistemas Nacionais de Educação dos Países da Unasul. Executado e mantido pela União de Nações Sul-Americanas, Unasul. E-mail: magali.machado@udf.edu.br

**Maria do Socorro da Silva de Jesus.** Pedagoga, com habilitação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional, Pós Graduada em Educação Inclusiva e Gestão Pública. Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB, vinculada ao Grupo de Pesquisa no CNPq: Comunidade Escolar - Encontros e Diálogos Educativos - CEEDE (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6922185706456896>). Linha de Pesquisa: Dinâmica Curricular. Ensino e aprendizagem. Orientador: Prof. Luiz Síveres. Professora aposentada da rede municipal valparaense, desempenhou

diversas funções durante a carreira do magistério e enquanto servidora pública, onde destacamos como trabalhos relevantes: Gestão Escolar, Coordenação do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil); participação na Coordenação de Discussão, Elaboração e Aprovação do Plano Diretor do Município de Valparaíso de Goiás; Secretária Interina de Governo e Comunicação Social por duas vezes; participação em projetos de Enfrentamento a Violência acompanhados pelo Ministério da Justiça; selecionada pela CAPES representou o segmento dos gestores em Tucuman/Argentina, em evento que teve como tema O Acompanhamento a Novos Docentes. Docente desde 2012 na Faculdade Anhanguera onde atua nos cursos de Pedagogia e Letras. E-mail: socorrovalparaíso@gmail.com.

**Marli Dias Ribeiro.** Professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal, gestora escolar e palestrante. Vencedora do Prêmio Gestão Escolar no DF (2012-2014). É Graduada em Matemática e Química pela Universidade Estadual de Goiás - UEG, Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de Brasília - UnB. Tem experiência como Diretora Escolar, Coordenadora Pedagógica, Supervisora Escolar, Gerente de Documentação e Logística e Formadora na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação pela Secretaria de Educação do DF. Atualmente cursa o Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2016 – 2018). Participa do Grupo de Pesquisa no CNPq: Comunidade Escolar - Encontros e Diálogos Educativos - Ceede, linha de pesquisa dinâmica curricular, ensino e aprendizagem. Interesse nas áreas de Políticas Educacionais, Formação de Professores, Gestão Escolar, Gestão Democrática, Liderança Escolar. E-mail: marli.com@gmail.com.

Espera-se que as reflexões críticas apresentadas aqui contribuam para que outros desafiem a transferência internacional acrítica de paradigmas de pesquisa e de políticas sociais e educacionais; que contribuam de alguma forma para direções futuras na educação comparada; e que ajudem a demonstrar até que ponto o contexto faz diferença, mais do que é normalmente reconhecido, não apenas por formuladores de políticas, mas também por muitos pesquisadores que trabalham em educação e em todo o campo das ciências sociais.

CROSSLEY. Michael. Repensando o contexto em educação comparada. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A.M.; UNTERHALTER, E. v. 2, p. 642, ob.cit.

## **Coleção Juventude, Educação e Sociedade**

- 1. CALIMAN, G. (Org.).** Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação, 2013.
- 2. SIVERES, L. (Org.).** A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem, 2013.
- 3. MACHADO, M.** A Escola e seus Processos de Humanização, 2013.
- 4. BRITO, R.** Gestão e Comunidade Escolar, 2013.
- 5. GOMES, C.A. (Org.).** Juventudes: Possibilidades e Limites, 2013.
- 6. CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A.** Pedagogia da Alteridade, 2014.
- 7. RIBEIRO, O.; MORAES, M.C.** Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar, 2014.
- 8. CUNHA, C.; JESUS, W.; GUIMARÃES-IOSIF, R.** A Educação em Novas Arenas, 2014.
- 9. CALIMAN, G. (Org.).** Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã, 2014.
- 10. MANICA, L.; CALIMAN, G. (Org.).** Educação Profissional para Pessoas com Deficiência, 2014.
- 11. MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P.C. (Orgs.).** Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida, 2014.
- 12. SÍVERES, L.** Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida, 2015.
- 13. SOUSA, C.A.M. (Org.).** Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens, 2015.
- 14. GALVÃO, A.; SÍVERES, L. (Orgs.).** A formação psicossocial do professor: As representações sociais no contexto educacional, 2015.
- 15. GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A.V.dos (Orgs.).** Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas, 2015.
- 16. PAULO, T. S.; ALMEIDA, S. F. C. de.** Violência e Escola, 2015.
- 17. MANICA, L.; CALIMAN, G.** Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho, 2015.
- 18. BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.).** Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos, 2015.
- 19. CUNHA, C. (Org.).** O MEC pós-Constituição, 2016.
- 20. BRASIL, K. T.; DRIEU, D. (Orgs.).** Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis, 2016.
- 21. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I.C.O.de (Orgs.).** Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos, 2016.
- 22. SIVERES, L. (Org.).** Diálogo: Um princípio pedagógico, 2016.
- 23. CUNHA, C.; JESUS, W. F. de; SOUSA, M. de F. M. (Org.).** Políticas de Educação, 2016.
- 24. SOUSA, C.A.M.; CAVALCANTE, M.J.M. (Org.).** Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República, 2016.
- 25. JESUS, W. F. de; CUNHA, C. da. (Orgs.).** A Pesquisa em Educação no Brasil: novos cenários e novos olhares, 2016.
- 26. CUNHA, C.; RIBEIRO, O.L.C. (Orgs.).** Educação Nacional: o que pensam especialistas, políticos e dirigentes, 2017.
- 27. SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. de (Orgs.).** Diálogo: um processo educativo, 2018.
- 28. BRASIL, K.T.; ALMEIDA, S. F.C. de.** Proteção à Infância e à Adolescência: intervenções clínicas, educativas, socioculturais. 2018.
- 29. MACHADO, M. F. E.; CUNHA, C. (Orgs.).** Magistério: formação, avaliação e identidade docente. 2018.

Hargreaves argumenta que as sociedades capitalistas contemporâneas que são também economias baseadas no conhecimento servem principalmente ao bem privado: suas escolas são geridas para desenvolver aprendizagem primordialmente cognitiva, habilidades e competências instrumentais para uma sociedade do conhecimento e uma economia do conhecimento. Porém, segundo ele, uma economia baseada no conhecimento é uma 'força de destruição criativa'. Por um lado, 'estimula o crescimento e a prosperidade', mas por outro, 'sua busca inexorável do lucro e autointeresse também tensiona e fragmenta a ordem social'. Nas economias baseadas no conhecimento, os sistemas escolares 'ficaram obcecados com a imposição e a microgestão de uniformidade curricular' ao invés de 'promover criatividade e engenhosidade'.

KAZAMIAS, Andreas. O conhecimento educacional: um tema negligenciado na educação comparada. In: COWEN, R.; Kazamias, A. M.; UNDERHALTER, E. Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO-CAPES, 2012, v. 2, p. 201