



Célio da Cunha
Denise Gisele de Britto Damasco
Rita de Cássia de Almeida Rezende
Organizadores

Pensamento pedagógico: textos e contextos II



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília

Pensamento pedagógico:
textos e contextos II

Célio da Cunha
Denise Gisele de Britto Damasco
Rita de Cássia de Almeida Rezende
Organizadores

Pensamento pedagógico: textos e contextos II



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



- Cátedra UNESCO de Juventude,
- Educação e Sociedade
-

Brasília, DF
2020

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

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 Souza, Florence Marie Dravet, Luiz Siveres, Renato de Oliveira Brito.

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Roberto Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal).

Revisão: Renato Thiel

Projeto gráfico / Impressão: Cidade Gráfica e Editora Ltda.

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

D418

Pensamento Pedagógico: Textos e Contextos II / Célio da Cunha, Denise Gisele de Britto Damasco, Rita de Cássia de Almeida Rezende, Organizadores -- Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade ; Universidade Católica de Brasília, 2019.

236 p.; 24 cm.

ISBN: 978-85-62258-50-3

1. Educação 2. Pedagogia 3. Desenvolvimento Educacional 4. Sociologia da Educação
I. Cunha, Célio da II. Damasco, Denise Gisele de Britto III. Rezende, Rita de Cássia de Almeida
IV. Título

CDU: 37.013

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 Quadros

Quadro 1.01

Manifestações históricas 23

Quadro 1.02

Ideologia do Século das Luzes 24

Quadro 1.03

A educação rousseauiana 28

Quadro 1.04

A pedagogia de Rousseau 29

Quadro 1.05

Comparação das ideias de Rousseau e Dewey 32

Quadro 2.01

Ideias sintéticas dos principais fatores que influenciam no desenvolvimento da inteligência . 39

Quadro 2.02

Etapas do desenvolvimento moral, de acordo com Jean Piaget.....41

Quadro 2.03

Estágios de desenvolvimento social, de acordo com Jean Piaget.....43

Quadro 12.01

Projetos de Lei sobre SNE em tramitação no Congresso Nacional..... 211

Lista de Gráficos

Gráfico 10.01

Evolução do quantitativo de publicações sobre fracasso escolar no período de 1952 a 2018..... 174

Gráfico 10.02

Áreas de conhecimento das publicações referentes ao fracasso escolar..... 175

Gráfico 10.03

Tipos de documentos 175

Gráfico 10.04

Locais de produção de artigos 176

Gráfico 10.05

Universidades..... 177

Gráfico 10.06

Autores mais citados..... 177

Lista de Tabelas

Tabela 12.01

Resultados e Metas do IDEB 2005 a 2017 e Projeções para o Brasil 204

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
-------------------	----

PARTE I TEXTOS E CONTEXTOS INTERNACIONAIS

CAPÍTULO I

Rousseau: o Copérnico da educação	21
<i>Rita de Cássia de Almeida Rezende</i>	

CAPÍTULO II

As contribuições da teoria piagetiana para a Educação: enfoques sobre o Desenvolvimento Psíquico e Social do Indivíduo	35
<i>Helen Carla Santos Matos</i>	

CAPÍTULO III

A mulher que educava: Krupskaya e a pedagogia socialista.....	55
<i>Helena Rodrigues de Oliveira Marques Ferreira</i>	

CAPÍTULO IV

As concepções crítico-reprodutivistas e gramsciana em educação.....	69
<i>Catarina Malheiros da Silva</i>	
<i>Denise Gisele de Britto Damasco</i>	

PARTE I

TEXTOS E CONTEXTOS BRASILEIROS

CAPÍTULO V

Florestan Fernandes –
o educador, o cientista e o militante (1920-1995) 89
Carla Cristina Gadêlha da Silva
Denise Gisele de Britto Damasco

CAPÍTULO VI

O elo perdido da identidade brasileira na visão de
Darcy Ribeiro 105
James Pinheiro dos Santos
Ângela B. Montenegro Arndt
Célio da Cunha

CAPÍTULO VII

Fernando de Azevedo e os movimentos em
torno da criação da Universidade no Brasil 119
Jacirema das Neves Pompeu Martins

CAPÍTULO VIII

Reflexões de Anísio Teixeira sobre a educação para a
criança e o adolescente como sujeitos de direitos 133
Jean Robert Batana Pires Ferreira

CAPÍTULO IX

Educação como prática emancipadora e redentora das iniquidades sociais: Darcy Ribeiro e Paulo Freire	147
<i>Eliana Cenedes</i>	
<i>Célio da Cunha</i>	

CAPÍTULO X

A contemporaneidade das reflexões de Maria Helena Souza Patto sobre fracasso escolar.....	165
<i>Juliana Medeiros de Melo e Silva</i>	

CAPÍTULO XI

Educação superior: desafios e perspectivas da inclusão de pessoas com deficiência.....	187
<i>Ellen Cristina Moraes Gonçalves</i>	

CAPÍTULO XII

Reflexões de pensadores contemporâneos brasileiros acerca do Sistema Nacional de Educação.....	203
<i>Roberval Ângelo Furtado</i>	
<i>Renato de Oliveira Brito</i>	

Sobre os Autores.....	221
-----------------------	-----

Índice Onomástico	227
-------------------------	-----

APRESENTAÇÃO

Compreender as ideias pedagógicas de pensadores que contribuem para a área da educação por meio de seus textos e contextos, quer no âmbito mundial, nacional ou local, é um exercício capital para aqueles e aquelas que pretendem pesquisar e se aprofundar em análises no campo educacional contemporâneo. Reconhece-se a necessidade de o pesquisador e a pesquisadora em educação em se embrenhar nas biografias pessoais e profissionais, em teorias, em contextos específicos, por meio da leitura minuciosa e atenta, tendo como base uma bem fundamentada reflexão sobre a história do pensamento pedagógico no país e no mundo. A partir dessa leitura apurada, pesquisadores iniciantes bem como os experientes desconstroem e reconstroem suas ideias no campo educacional.

No Distrito Federal, os dois programas de pós-graduação em educação ofertam a disciplina que versa sobre o pensamento pedagógico. Como consequência, obras surgiram a partir da produção discente e docente sobre essa temática. Cunha e Silva (2013) organizaram uma primeira obra intitulada Pensamento Pedagógico e Política de Educação para a Coleção Políticas Públicas em Educação, editada pela Editora Liber Livro. Dois anos mais tarde, Silva e Curado (2015) publicam, pela Fino Traço Editora, a obra Pensamento Político e Pedagógico na Formação do Pesquisador em Educação. O debate em torno da evolução do pensamento pedagógico na Universidade Católica de Brasília foi criado em 2012, “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”. (CUNHA; MACHADO; NEVES JUNIOR, 2018, p. 19).

Lecionar a disciplina Pensamento Pedagógico para pesquisadores iniciantes e experientes, há aproximadamente uma década, significa perceber quão atual e necessário é a compreensão da historicidade das ideias no campo pedagógico. A Universidade Católica de Brasília (UCB) apoia publicações com essa temática, sendo o primeiro volume da Coleção Pensamento Pedagógico:

Textos e Contextos publicado em 2017. Esse segundo volume da coleção é fruto de um trabalho coletivo dos participantes da mencionada disciplina em 2018 e de docentes do Programa de Pós-Graduação no ano de 2019, sendo os autores mestrandos e doutorandos desse período. Os textos que compõem essa obra resultam de discussões e debates ocorridos, em sua maioria, no decurso da disciplina Pensamento Pedagógico, ministrada pelo professor Célio da Cunha na Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UCB em 2018.

A organização desse segundo volume encerrou uma dinâmica de leitura por pares, tendo como base os artigos escritos durante a disciplina Pensamento Pedagógico. Cada artigo foi escrito em três versões a fim de se tornar um capítulo desse volume. A primeira versão foi entregue ao término da disciplina ao final do primeiro semestre letivo de 2018. A segunda leitura foi realizada no período de setembro de 2018 até o final do primeiro semestre de 2019, quando vários elementos vieram à tona nos textos, sobretudo ao se cotejar outras obras dessa mesma envergadura, que publicaram artigos com temáticas semelhantes, o que nos fez compreender que artigos de anos anteriores são também reflexões fundamentais na reconstrução do pensamento pedagógico educacional. A terceira versão de cada texto foi a aceita como versão final, sendo autores e autoras e organizadores trabalhando conjuntamente, quer comentando cada versão, quer sugerindo o adensamento de cada texto para a versão final.

Destarte, essa obra está constituída em por doze capítulos, organizados em duas partes, de acordo com o contexto internacional ou nacional. A primeira parte, que trata de textos e contextos internacionais é composta por quatro capítulos, sendo um dos artigos pertencente ao acervo de produções dessa disciplina ministrada também no ano de 2010, na Universidade de Brasília. Esses quatro primeiros capítulos abordam temas sobre Rousseau e sua repercussão no campo educacional, as contribuições da teoria piagetiana, a pedagoga socialista Krupskaya e sobre as concepções crítico-reprodutivista e gramsciana em educação, conforme a seguinte descrição.

O capítulo de Rita de Cássia de Almeida Rezende, intitulado “Rousseau: o Copérnico da educação”, reflete sobre a importância histórica e social do Século das Luzes para diversas áreas, dentre as quais a da educação. Apresenta as inovações que Rousseau propôs para a educação do século XVIII e compara as ideias de Rousseau e John Dewey. Analisa trechos e características pedagógicas rousseauianas relativas à educação no livro *Emílio ou Da Educação* (1979), compreendendo que essa obra é a materialização das ideias pedagógicas deste filósofo. A autora se questiona sobre o porquê de se estudar Rousseau no século XXI. Responde a essa indagação, afirmando que suas ideias foram fundamen-

tais para a pedagogia desde o século XVIII, dando suporte para que a pedagogia de hoje se tornasse mais eficaz, o que foi demonstrado por seis quadros explicativos em seu capítulo. Rezende destaca o fato de a formação da criança, pelo olhar de Rousseau, considerar o lado emocional além do racional, respeitar o desenvolvimento físico e psíquico, dando significação ao aprendizado e valorizando a experiência e a prática com ênfase no contexto, inovações necessárias e atuais na formação de todo indivíduo.

O capítulo de Helen Carla Santos Matos, “As contribuições da teoria piagetiana para a educação: enfoques sobre o desenvolvimento psíquico e social do indivíduo”, traz a contribuição da psicologia da aprendizagem e da sociologia da educação para o campo pedagógico. No que se refere à psicologia da aprendizagem, Matos destaca o consenso entre teóricos sobre as relações afetivas da criança e suas consequências no desenvolvimento emocional dos indivíduos. Para a sociologia da educação, a partir do suporte das teorias clássicas do campo da sociologia, comprehende-se o desenvolvimento sociocultural dos sujeitos e suas múltiplas influências. A autora também apresenta a Escola Nova no Brasil como ponto de partida para os estudos da psicologia e da sociologia na educação. Finaliza o capítulo definindo a escola como uma construção coletiva e permanente, voltada para a formação de estudantes autônomos que buscam agir com cooperação e reciprocidade.

Helena Rodrigues de Oliveira Marques Ferreira, no capítulo “A mulher que educava: Krupskaya e a pedagogia socialista”, apresenta uma síntese bibliográfica sobre a temática da pedagogia e da história, caracterizando a pedagogia e o ativismo de Nadeska Konstantinovna Krupskaya. Ferreira destaca que Krupskaya dedicou sua vida à construção de um ambiente educativo acessível a todos. Há parcas obras sobre as impactantes contribuições de Krupskaya, dentre as quais destacando-se sua proposta política ao refletir sobre a escola e o trabalho, sua visão sobre o espaço para a personalidade dos educandos, sua percepção sobre a auto-organização como princípio para que os educandos atuem coletivamente e sobre a formação docente, questionando profissionais que se distanciavam da luta do proletariado ao pertencerem à classe média, estando vinculados ao modelo burguês existente. Ao finalizar o capítulo contendo preciosos detalhes sobre a vida pessoal e profissional de Krupskaya, Ferreira considera que práticas antigas tenham levado ao medo de mudanças, o que teria bloqueado muitos de seus contemporâneos a aceitar os desafios da sociedade em que estavam imersos.

O capítulo de Catarina Malheiros da Silva e Denise Gisele de Britto Damasco, intitulado “As concepções crítico-reprodutivistas e gramsciana em

educação”, encerra a primeira parte desse volume. Esse capítulo, cujo texto inédito foi produzido pelas autoras durante a disciplina ministrada pelo professor Célio da Cunha em 2010 e revisitado na atualidade, traz as teorias do ensino enquanto violência simbólica, da escola dualista e da escola como aparelho ideológico do Estado. Aborda, ainda, as contribuições de Pierre Bourdieu e Antonio Gramsci para a organização dos sistemas de ensino. Silva e Damasco destacam que, historicamente, a escola comprehende que os estudantes pertencem a espaços homogêneos, sem considerar a diversidade de relações socioculturais, os distintos pertencimentos étnico-raciais, bem como as múltiplas relações de gênero dos estudantes. Concluem que existe uma desarticulação entre a organização dos sistemas de ensino e o cotidiano dos sujeitos educativos, que leva ao reforço de padrões de vida e a cultura dos grupos considerados privilegiados. Daí a relevância em se compreender as teorias crítico-reprodutivistas, o pensamento gramsciano, reconhecendo a pertinência destas concepções para o redimensionamento da educação pública ofertada na atualidade.

A segunda parte desse volume trata de autores e contextos nacionais e é composta por oito capítulos, trazendo reflexões sobre os pensadores Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Maria Helena Souza Patto, incluindo as temáticas referentes à inclusão de pessoas com deficiência e ao sistema nacional de educação, de acordo com a seguinte apresentação.

Carla Cristina Gadêlha da Silva e Denise Gisele de Britto Damasco apresentam o capítulo “Florestan Fernandes (1920-1995) – O educação, o cientista e o militante”, trazendo as palavras desse sociólogo reconhecendo a importância de seus professores em sua formação integral, tendo em vista que cumpriram plenamente seu ofício de docentes. Esse capítulo destaca a influência de Fernando de Azevedo para que Florestan Fernandes se tornasse professor. Reflete sobre o contexto histórico vivido por Florestan Fernandes, sobretudo no ano de 1961 ao se organizar o sistema de ensino e a promulgação da LDB nesse mesmo ano. As autoras assinalam a relevância de Florestan Fernandes ao publicar artigos sobre a política de sua época e seus manuais de sociologia. Como militante e cientista, Florestan Fernandes defende a escola pública ao longo de sua carreira, inclusive como deputado, momento em que a teoria e a prática desvelam a realidade brasileira, clamando para que a democracia participativa e mais inclusiva se estabelecesse no país.

O capítulo de James Pinheiro dos Santos, Ângela B. Montenegro Arndt e Célio da Cunha, intitulado “O elo perdido da identidade brasileira na visão de Darcy Ribeiro”, apresenta a importância da raça e da etnia como fonte de sig-

nificado e identidade. Os autores baseiam-se na produção da ausência de conhecimento qualificado da história concebida pelas comunidades heterogêneas formadas por índios, portugueses e jesuítas. Trazem a compreensão de Darcy Ribeiro (1995) sobre as origens da primeira nação que já constituía e habitava o território brasileiro, antes da chegada dos europeus, autônoma em seu processo de desenvolvimento. Santos, Arndt e Cunha também destacam a influência dos jesuítas na educação brasileira e indagam sobre a negação da identidade do povo brasileiro, levando à reflexão a história que não foi escrita, ressignificando e reconstruindo a compreensão histórica da formação da matriz ativa neolatina do mameluco-brasilíndio.

Jacirema das Neves Pompeu Martins é autora do capítulo “Fernando de Azevedo e os Movimentos em torno da criação da Universidade no Brasil”, no qual aponta que a idealização da universidade no Brasil reflete um histórico de resistência a sua implantação, seja por parte de Portugal, seja por parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia. Martins destaca que as primeiras ideias no sentido de sua criação nascem sob o signo do insucesso. A autora do capítulo detalha o período da República Velha (1889-1929), destacando a Reforma Rivadávia ocorrida entre 1911 e 1915, o período da Segunda República (1930-1936), quando contextualiza o ideário educacional de Fernando de Azevedo. Para Martins, o fato de conhecer o percurso profissional em prol da universidade do Brasil por parte de Fernando de Azevedo significa reconhecer o esforço intelectual de quem idealizou uma educação eficiente e de qualidade. Conclui seu capítulo caracterizando a universidade brasileira como resiliente em meio a tantos riscos e tantas crises.

O capítulo “Reflexões de Anísio Teixeira sobre a Educação para a criança e o adolescente como sujeitos de direito”, de Jean Robert Batana Pires Ferreira, é organizado em três seções, a partir da periodização da história da infância e da juventude, seguida do aprofundamento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, finalizando com o olhar de Anísio Teixeira para a criança e o adolescente, à luz da obra *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*. Refletir sobre o ECA mostra-se atual, na medida em que prevê a obrigação dos pais ou responsáveis em matricular os filhos na rede regular de ensino, o que vem de encontro a opção pelo estudo doméstico (*homeschooling*). Ferreira não pretendeu esgotar os embates advindos dos movimentos em relação à legislação sobre a criança e o adolescente, nem mesmo sobre os elementos históricos provindos de tal legislação. Contudo, ao trazer a reflexão sobre a obra de Anísio Teixeira, conclui-se que ainda há um longo caminho a percorrer, sendo necessário uma

atitude valorizadora da educação por parte da sociedade para que se traga qualidade à escola pública.

Eliana Cenedes e Célio da Cunha assinam o capítulo “Educação como prática emancipadora e redentora das iniquidades sociais: Darcy Ribeiro e Paulo Freire”. Destacam reflexões que são fruto de levantamento bibliográfico em relação à contribuição de dois pensadores brasileiros, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, para o processo de construção e reconstrução da educação pública no Brasil do início ao final do século XX. Os autores objetivam reforçar a educação no Brasil como forma de luta contínua em defesa da escola pública, gratuita, laica, obrigatória e para todos. Cenedes e Cunha iniciam o capítulo refletindo sobre a obra de Darcy Ribeiro que teve por base o marco educacional brasileiro, *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932*. Introduzem o filósofo e educador Paulo Freire, finalizando com as repercussões dessa obra dos pensadores Darcy Ribeiro e Paulo Freire no final do século XX. Esse texto complementa o capítulo do volume sobre a identidade brasileira na visão de Darcy Ribeiro. Os autores consideram que a realidade educacional no país caminha a passos lentos, cabendo o rompimento com as estruturas políticas pré-estabelecidas. Isso acontece quando se percebe a presença da influência da concepção crítica, trazendo para as práticas educacionais mudanças nas suas estruturas pedagógicas que, consequentemente, poderão avançar no sentido da ampla oferta educacional e de qualidade no país.

O capítulo de Juliana Medeiros de Melo e Silva é intitulado “A contemporaneidade das reflexões de Maria Helena Souza Patto sobre o fracasso escolar”. Silva apresenta a obra de Patto, que retrata o fracasso escolar com um olhar histórico e humano. Nesse capítulo, Silva reverbera as ideias da autora em periódicos internacionais mais relevantes, no Brasil e em diferentes países. Apresenta um levantamento do quantitativo de estudos realizados, referente aos anos de 1952 até 2018, revelando a ascensão do tema em termos de quantidade e de frequência de material produzido. Silva discute os resultados de sua pesquisa documental apresentada por meio de seis gráficos sobre a temática exposta. São vinte e quatro artigos relevantes e disponíveis na íntegra para o acesso ao seu conteúdo, cuja linha de pensamento considera as soluções para o problema do fracasso escolar, bem como as ideias já sugeridas por Patto (1990) em sua obra. Para Silva, há uma significativa produção acadêmica disponível sobre o tema do fracasso escolar, pois os dados obtidos fazem perceber que essa temática permanece em evidência no meio acadêmico, indicando para a necessidade de sua superação.

O capítulo intitulado “A Educação Superior: desafios e perspectivas da

inclusão de pessoas com deficiência”, de Ellen Cristina Moraes Gonçalves, destaca que ainda são perceptíveis vários desafios, não somente no acesso e na permanência, mas, sobretudo, no tocante à aprendizagem e participação deste público neste nível de ensino. O capítulo investiga os desafios e as perspectivas da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, bem como os desafios enfrentados por esse público-alvo para permanecer no Ensino Superior. Gonçalves destaca as adequações pedagógicas necessárias para garantir a permanência, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência na Educação Superior, conforme preconizam os dispositivos legais, e como apon tam aspectos da precarização do trabalho docente na Educação Superior frente aos desafios da educação neoliberal. A autora reflete também sobre o papel da universidade no processo inclusivo como um bem comum. Para Gonçalves, a inclusão das pessoas com deficiência, de baixa renda, afrodescendentes, indígenas e outras minorias no âmbito da Educação Superior será possível com a mu dança de paradigmas, pois ao se romper a exclusão e fortalecer a emancipação, aproxima-se da equidade em educação.

Roberval Ângelo Furtado e Renato de Oliveira Brito são autores do capí tulo “Reflexões de pensadores contemporâneos brasileiros acerca do Sistema Nacional de Educação”. Os autores destacam a relevância do Manifesto dos Pioneiros, que, passados mais de oitenta anos, ainda se constata a atualidade de sua proposta no que tange à instituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Os autores apresentam em um quadro-resumo dois projetos de lei sobre o Sistema Nacional de Educação no contexto da legislação nacional. Furtado e Brito trazem reflexões de pensadores contemporâneos sobre esse debate, como Dermeval Saviani, Luiz Fernandes Dourado, Mariza Abreu, Célio da Cunha em obra organizada por este e demais autores, bem como a reflexão sobre a temática de Carlos Augusto Abicalil. De acordo com os autores desse derradeiro capítulo, essas contribuições evidenciam que a educação no país requer uma visão sistêmica para enfrentar os desafios existentes, na qual deve reverberar um Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração.

Os doze capítulos presentes nesse volume sobre o pensamento pedagógi co em suas diversas facetas e aprofundamentos é indicado a todos e todas que pretendem ingressar ou já ingressaram no campo da pesquisa em educação, seja na qualidade de iniciantes, de pesquisadores com trabalhos em andamen to ou pesquisadores experientes. Um índice onomástico foi organizado para contribuir com futuros adensamentos e cruzamentos de leituras dos leitores e leitoras que percorrerem esse volume. O olhar dos autores constantes nessa obra reflete um pouco do contexto de pensadores e pensadoras nacionais e in-

ternacionais, bem como as reverberações de seus textos, que são atuais e ainda desafiadoras para a construção de uma educação de qualidade que promova a autonomia dos educandos em uma sociedade cada vez mais plural e diversa.

*Célio da Cunha
Denise Gisele de Britto Damasco
Rita de Cássia de Almeida Rezende
Os organizadores*

PARTE I

TEXTOS E CONTEXTOS
INTERNACIONAIS

CAPÍTULO I

Rousseau: o Copérnico da educação

Rita de Cássia de Almeida Rezende

Introdução

O Século das Luzes (ou Iluminismo) foi marcante na história da humanidade por seu caráter crítico e racional, mas também, pela inovação. Como afirmam Gauthier e Tardif (2010, p. 152), “O Século das Luzes, século XVIII não é apenas o prolongamento de todo o movimento de modernização instalado desde o Renascimento, ele é também e principalmente, a sua radicalização”.

Nesse século, o indivíduo pôde construir uma ideia racional do mundo sem levar em consideração a religião. Contudo, essa razão não era só para ler o mundo, como feito anteriormente, mas para compreender o mundo ao seu redor. A valorização da ciência, da arte e da técnica foram domínios que deviam ser colocados a serviço do progresso e da felicidade da humanidade.

Para os iluministas todos possuíam a razão, mas somente alguns a utilizavam para entender o mundo. A razão iluminista apresentava algumas características próprias: para os iluministas a realidade era positiva, havia a valorização dos direitos individuais e coletivos, necessitava-se conhecer o mundo para agir sobre ele e propunha a universalidade do gênero humano.

Diante de tamanha importância histórica e social, o Século das Luzes é citado em muitos estudos de várias áreas de conhecimento, dentre essas, a área da Educação.

Para a Educação, tem-se em Rousseau um dos expoentes deste século, um grande transformador, pois o filósofo genebrino traz inovações pedagógicas que modificaram a pedagogia do século XVIII e influenciariam o pensar pedagógico até os dias atuais.

No livro *Pensamento pedagógico: textos e contextos I* (2018), as ideias rousseauianas também foram abordadas. A abordagem foi feita por meio de um comparativo entre as ideias de Rousseau e de Morin, antropólogo, sociólogo e filósofo francês, ambos expoentes em seus respectivos séculos. A análise apresenta pontos relevantes que envolvem estes dois grandes pensadores.

O capítulo em questão faz uma explanação sobre pontos expressivos do Século das Luzes, discorrendo em relação à vida e às inovações que Rousseau propôs para a Educação do século XVIII.

Há, ainda, a comparação das ideias de Rousseau e John Dewey, além da análise de trechos e características pedagógicas rousseauianas relativas à educação no livro *Emílio ou Da Educação* (1979), que é a materialização das ideias pedagógicas deste ilustre filósofo genebrino.

E por que em pleno século XXI, ainda estudar Rousseau? Porque suas ideias mudaram toda a pedagogia desde o século XVIII e deram suporte para que a pedagogia de hoje se tornasse mais rica e mais eficaz.

A educação no século das luzes

O século XVIII transformaria a história da pedagogia com base nas ideias de importantes filósofos como Locke, Voltaire, Rousseau entre outros. A educação torna-se instrumento de formação tanto da mente quanto da moral de todo indivíduo burguês e esta formação permearia a pedagogia dos séculos subsequentes. (CAMBI, 1999).

A Europa, sob a narrativa de Gauthier e Tardif (2010), sofria mudanças, contudo alguns países mais que os outros. A Inglaterra ficou alheia a essas mudanças, enquanto a Prússia e a Áustria foram eixos centrais das reformas na área escolar, sendo que na Prússia houve o surgimento da primeira escola administrada pelo Estado. A Itália e a Inglaterra não colocaram em prática as transformações propostas. A França, apesar de ter sido o epicentro cultural das ideias iluministas, pouco as propôs, levando-as apenas para o campo educacional pensando em uma educação administrada pelo Estado; uma educação nacional.

Assim, no Século das Luzes, nasce a sociedade moderna e a França foi o berço gerador das ideias. Esse período pode ser considerado como sendo o século dos filósofos. Nele se destacaram vários filósofos e pensadores, como Locke, Diderot, Voltaire, D'Alembert, Montesquieu e Rousseau, e suas contribuições merecem ser evidenciadas por terem fundamental papel nesse período da história mundial.

John Locke (1632-1704) afirma que o conhecimento deveria ser construído pelas experiências e não pelas deduções. Além de ter abordado o tema da tolerância, Locke criticava o autoritarismo e as punições corporais como métodos pedagógicos.

Voltaire (1694-1778) sofreu influência de John Locke e de Isaac Newton. Ele defendeu a liberdade do indivíduo e criticou o absolutismo, os jesuítas e a religião. Como Diderot, Voltaire defendia a renovação da educação.

Rousseau (1712-1778) criou a teoria pedagógica que seria base para toda a pedagogia moderna. Transforma a teoria e a práxis da pedagogia com sua nova visão sobre a educação por ter colocado a criança na centralidade do seu processo educativo.

Diderot (1713-1783) escreveu e coordenou a Encyclopédia, que foi um marco de avanço da divulgação dos conhecimentos científicos e seculares. Na Encyclopédia, ele defendeu uma educação utilitária à sociedade, propôs renovação nos currículos escolares e sugeriu a escola militar como modelo a ser seguido.

D'Alembert (1717-1783) participou da Encyclopédia com Diderot, e também desejava que a educação fosse utilitária e renovada.

Montesquieu (1689-1755) foi contra o absolutismo, criticava o poder da Igreja e defendia aspectos democráticos para a sociedade.

O Século das Luzes passou por grandes manifestações históricas, sociais e comerciais que marcariam e transformariam a história na Europa e em todo o mundo.

Quadro 1.01 - Manifestações históricas

Advento do Capitalismo	Desenvolvimento do capitalismo mercantil.
Ascensão da burguesia	Início do Feudalismo.
Guerra dos 7 anos (Inglaterra e França)	Disputa da supremacia colonial e o domínio sobre alguns territórios da Ásia.
Revolução Francesa	Insatisfação popular com os exageros da corte e com os gastos desnecessários nas guerras.
Revolução Americana	Insatisfação da colônia em relação ao aumento da exploração e do domínio sobre as treze colônias da América do Norte.
Implantação da educação estatal	A Prússia implantou a primeira escola com a administração feita pelo Estado.
A Encyclopédia de Diderot	O surgimento da Encyclopédia e a catalogação dos conhecimentos.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

O Iluminismo também apresentou pressupostos determinantes que delimitaram todo o pensar das Luzes, como apresentado no quadro 1.02.

Quadro 1.02 - Ideologia do Século das Luzes

Triunfo da razão e da racionalidade.
Desenvolvimento das ciências, da arte e da técnica.
Felicidade é um processo a ser construído racionalmente sem influência da religião.
Razão é sinônimo de crítica à Igreja, à Monarquia e à vida contemplativa.
O Homem é um ser racional.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Até o surgimento das ideias de Rousseau, todo o discurso pedagógico pautava-se no ponto de vista do adulto; a criança era vista como um adulto em perspectiva e não eram levadas em consideração suas especificidades pueris. (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Embora sendo um dos principais filósofos do Século das Luzes, a importância de Rousseau não ficou na Filosofia apenas, suas ideias adentraram a área da pedagogia e questionaram a visão de educação da época do Iluminismo. Sua teoria foi tão transformadora, que trouxe modificações significativas no fazer pedagógico que influenciaram a pedagogia do século XVIII e continuaram a influenciar a pedagogia moderna. Pela expressiva mudança no paradigma da educação proposta por Rousseau, recebeu o título de “Copérnico da Educação” dado pelos teóricos Gauthier e Tardif (2010).

Rousseau – Vida

Jean-Jacques Rousseau, filósofo, nasceu em Genebra, Suíça, em 1712. Ficou órfão de mãe ao nascer, foi criado, primeiramente, pelo pai e, posteriormente, pelos parentes maternos. Aos 16 anos, foi acolhido em Savouè¹, por uma baronesa, onde até os 30 anos teve vida modesta. Na França, ficou amigo de Montesquieu, Voltaire e Diderot, que foram importantes filósofos iluministas,

¹ Cidade da França.

casou-se, teve um filho a quem deu à adoção. Escreveu vários ensaios e importantes obras, como *Do contrato Social*, *Emílio ou Da Educação* e o romance *Nova Heloísa*. Morreu em 1778, no interior da França. (CAMBI, 1999).

Foi filósofo, político, escritor e um dos principais nomes do Iluminismo. Com sua obra *Emílio ou Da Educação*, de 1762, Rousseau inicia as teorias que marcariam a história da pedagogia dos séculos XVIII e XIX e suas ideias se tornariam decisivas para a pedagogia moderna (CAMBI, 1999). Com as inovações propostas para a área da educação, Gauthier e Tardif (2010) o consideraram como sendo o copérnico da educação.

Por que Copérnico?

Nicolau Copérnico é considerado o “pai” da astronomia moderna, pois seus estudos e cálculos comprovaram que a Terra não era o centro do universo, mas sim, o Sol. Sua teoria do heliocentrismo transformou a visão da astronomia da época e foi publicada no livro *Das Revoluções das Esferas Celestes*, em 1543.

Ao colocar a criança como centro de toda sua teoria pedagógica, o puericentrismo, Rousseau pode ser comparado a Copérnico. Para melhor compreender essa denominação recebida, é necessário conhecer suas teorias e suas ideias para a educação. (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Rousseau foi o pensador que gerou uma profunda revolução na esfera da pedagogia da sociedade do século XVIII. Como Copérnico fez na astronomia, Rousseau fez a revolução copernicana na área pedagógica da época, a qual iria influenciar e permeiar toda a pedagogia até os dias atuais.

Apesar de ser um dos filósofos expoentes do Iluminismo, Rousseau não comungava de algumas ideias propostas pelos iluministas, apresentando alguns apontamentos bem contraditórios ao que propunha o Século das Luzes. A visão sobre o homem é um exemplo perceptível dessas divergências: sob a ótica iluminista, o homem é feito de razão e por isso pode usá-la para ter o mundo e construir sua própria felicidade. Para Rousseau, o homem não é apenas uma máquina pensante, ele é dotado de sentimento, de experiências, porque tudo isso faz parte de sua totalidade.

Rousseau atesta que os avanços tecnológicos e racionais, sem dúvida, trouxeram benefícios à vida do ser humano, contudo, esses avanços deram às relações sociais doses de artificialidade e de hipocrisia que muito deterioraram

o caráter do indivíduo e, consequentemente, da sociedade em que ele vive.

O indivíduo é construído, segundo a teoria rousseauiana, pelas relações com as pessoas e com a sociedade; por isso, em consonância com estudiosos como Cambi (1999), Gauthier e Tardif (2010), Rousseau vê o homem como um ser afetivo, cognitivo, moral e social. Essa visão de indivíduo como um todo será a base para a teoria educacional de Rousseau.

A respeito da razão, o filósofo, em questão, critica o enciclopedismo (Diderot 1713-1778) e o mecanicismo (Newton 1643-1727), pois ambos se pautavam na racionalidade, enquanto para Rousseau, aliados à razão, os sentimentos e as paixões fazem parte da explicação e da compreensão da sociedade. Pois só o conhecimento não pode melhorar a natureza do indivíduo.

Sendo assim, Rousseau expõe que o indivíduo deveria usar a razão para o bem maior da civilização e não para interesses pessoais e, muitas vezes, meramente egoístas. Para o filósofo em questão, o homem é formado por sentimento, valores, experiências e razão, e vive pelo bem da civilização; ao passo que para o Iluminismo o homem é uma miscelânea de interesses privados e se coisifica por causa da supremacia da razão. (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Rousseau não valoriza a irracionalidade, conforme é apresentado por Mazai (2014); pelo contrário, o filósofo considera a razão em sua pedagogia, porém, esta vem depois do que, para Rousseau, é inerente ao homem: o aspecto sensível e emocional.

Estudos aprofundados atuais no campo educacional no Brasil destacam que ainda se faz necessário ver o ser humano como um todo, levando em consideração suas perspectivas afetivas, cognitivas e morais. Pontua-se que a construção dessas perspectivas acontece na socialização, pois o ser humano é um ser relacional; e Rousseau traz para a pedagogia moderna a necessidade de aliar a filosofia social e a antropologia filosófica, pois ambas constituem a problematização da condição humana. (MAZAI, 2014).

Sendo assim, as ideias apresentadas no século XVIII pelo filósofo genebrino ainda são pertinentes ao século XXI, quiçá aos séculos subsequentes, pois elas veem o ser humano em suas particularidades para visualizar o todo; elas veem o individual para influenciar o coletivo, elas veem a razão para se aliar à emoção e completar a formação do ser humano em sua totalidade e em sua complexidade.

Ideias estruturantes de Rousseau para a educação

Conforme Simpson (2009), para Rousseau o homem nasce bom, pois sua natureza humana está em estado de perfeição porque o homem é natural. Contudo, a sociedade cheia de corrupção e de vícios degenera o homem, tornando-o um ser desfigurado. Rousseau diferencia com clareza o homem natural (bom) e o homem social (desfigurado).

Na sua visão de homem bom, Rousseau cria sua pedagogia que não visa apenas à formação intelectual do indivíduo, mas, principalmente, sua pedagogia objetiva criar um ser livre e autônomo.

A pedagogia de Rousseau inicia criticando a forma tradicional da educação à época, baseada no modelo vertical, que objetivava a formação exclusiva do intelecto, o que vai ao encontro das ideias iluministas.

Rousseau lança sua revolução copérnica, colocando a criança, pura e natural, no centro de todo o processo educacional, aplicando conceitos antropológicos, pois vê a criança como sujeito e valoriza suas particularidades. O filósofo se desvincula de conceitos epistemológicos que olhavam para a criança como um miniadulto que deveria receber o conhecimento de forma imposta ou, muitas vezes, com castigos, punições e repetições.

A pedagogia rousseauiana foca na exaltação da emoção, na valorização dos sentidos, no lúdico, no trabalho manual, no exercício físico e na higiene. A pedagogia de Rousseau coloca a experiência direta, a simplicidade e a intuição como fatores imprescindíveis para que a educação ocorra.

Para Rousseau, a educação deveria ser bem diferente da forma tradicional imposta a sua época. O seu projeto pedagógico apresenta três divisões específicas: a) a educação natural, que deve instruir para a socialização; b) a educação formal, que abrange conhecimentos teóricos, físicos e geográficos; c) a educação política, que é a maturidade para vencer os vícios e viver na sociedade sem ser corrompido.

Quando Cambi (1999), Gauthier e Tardif (2010) afirmam que Rousseau é considerado o copérnico da educação, isso se explica porque ele colocou a criança como o verdadeiro cerne do processo educativo. A criança, para Rousseau, deve ser respeitada em todas as suas especificidades e no seu desenvolvimento, para que ocorra sua formação plena a partir do respeito às particularidades da criança tais como: a) valorização da sua essência; b) a criança não deve ser vista como um pequeno adulto; c) ao não uso da punição ou da repreensão; d) a valo-

rização em sua autenticidade e em sua autonomia (GAUTHIER; TARDIF 2010).

Ao analisar as propostas de Rousseau para a educação da criança, percebe-se que ele criou três formas que permeiam o processo pedagógico. Esse processo abarcará o crescimento físico e intelectual da criança, pois essa será, posteriormente, o cidadão que mudará toda a sociedade corrupta em que está inserida (CAMBI, 1999). As ideias de Rousseau dividiram a educação em três tipos: a Natural, a Negativa e a Indireta, e para cada um, ele atribuiu características próprias que podem ser visualizadas, no quadro 1.03, a seguir.

Quadro 1.03 - A educação rousseauiana

Tipo de educação	Característica
Educação Natural	<ul style="list-style-type: none">- Oposto ao que é social- Valorização das necessidades espontâneas da criança e de seu livre crescimento- Ambiente não urbano- Sem intelectualização- Instruir para a socialização- Aprimorar os sentidos
Educação Negativa	<ul style="list-style-type: none">- Preservar a criança- Não acelerar o crescimento natural- Ensinar virtudes e verdades- Defender a criança do vício
Educação Indireta	<ul style="list-style-type: none">- Educação pela natureza- Valorização do contato com as “coisas”, com o concreto

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Rousseau engendra sua pedagogia para a educação da criança até a vida adulta e esta é representada no livro *Emílio ou Da Educação* (1979), como pode ser visto a seguir.

Quadro 1.04 - A pedagogia de Rousseau

Idade	Período	Fase	Características
0 a 2 anos	Educação Infantil	Idade da necessidade e do cuidado (bebê) Primeiro nascimento para a espécie	Desenvolvimento físico. Fortalecimento do corpo
2 a 12 anos	Puerícia	Idade da natureza	Desenvolvimento do corpo e do caráter de forma indireta e natural.
12 a 15 anos	Educação Secundária	Idade da força	Intervenção do professor. Início das experiências com a geografia e com a física. Aprender uma profissão manual. Idade do útil
15 a 20 anos	Bacharelado	Idade da razão e das paixões Segundo nascimento para o sexo	Homem desenvolve-se para a vida, para a moral, para a religião e para o social. “Segundo nascimento”. A Paixão e a razão estão juntas
20 a 25 anos	Maturidade	Idade da sabedoria e do casamento	Capaz de viver na sociedade e não se deixar contaminar pelas paixões erradas.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Emílio ou Da Educação

Para Simpson (2009), *Emílio ou Da Educação* (1979) é uma narrativa pedagógica que apresenta todo o desenvolvimento da educação de Emílio, e tem como objetivo mantê-lo bom, pois em conformidade com a visão rousseauína, o indivíduo nasce bom, mas a sociedade tem o poder de corrompê-lo.

Na narrativa dessa obra, há a apresentação progressiva de uma teoria

educativa que será aplicada à educação de Emílio. Essa educação começa na infância e vai até aproximadamente os 22 anos. Conforme Rousseau, é o momento em que o ser humano atinge sua maturidade, e se torna capaz para manter sua essência boa e podendo conviver em sociedade e não sendo subvertido por valores, costumes e comportamentos que inferiorizam o ser humano.

Nos ensinamentos dados a Emílio, desde o início, ele é respeitado em suas particularidades e especificidades (de acordo com as necessidades de uma criança), a ele são mostrados bons costumes, a honestidade para que no momento oportuno, que será na sua maioridade psíquica e de valores, possa discernir entre sua essência boa e a essência ruim da sociedade.

Em *Emílio ou Da Educação* (1979), Rousseau revela sua filosofia educacional e expõe seus fundamentos, conceitos e justificativas que vão ressignificar muitas ideias e abordagens iluministas para apresentar e consolidar sua propedéutica. (MAZAI, 2014).

A propedéutica de Rousseau propõe a mudança do paradigma referente à criança, para que ela deixe de ser vista como um “pequeno adulto”. Há a ênfase no que é sensível, e a razão é vista como um dos instrumentos para construir a felicidade, e não o único, de acordo com o que os iluministas pregavam. Afirma ainda que é necessário o conhecimento das relações sociais para conhecer o ser humano em si; e que a educação deve ser feita por meio da prática e deve ter utilidade para a vida.

As proposições apresentadas pelo modo de pensar rousseauiano permitem a narrativa da obra *Emílio ou Da Educação* (1979). Essas reafirmam e exemplificam as ideias pedagógicas aplicadas à educação e à formação do personagem principal. A obra é dividida em cinco livros que seguem as partes por partes apresentadas na proposta pedagógica de Rousseau, conforme quadro 4.

O Livro I abrange o período de 0 a 2 anos, a Educação Infantil. Nele há a narrativa do desenvolvimento da infância. Rousseau faz a comparação entre a criança criada na sociedade e no campo, abordando pontos divergentes que contribuem para sua visão de que a educação deve ocorrer longe do ambiente urbano e deve ser feita em contato com a natureza.

Nos campos, as crianças soltas, longe do pai, da mãe e de outras crianças, exercitam-se em se fazer ouvir à distância e a medir a força da voz pelo intervalo que as separa daqueles por quem querem ser ouvidas. (ROUSSEAU, 1979, p. 60).

O Livro II abarca o período de 2 a 12 anos, a Puerícia, e ali aborda a educação natural e negativa, valorizando a importância de viver longe das paixões e

ressaltando que o exemplo é o melhor ensinamento. Nesse livro o puericentrismo é posto em prática.

A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos. (ROUSSEAU, 1979, p. 86).

O Livro III vai dos 12 aos 15 anos, a Educação Secundária, e nesse livro o filósofo genebrino ressalta que a educação só surte efeito se estiver aliada à praticidade, mais uma vez ressaltando que o conhecimento deve ser dado de acordo com a idade da criança. Ainda, Rousseau reforça que a criança deve viver longe dos vícios e deve ter um corpo ágil e sadio, bem como um espírito justo.

A criança deve absorver-se completamente na coisa, mas deveis estar inteiramente absortos na criança [...] ocupá-la, enfim, de tal maneira que ela não somente se sinta útil à coisa, mas que também se sinta bem, por ter compreendido bem para que serve o que faz. (ROUSSEAU, 1979, p. 239).

O Livro IV segue dos 15 aos 20 anos, o Bacharelado; nesse livro há o relato da passagem da infância para a puberdade, ressaltando a diferença entre os jovens que foram criados na sociedade mergulhada em vícios, egoísmos, paixões fúteis, e Emílio, que tem o coração livre desses sentimentos devastadores, com conhecimentos consistentes e práticos.

Isso significa, em outras palavras, exercitar nele a bondade, a humanidade, a comiseração, a beneficência, a bondade, a humanidade, todas as paixões atraentes e doces que agradam naturalmente aos homens e impedir que nasçam a inveja, a cobiça, o ódio, todas as paixões repugnantes e cruéis [...]. (ROUSSEAU, 1979, p. 289-290).

O Livro V vai dos 20 aos 25 anos, a Maturidade, e nesse último livro, Emílio chega à juventude. Agora ele já convive na sociedade e coloca em prática todos os ensinamentos aprendidos com seu tutor. Toda a teoria pedagógica criada pelo filósofo foi colocada em prática, nessa obra, e desencadeou o efeito esperado, pois Emílio está preparado para viver nessa sociedade e não se deixar corromper.

Pouco a pouco o primeiro delírio termina e deixa-lhes gozar em paz os encantos de sua nova condição. Felizes amantes,

dignos esposos! Para honrar suas virtudes, para pintar sua felicidade, fora necessário escrever a história de sua vida. (ROUSSEAU, 1979, p. 680).

As ideias revolucionárias de Rousseau representaram uma total transformação na concepção pedagógica e influenciaram pensadores de sua época. Diversos teóricos se basearam nos seus estudos e continuaram a colocar em prática a teoria rousseauiana: Pestalozzi (1746-1827), que valorizava a educação natural, respeitando o desenvolvimento da criança e propunha a educação como desenvolvimento moral, mental e físico; Herbart (1776-1841), que apresentou a educação como formadora de caráter e critica a educação como mera informação. Outro exemplo é Froebel (1782-1852), que enfatizou a importância da criança e a necessidade de atividades estimulantes e dirigidas. (CAMBI, 1999).

Contudo, a força e a inovação das ideias de Rousseau transpuseram as barreiras do tempo e também influenciaram pesquisadores da pedagogia moderna, e atualmente ainda é possível perceber as ideias de Rousseau permeando a teoria pedagógica. Piaget, em sua teoria, destaca a influência da afetividade, da ética e da moral como fatores para a educação, e tanto em Piaget quanto em Vygotsky é realçada a visão de formação de um cidadão livre, autônomo e capaz de transformar a sociedade. E Dewey, com a Escola Nova, é quem mais se baseou na teoria rousseauiana.

Piletti e Piletti (2016) afirmam que tanto Rousseau quanto Dewey apresentam características bem convergentes, e muitas vezes semelhantes no que se refere à educação. Veja-se o quadro 1.05.

Quadro 1.05 - Comparação das ideias de Rousseau e Dewey

Rousseau	Dewey
Criança como epicentro do processo educacional.	Criança como epicentro do processo educacional.
Escreveu <i>Emílio ou Da Educação</i> que relata toda a aplicabilidade de suas teorias e de seu método de ensino.	Organizou uma escola de ensino para verificar a aplicabilidade de suas concepções filosóficas e incentivar novos métodos de ensino.
Educação natural.	Experiência é valorizada.
Formação para a autonomia.	Formação para a autonomia.

continua

continuação_quadro 5

Rousseau	Dewey
A educação não é preparação para a vida, ela é a própria vida.	A educação não é preparação para a vida, ela é a própria vida.
Experiência democrática para viver em uma sociedade democrática.	Experiência democrática para viver em uma sociedade democrática.
Educador não transmite conhecimento aos alunos, ele contribui para que esses, por meio da experiência, aprendam.	Educador não transmite conhecimento aos alunos, ele contribui para que esses, por meio da experiência, aprendam.
A educação deve levar os alunos à reflexão para adotar condutas éticas e responsáveis.	A educação deve levar os alunos à reflexão para adotar condutas éticas e responsáveis.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Considerações finais

Ao estudar as ideias pedagógicas de Rousseau, percebe-se que ele foi um marco para o processo pedagógico de sua época, sua teoria foi tão transformadora que exerceu forte influência para que a pedagogia se consolidasse e chegassem ao que é hoje. Suas ideias mudaram radicalmente os caminhos que seriam percorridos pedagogicamente nas escolas, ao longo da história da pedagogia do mundo e do Brasil.

Ainda muito do que propôs a teoria rousseauiana é colocada em prática, pois sua atualidade é perceptível dentro da pedagogia contemporânea. Afinal, pressupostos como a valorização da criança e o respeito ao seu desenvolvimento natural continuam sendo levados em consideração para a formação escolar, pois é necessário haver uma educação baseada em valores, na ética e na formação do ser humano como um todo.

A formação da criança, proposta por Rousseau, privilegia o indivíduo em suas particularidades, valorizando o lado emocional além do racional, respeitando o desenvolvimento físico e psíquico, dando significação ao aprendizado e valorizando a experiência e a prática com ênfase no contexto. Todas estas inovações atendem aos pressupostos epistemológicos e ontológicos que fazem parte da formação do indivíduo.

Estes pressupostos iniciados pelas ideias de Rousseau estão inseridos nas

teorias pedagógicas tradicionais e modernas, e vão ao encontro do relatório da UNESCO quanto aos quatro pilares da Educação (2008), bem como se conectam com o pensamento complexo e os sete saberes necessários à educação do futuro, propostos por Morin (2005).

Então, estudar Rousseau, nos dias de hoje, é reconhecer que as contribuições de suas ideias pedagógicas transformaram a pedagogia do século XVIII, e permanecem de grande relevância para que a educação do século XXI e dos séculos vindouros tenham como preocupação fundamental a formação do ser humano de forma plena.

Referências

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia** - teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

MAZAI, Norberto. **Educação em Jean-Jacques Rousseau**: a tensão criadora entre o amour de soi même e o amour prope. 2014. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília, 2014.

MORIN, Edgar. Possíveis aproximações. In: CUNHA, C. da; MACHADO, M. de F. E.; NEVES JÚNIOR, I. J. das (orgs.). **Pensamento pedagógico**: textos e contextos I. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2018.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação**: de Confúcio a Paulo Freire. 1. ed., São Paulo: Contexto, 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Difel, Difusão Editorial SA, 1979.

SIMPSON, Mathew. **Compreender Rousseau**. São Paulo: Editora Vozes, 2009.

CAPÍTULO II

As contribuições da teoria piagetiana para a Educação: enfoques sobre o Desenvolvimento Psíquico e Social do Indivíduo

Helen Carla Santos Matos

Introdução

Este capítulo tem por objetivo discutir a teoria construtivista à luz da Psicologia do Desenvolvimento e da Sociologia da Educação, buscando compreender o desenvolvimento deste ser epistêmico e social no ambiente do processo educacional, a fim de identificar as contribuições da teoria piagetiana para o campo da Educação.

É interessante ressaltar que a primeira edição desta obra, Alisson Moura Chagas (2018) ao refletir sobre a teoria piagetiana retratou as contribuições de Piaget para o âmbito educacional, revisitou os métodos de alfabetização no Brasil e comparou as políticas de alfabetização do país com as dos países desenvolvidos, como Estados Unidos, França e Alemanha. Em seus escritos o autor deu ênfase aos conceitos sobre o construtivismo embasado pela Epistemologia Genética.

Analizar uma conjuntura teórica acerca do desenvolvimento humano na Educação não é tarefa tão fácil, tendo em vista que as primeiras décadas do século XXI são períodos caracterizados pela diversidade de pensamentos, teorias e concepções. Portanto, para compreender o processo do desenvolvimento cognitivo do sujeito, faz-se necessário entender quais os aspectos e fatores in-

fluenciam tal processo evolutivo, a partir das seguintes indagações: Com base na teoria construtivista de Piaget, quais são os fatores internos e externos que influenciam no desenvolvimento cognitivo do sujeito? Como a educação moral intervém no desenvolvimento intelectual e afetivo do indivíduo? Quais as contribuições da Psicologia da aprendizagem e da Sociologia para o campo educacional?

Como estrutura de apresentação, o intitulado texto foi assim desenvolvido: *a priori*, apresenta-se uma sintética biografia do sociólogo e pesquisador Jean Piaget. Em seguida, um estudo detalhado sobre as concepções da teoria piagetiana para o processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo. No segundo momento, tem-se o contexto da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e a Sociologia da Educação, buscando um diálogo com autores relacionados ao desenvolvimento do sujeito e à formação social. E por fim, uma breve reflexão sobre a trajetória da Educação brasileira, com foco no período da Escola Tradicional e a implementação da Escola Nova e, por conseguinte, o surgimento do interesse de conhecer e compreender o processo de desenvolvimento psíquico e social da criança.

Diante da reflexão sobre o processo de desenvolvimento do sujeito, apresenta-se a teoria construtivista de Jean Piaget. E ainda, é oportuno fazer algumas referências sobre a vida e obra desse grande intelectual do campo da Psicologia.

Nascido em Neuchâtel na Suíça, Jean William Fritz Piaget (1896-1980) iniciou suas pesquisas muito jovem, mostrava-se interessado pelos fatores biológicos, principalmente ligados ao conhecimento. Estudou Biologia e Sociologia na Universidade de Neuchâtel e, no ano de 1921, recebeu seu título de Doutor em Ciências, ocupando o cargo de chefe de trabalho do Instituto Jean-Jacques Rousseau em Genebra, Suíça (GAUTHIER; TARDIF, 2014). Piaget foi um consagrado psicólogo e filósofo suíço, sendo conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Em sua trajetória intelectual e profissional, interagiu com crianças de diversas faixas etárias e, através de suas análises, buscou compreender e explicar o processo do raciocínio como base no pensamento infantil.

Segundo Gauthier e Tardif (2014), quatro etapas marcaram a brilhante e extensa carreira de Jean Piaget. No primeiro período (1920-1935), se dedicou aos estudos sobre o pensamento infantil, publicando diversas obras no campo da Psicologia Infantil. Neste mesmo período lecionou Psicologia, Filosofia e Sociologia em Neuchâtel. E também foi codiretor do Instituto Jean-Jacques Rousseau, no ano de 1932. No segundo período (1935-1955), aprofundou-se

suas pesquisas no campo da Psicologia, da Epistemologia Genética e da Lógica. Entretanto, avançou com suas reflexões epistemológicas e desenvolveu sua epistemologia construtivista, e, no ano de 1950, publicou os três volumes da obra *Introdução a Epistemologia Genética*. Em 1955, criou o Centro Internacional de Epistemologia Genética (CIEG). Quanto ao terceiro período de 1955-1965 tem-se uma fase extremamente produtiva, pois Piaget conduzia o CIEG de pesquisas em colaboração com grandes cientistas de diversas áreas, sendo reconhecido pelos seus trabalhos voltados à inteligência artificial. E no tocante ao quarto período (1965-1980), tão promissor quanto os demais, o psicólogo e filósofo suíço cria o seu modelo construtivista, exposto na obra *A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas*, publicada em 1975. A partir daí, sugeriram outros manuscritos que contextualizavam os processos da construção dos conhecimentos.

Mediante essa reflexão biográfica, evidencia-se a relação profícua de Jean Piaget com a área da Psicologia e, por conseguinte, com as áreas de Pedagogia e Didática. No entanto, vale lembrar, que o seu pensamento educativo era voltado particularmente à Educação Moral, a Internacional e à Cidadania (GAUTHIER; TARDIF, 2014), pois com a experiência de diretor da Bureau Internacional de Educação (BIE), interessou-se verdadeiramente pela função das instituições de ensino na formação moral e intelectual do indivíduo.

As concepções da teoria de Jean Piaget para o processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo: inteligência, afetividade, moral e socialização

Para Piaget, o conhecimento é um processo evolutivo de adaptação que parte da ação do sujeito sobre o objeto, sendo decorrente da interação continua entre meio e sujeito, quando ocorrem ações físicas ou mentais sobre o objeto, resultando em um desequilíbrio, o qual implica na assimilação e na acomodação. Portanto, seria trivial reduzir o processo evolutivo do conhecimento a um processo puramente aditivo ou cumulativo. Pois, para o Jean Piaget o conhecimento encontra-se em graus diversos, tais como: adaptação, organização, assimilação, acomodação, equilíbrio e equilibração.

Com base na lógica piagetiana, o processo da evolução do conhecimento foi estudado paralelo à escala biológica, separando-as em dois grandes níveis, cujo englobam a Psicogenético (nível individual) – que estuda a formação do conhecimento da criança, considerado um dos métodos-chaves da epistemologia científica, e a Sociogenético (nível coletivo) – que corresponde ao estudo do de-

senvolvimento no âmbito social e histórico dos conhecimentos científicos e de sua transformação cultural. Desta maneira, Piaget afirma uma completividade desses métodos e uma inter-relação de continuidade entre os dois níveis, que retratam, respectivamente, o desenvolvimento da inteligência e a evolução do conhecimento científico.

No campo da psicologia piagetiana, discute-se o estudo da inteligência, em uma visão bem diferente daquela de seus contemporâneos. Estudando o sujeito epistêmico e, neste ínterim, torna-se um epistemólogo, tendo como objetivo de estudo, responder como a criança constrói seus conhecimentos e elabora novos modos de raciocínios, quando estes interagem com seu ambiente social e físico.

De acordo com Munari (2010), Gauthier e Tardif, (2014), para Piaget, a inteligência representa o grupamento de ferramentas de auxílio para conhecer e aprender. Tais ferramentas encontram-se em permanente formação, negando ser uma faculdade inata, pois necessita de uma construção assimiladora e acomodadora. Em outras palavras, a inteligência é uma adaptação e, a adaptação intelectual, como qualquer outra, é uma equilíbrio gradativa entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar. Para tanto, classificou a inteligência em duas estruturas operatórias, a primeira em sensório-motora – inteligência prática, e a segunda em representativa, cujo pensamento se constrói gradativamente em certos números de estágios e de período de desenvolvimento. Ambas organizam as ações e assimilam ao esquematismo dos comportamentos motores às circunstâncias que o meio apresenta. Portanto, são construídas progressivamente, a partir das ações e resultados do sujeito sobre o objeto.

A partir das observações realizadas com seus filhos e com crianças de diferentes faixas etárias, Piaget constata as grandes etapas de desenvolvimento da inteligência infantil, quais sejam: a inteligência sensório-motora (até 2 anos de idade); o pensamento simbólico e, posteriormente, o intuitivo (de 2 a 7-8 anos de idade); o pensamento operatório concreto (de 7-8 anos a 11-12 anos de idade); e, o pensamento operatório formal (a partir de 12 anos de idade). Com a ocorrência dessas etapas, observa-se uma modificação gradativa das estruturas da ação e do pensamento, modificando, assim, a natureza das relações do sujeito com objeto, tornando possível a aquisição de um conhecimento cada vez mais acentuado, complexo e diverso.

Conforme explica Piaget (1967), cada estágio constitui das estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se uma evolução mental no sentido de uma equilíbrio sempre mais completa.

Além das etapas de desenvolvimento da inteligência, Piaget também elen-

ca os principais fatores que influenciam diretamente no desenvolvimento, conforme evidenciado no quadro 2.01, a seguir.

Quadro 2.01 - Ideias sintéticas dos principais fatores que influenciam no desenvolvimento da inteligência

Fator	Ideia
Maturação orgânica	É a maturação do desenvolvimento do organismo, que são relativamente independentes das condições ou práticas do meio externo. Sendo uma condição necessária, na perspectiva de ser uma continuação do processo de formação do indivíduo, mas que não explica todo o desenvolvimento.
Os exercícios dos esquemas	Esse acontece naturalmente na vida do sujeito, a partir do jogo de assimilação e acomodação, de desequilíbrio e reequilíbrio, assim passando pelo um processo de diferenciação, logo, possibilitando a construção de novos esquemas ² .
A experiência	O sujeito adquire interagindo com a realidade física sobre as estruturas da inteligência. Piaget estabelece dois tipos distintos, a experiência física e a experiência lógico-matemática.
Transmissão social e educativa	Esta tem o papel necessário, porém insuficiente, pois a sua própria influência está submetida ao processo de desenvolvimento espontâneo da inteligência, isto é, o processo de desenvolvimento está submetido a uma equilíbriação progressiva.

Fonte: Adaptado de Piaget, Inhelder (1978), Gauthier e Tardif (2014).

Os fatores descritos por Piaget negam o desenvolvimento com somente um simples fenômeno de maturação, pois tal processo requer constante interação com o meio físico. Logo, percebe-se que, para Piaget (1964), o sujeito é um organismo que possui estruturas e que, ao receber os estímulos do meio, dá uma resposta em função destas estruturas. Assim, o indivíduo estará sempre vivenciando o jogo de assimilação e de acomodação, buscando, inevitavelmente, o processo de equilíbriação por autorregulação.

Entretanto, o fator-chave que constitui o desenvolvimento da inteligência é sem dúvida, o processo de equilíbriação – o principal fator para o processo de construção interna, que completa e evidencia o caráter não apriorístico do desenvolvimento das estruturas mentais do indivíduo.

² Segundo Piaget e Inhelder (1978), um esquema é uma estrutura, ou a organização de ações, que é generalizável em circunstâncias semelhantes, no momento da ação.

Ainda na linha da inteligência infantil, Piaget também estuda as relações entre a afetividade e inteligência, cuja temática é exposta no contexto de um curso proferido em Sorbonne na França, nos anos de 1953 e 1954, tendo como tema central as relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento da criança. Nesse encontro, o psicólogo e filósofo suíço discutiu algumas proposições sobre os aspectos psicológicos, e em sequência, apresentou sua proposta de compreensão da moralidade na criança, isto é, como uma ligação entre elementos intelectuais, afetivos e sociais.

No que concerne à afetividade, Piaget (apud SOUZA, 2011, p. 252) enfatiza que:

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente.

Com base na sua concepção sobre a relevância do afeto para o exercício da inteligência, comprehende-se que a afetividade, em geral, é interpretada como uma *energia*, como algo que impulsiona as ações. Mediante esse pressuposto, o pesquisar suíço tem por base as partes no esquema de Claparède para formar sua concepção, associando os interesses às metas e verificando à afetividade a qualidade energética da conduta. Também leva em consideração a proposição do sistema regulador de Pierre Janet, unindo, então, as duas ideias e chegando a um conceito de valor, que conduz a sua preposição.

No entanto, Piaget (1964) faz algumas considerações sobre o valor, tais como: é a expansão do eu na conquista do universo; é o intercâmbio afetivo com o exterior; é o aspecto qualitativo do interesse; os valores que são atribuídos às pessoas são o ponto de partida para os sentimentos. Assim, acredita-se que toda conduta é motivada por um interesse, a qual está relacionado diretamente para ação – interesses que estarão sob forma de valores e serão constituídos, em essência, pela afetividade, e por fim, os meios para alcançar as metas serão constituídos pela inteligência (SOUZA, 2011).

Para Piaget (apud LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 48), a vida afetiva, bem como a vida intelectual, está em processo de adaptação contínua. Logo, as duas adaptações não são somente paralelas, mas interdependentes, tendo em vista que os sentimentos exprimem os interesses e valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura.

No tocante ao desenvolvimento moral da criança, Piaget faz a seguinte afirmação, “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras” (PIAGET apud LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 49). Mas, é sabido que para alcançar esse grau de desenvolvimento, o sujeito perpassa por uma evolução da prática e da consciência, para, então, praticar estas regras, desenvolvendo, assim, seu juízo moral.

Desta forma, os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com ambientes sociais, principalmente no contexto escolar e familiar, e será, ao longo dessa convivência social, que o indivíduo construirá seus valores, princípios e normas morais. De fato, são as relações que se estabelecem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que estimulará a tomada de consciência do dever, e colocando acima de seu “eu” essa realidade normativa, a qual constitui a moral.

Para Piaget, a evolução da prática e da consciência da regra, isto é, do desenvolvimento da moral, compreende três etapas, evidenciadas no quadro 2.02, a seguir.

Quadro 2.02 - Etapas do desenvolvimento moral, de acordo com Jean Piaget

Etapa	Explicação
Anomia (crianças até 5,6 anos de idade)	Não seguem regras coletivas. Elas podem estar juntas, mas não interagem. Porém, as normas de conduta são determinadas pelas necessidades básicas. Portanto, quando as regras são obedecidas, são seguidas pelo hábito e não por uma consciência do que se é certo ou errado. O egocentrismo é uma característica muito forte, principalmente nesta fase.
Heteronomia (crianças até 9,10 anos de idade)	Nota-se nesta fase um interesse em participar de atividade coletivas e com regras. Para ela o certo é o cumprimento da regra e qualquer interpretação diferente desta, não corresponde a uma atitude correta. Logo, a criança aceita e reconhece a regra de conduta, mas ainda não comprehende. Porém, mesmo mantendo um respeito pelas regras impostas, ainda se mantém ‘liberal’ no que tangue a aplicação destas.
Autonomia	É nesta fase que a criança legitima as regras. Assim, respeita e segue as regras com afeto, e o respeito é gerado por meio de acordos mútuos.

Fonte: Adaptado de La Taille, Oliveira e Dantas (1992).

Portanto, na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento moral constitui-se de três etapas, as quais são necessárias para o processo do desenvolvimento cognitivo do sujeito, pois, quando o indivíduo alcança a fase da autonomia moral, consegue-se, de fato, se relacionar com a cooperação no seu meio social, sendo assim, a cooperação resultar no respeito mútuo e a autonomia. Neste sentido, mediante a consciência das regras, é fundamental preparar a criança para serem autônomas e cooperativas, na medida em que as segue porque as comprehende.

As análises arroladas anteriormente identificam uma harmonia entre o afeto e a moral. Em contrapartida Durkheim (2013, p. 75), assevera que “[...] a moral deve ganhar da das paixões, assim, controlando-as”. Contudo, nos estudos de Piaget, o sujeito autônomo não é um ser reprimido, mas sim, um homem livre e consciente de que o respeito mútuo é bom e plausível. Assim, explica-se que a liberdade vem de sua razão, e sua afetividade abraça voluntariamente seus princípios.

E no que concerne a socialização, Jean Piaget considera que as interações sociais desempenham um papel primordial no desenvolvimento da criança, as quais se constrói tanto nos contatos com as pessoas quanto nas relações com objetos físicos. Assim, com essas relações, o sujeito desenvolve o conhecimento e a coerência. Em uma de suas inúmeras análises, Piaget (1973, p. 424) observa que “o homem normal não é social da mesma maneira aos seis meses ou aos vinte anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade não pode ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis”. Aqui tem-se a presença inevitável das relações sociais inferidas no desenvolvimento humano, logo, o termo homem social expressa a condição humana do sujeito que vive em sociedade e que, portanto, influencia e é influenciado pelas relações sociais.

Deste modo, Piaget considera o ser social como um indivíduo que se relaciona com outros, seus semelhantes, de forma equilibrada. Mas, tal equilíbrio só existir entre pessoas que estejam no mesmo estágio de desenvolvimento. Portanto, dependendo do estágio em que criança se encontra, é possível perceber um grau maior ou menor de socialização. Neste ínterim, as principais etapas do desenvolvimento, correspondem, de modo relativamente simples, aos estágios relacionados ao desenvolvimento social, conforme evidenciados no quadro 2.03, a seguir.

Quadro 2.03 - Estágios de desenvolvimento social, de acordo com Jean Piaget

Estágio	Características do Grau de Socialização	Comportamentos
Sensório-motor	Esse é essencialmente individual, pouco ou nada devendo às trocas sociais.	
Pré-operatória	Inicia-se socialização real da inteligência, porém de forma limitada, pois a criança ainda não consegue estabelecer trocas intelectuais equilibradas.	Egocêntrico; Falta de cooperação e reciprocidade; Falta a regulação essencial do raciocínio.
Operatório concreto e formal	A partir desse estágio, as trocas intelectuais começaram a se desenvolver, e simultaneamente, a criança alcançará o que Piaget nomina de “personalidade”. No primeiro, a criança raciocina de forma coerente, desde que manipule os objetos ou imagina-se vivenciada essa situação de manipulação. E no segundo, o formal, desenvolve a competência de raciocinar sobre simples hipótese.	Normas de reciprocidade e universalidade; Autonomia; Consciência.

Fonte: Adaptado de La Taille, Oliveira e Dantas (1992).

Observa-se que o caminho desse desenvolvimento social se articula com as interações sociais. Portanto, a marcha para o equilíbrio tem início no período sensório-motor, embora de forma tímida, posteriormente, se fortalecendo no período operatório concreto e formal, momento em que a criança alcança a personalidade.

No processo de desenvolvimento em questão, as ações do sujeito sobre o objeto são de suma importância, já que é sobre os últimos que vão se constituir o conhecimento. Em outras palavras, a interação contínua do sujeito com o objeto proporcionará a elaboração do conhecimento. Assim sendo, é a partir da interação social que o sujeito constrói o conhecimento, no grau mais elevado, representado pelo conceito de autonomia, estabelecendo uma relação intelectualmente rica de trocas e reciprocidade, com ações coerentes e objetivas.

Para Piaget, de acordo com La Taille, Oliveira e Dantas (1992), é preciso atentar-se para dois tipos de relação social, a coação e a cooperação. A primeira se refere à toda relação entre dois ou mais indivíduos, onde se destaca um elemento de autoridade. Aqui, tem-se um elemento que comanda, e o outro é comandado, o sujeito coagido tem pouquíssima participação no ambiente que se encontra e o comandado têm suas ideias anuladas, impedidas de serem compartilhadas. Destarte, a coação social corresponde ao nível baixo de socialização. Nesta relação não existe um diálogo, mas sim, uma prática alienadora, em que o coagido somente se limita a ouvir e memorizar, pois a prática da coesão conduz o empobrecimento das relações sociais, barra o desenvolvimento da inteligência e fortalece o egocentrismo.

Já a relação social de cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais indivíduos. Nessa, não prevalece a imposição, a repetição e a alienação, mas sim, a troca mútua de conhecimento, ancorado no respeito e na reciprocidade. É um tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. Logo, traz diversas possibilidades de desenvolvimento intelectual.

Em síntese, para Piaget, a coação representa uma etapa necessária na socialização da criança, porém, se somente existisse essa relação, não seria possível compreender as operações mentais. Mas, uma vez iniciada a relação de cooperação, a criança tenderá a solicitar cada vez mais a reciprocidade, reconhecendo e valorizando, assim, as noções de igualdade, ética e respeito mútuo.

Alguns conceitos sobre a psicologia e sociologia do desenvolvimento e da aprendizagem

Ao considerar o desenvolvimento humano como um processo pelo qual o indivíduo constrói ativamente suas características, comprehende-se que a criança se desenvolve através das relações que estabelecem com os meios físico e social em que está inserida. Conforme Davis e Oliveira (1994), as características humanas não são biologicamente herdadas, mas, formadas. Portanto, de acordo com a obra piagetiana, para haver acomodação das características humanas, faz-se necessário a atividade por parte do sujeito, isto é, as apropriações das ações e operações motoras e mentais. Para Wallon (apud DANTAS, 1992), o ato mental se desenvolve a partir do ato motor, passando, em seguida, a inibi-lo, mas sem deixar de ser atividade corpórea. Desta forma, a motricidade tem início na atuação sobre o meio social, antes de modificar o meio físico.

É diante desses conceitos que a Psicologia do Desenvolvimento se propõe destacar as questões referentes ao desenvolvimento das funções psicológicas, das múltiplas capacidades da interação do sujeito e as manifestações da atividade psíquicas, bem como, analisando o desenvolvimento humano desde o nascimento a sua fase adulta. Sobre essa questão, Davis e Oliveira (1994) explica que a Psicologia do Desenvolvimento pretende estudar como nascem e se desenvolvem as funções psicológicas que distinguem os indivíduos entre si.

Com relação à perspectiva da Psicologia da Aprendizagem, de acordo com Davis e Oliveira (1994), estuda-se o processo pelo qual as formas de pensar e os conhecimentos existentes em uma sociedade são apropriados pela criança. Evidencia-se que a aprendizagem é um processo complexo, pois envolve muitas variáveis, cujo são orientadas por fatores internos e externos, individuais e sociais. O pensamento é entendido com um diálogo de interiorização, e o conhecimento é construído ativamente na interação com os outros indivíduos. Portanto, a aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todas as capacidades e potencialidades do ser humano, sejam essas físicas, mentais e afetivas.

Na teoria de Vygotsky (1984), considera-se a aprendizagem e a instrução um momento intrinsecamente necessário e universal, sendo que nessa fase desenvolvem-se na criança as características humanas formadas historicamente. Acredita-se que a cultura e o meio influenciam categoricamente no desenvolvimento humano. Para Piaget (apud GAUTHIER; TARDIF, 2014), a aprendizagem é uma atividade de procura do sentido, e é devido aos obstáculos e desequilíbrios que o sujeito constrói um conhecimento novo, envolvendo uma participação ativa e dialógica. Sobre esse contexto, Bruner (1973), influenciado pela teoria cognitivista de Piaget, descreve o aprendizado como um processo ativo, em que os aprendizes constroem novas ideias, ou conceitos, com base em seus conhecimentos passados e atuais. O aprendiz seleciona e transforma a informação, elabora hipóteses e toma decisões, contando com uma estrutura cognitiva.

No campo da Psicologia da Aprendizagem, há um consenso entre os pensadores teóricos com base nas relações afetivas da criança, que concordam que a afetividade implica diretamente no desenvolvimento emocional, nas interações e, sobretudo, na aprendizagem do sujeito. Na psicogenética de Wallon (apud LATEILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 87):

A dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Ambos se iniciam num período que ele denomina impulsivo-emocional e se estende ao longo do primeiro ano de vida. Neste momento

a afetividade reduz-se praticamente as manifestações fisiológicas da emoção, que constitui, portanto, o ponto de partida do psiquismo.

E na teoria de Piaget, a afetividade é comumente interpretada como uma energia, como algo que impulsiona as ações. Colocando-a como princípio básico do desenvolvimento, a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está a seu serviço (PIAGET apud LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). Em contrapartida, Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1992) observa que a separação do intelecto e do afeto, enquanto objeto de estudo, é uma das principais deficiências da Psicologia tradicional, em que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada em relação ao fragmento da realidade a qual se refere.

Contudo, não se pode limitar a aprendizagem à aquisição de conhecimentos ou aquisição de desempenho, pois esta é muito mais abrangente. É um elemento que engloba três áreas do desenvolvimento humano (cognitiva, psicomotora e afetiva), componentes em constante interação, que envolvem aspectos intelectual, emocional e físico, recorrentes em toda a vida do indivíduo. Assim, é possível compreender esse processo para o desenvolvimento do sujeito como um processo dinâmico e contínuo.

No que se refere às influências da Sociologia da Educação para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, a princípio faz-se necessário compreender a relação da Sociologia com a Educação. Para o sociólogo e filósofo Karl Marx³ (1993), a Educação é um processo histórico e social de formação humana, e o indivíduo é um ser natural, universal, social e consciente, logo, é necessário um processo de humanização, histórica e social, para tanto, tal missão é incumbida a Educação. Embora, Marx considere que ao nascer herdamos uma base biológica e natural, mas, comprehende-se que não é possível pensar na conscientização humana de forma natural, pois, esse processo de formação precisa ser propositalmente orientado pelos sujeitos que se relacionam na sociedade, sendo este o indispensável processo educativo.

Assim como para Marx, a Educação era um processo de civilização, a concepção de Durkheim (2013, p. 59) também trazia em partes esses ideais, para ele a Educação configura-se como um processo de socialização constante do indivíduo, que tem por finalidade fazer dele um ser verdadeiramente social⁴, cria-

3 Karl Marx faz referência à educação no documento *Manifesto do Partido Comunista* (1848). Cf. Cultura Brasil (s. d.).

4 Para Piaget (apud LA TAILLE, 1992), o ser social de mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada.

-se, então, um novo ser, dotado de ideias, sentimentos e ação coletiva, pertencente a uma sociedade política. Portanto, a Educação tem a função de promover uma “comunhão de ideias e sentimentos entre cidadãos” (DURKHEIM, 2013, p. 63), o que garante os princípios essenciais que regem uma sociedade, evitando uma divergência entre sociedade e indivíduo, desenvolvendo no sujeito uma consciência coletiva, que controla através de uma pressão moral e psicológica.

Na teoria durkheimiana, a escola é considerada um dos pilares do processo de socialização do indivíduo, bem como uma organização de combate às violações das normas de conduta social, impedindo, assim, uma possível patologia social. Deste modo, o sociólogo acredita que a Educação desenvolve entre os indivíduos uma coesão social, isto é, uma harmonia de ordem social, mantida por sociedades diversas, pois, ele considera a “sociedade um todo entregado”, que tem por base valores sociais, regras de condutas, costumes e valores religiosos (DURKHEIM, 2013, p. 64).

Para Durkheim (2013), os fins e os meios da Educação são sociais, e as necessidades a que responde são notoriamente sociais, porém, são também morais, tendo em vista que a Educação é uma das bases fundamentais na formação e conservação desses princípios.

Conforme La Taille, Oliveira e Dantas (1992), para Durkheim, todo ato moral envolve obrigatoriamente o dever e o bem, os quais são indissociáveis. E no que tange à Educação Moral, ela

[...] não deve ser restrita a uma aula específica, mas deve estar presente a todo momento, estar integrada a toda vida escolar, pois ela é parte integrante de toda trama da vida coletiva - o desenvolvimento moral das crianças depende da ação dos adultos, dos pais e sobre tudo do mestre da escola. [...] deve-se desenvolver, na criança, o espírito da disciplina, ou seja, o gosto pela regularidade pois toda moral repousa pela regularidade. [...] (DURKHEIM, apud LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 65).

De acordo com Durkheim (2013), comprehende-se que o desenvolvimento moral é interiorizado pelas crianças a partir da mediação do adulto, sendo uma ação coletiva entre pais e mestres, norteada pela cultura vigente. Mas, para o construtivismo de Piaget, tem-se outra concepção, que considera o sujeito participante e ativo do seu desenvolvimento moral, ou seja, os indivíduos devem se posicionar com autonomia na sociedade.

Segundo La Taille, Oliveira e Dantas (1992), enquanto Durkheim aparece como reformador da Educação Moral Tradicional, Piaget faz uma ruptura pedagógica, devido a sua tendência pelo movimento da Escola Ativa. Mas, é im-

portante ressaltar que em um ponto essencial esses autores convergem, ambos consideram a moral como fator social, concordando que com uma posição anônima não seria possível respeitar e elaborar regras morais, as quais asseguram a coesão social.

Enfim, é notório o quanto relevante é a Sociologia para a Educação, bem como a inter-relação dessas áreas de conhecimento para a compreensão da dinâmica social dentro do sistema educacional, pois, é a partir das teorias clássicas da Sociologia que é possível compreender como acontece o desenvolvimento social e cultural do sujeito, e como essas influenciam na formação intelectual e moral do indivíduo.

Escola nova no Brasil: ponto de partida para os estudos de psicologia e sociologia na educação

Do século XVIII até início do século XX, na Educação ocidental, predominou a concepção da Escola Tradicional, que tinha em sua proposta educacional disciplinas rígidas e ditatoriais, sendo organizadas por princípios e código morais extremamente opressivos e exaustivos, moldados em uma Educação bancária⁵, pautada em um processo de ensino passivo e mecânico. Ali se acreditava que o ser humano possuía uma natureza corrompida, porém, passiva de ser modificada, e o controle desse mal natural do ser humano somente era interrompido através do conhecimento, desenvolvendo, assim, somente o seu lado bom. (BOCK, 2003).

O processo educativo da Escola Tradicional se ancorava nas teorias do Empirismo, que conceituava o indivíduo como um ser absolutamente passivo, e o professor como o detentor de todo conhecimento e saber, como constata Locke (1996), ao relatar que ao nascermos, somos uma folha em branco, e o saber humano é determinado pelos efeitos advindos das sensações impressas em nossa mente, em outras palavras, o pensamento é derivado das experiências e limitados a esta.

Diante do exposto, percebe-se que não existia a necessidade de compreender o processo do desenvolvimento infantil, isto é, não havia a intenção de compreender a natureza humana considerando suas condições sociais e culturais como fator extremamente importante para o desenvolvimento do sujeito. Neste ínterim, enfatiza Bock (2003, p. 81):

5 De acordo com Freire (1971), essa expressão significa uma mera transmissão de conhecimento.

Não havia necessidade alguma de qualquer conhecimento sobre os seres humanos, pois já se conhecia sua natureza corrompida e já se sabia de seu potencial para criar, cooperar, ser honesto, desenvolver relações estáveis, respeitar a autoridade, ser intelectualmente aprimorado e ser dotado de coerência, tudo que a Educação deveria promover por meio da disciplina e do conhecimento.

Com o movimento de renovação educacional ocorrido no Brasil a partir de 1920⁶, sob a inspiração de novas ideias de Educação, emerge uma evolução no pensamento pedagógico, cuja proposta era influenciada pela corrente progressista de Dewey, rompendo-se com as ideias dominantes da Escola Tradicional.

De acordo com os excertos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), os princípios fundantes que conduziam a organização desse movimento englobavam a função essencialmente pública da Educação, a escola única, a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade. E no tocante aos princípios da função educacional, esta obra norteou-se pela unidade, autonomia e descentralização, como política educacional (CURY; CUNHA, 2015). A escola, então, passou a ser um ambiente democrático de liberdade, afetividade, criatividade e de comunicação. Tornando-se defensora dos direitos do indivíduo ao acesso à Educação, independentemente de suas condições social e econômica.

Portanto, foi a partir desse movimento renovador da Educação que o comportamento infantil passou a ser analisado sobre outro ângulo, a criança passava a ser considerada naturalmente boa, mas, passível de ser corrompida. Assim, a instituição escolar seria incumbida de manter na criança as suas características originárias (bondade, espontaneidade e pureza). De acordo com Bock (2003), todas as manifestações infantis foram tomadas, em seu natural, como boas e desejáveis.

A Pedagogia da Escola Nova se une, então, à Psicologia, com o intuito de compreender o processo de desenvolvimento da criança, ou seja, seu pensamento, sua inteligência, seus afetos e sua sociabilidade, fornecendo, assim, à Educação um saber indispensável às reflexões e ações educacionais. Entretanto, faz-se relevante expor a análise crítica de Bock (2003, p. 3) sobre a relação inicial da Psicologia com Educação:

6 Segundo Carvalho (2005, n. p.), como se sabe, a Associação Brasileira de Educação (ABE) foi, nos anos de 1920, a principal instância de articulação do chamado movimento de renovação educacional no Brasil: “[...] é lançado, em junho de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Dirigido “ao povo e ao governo”, o Manifesto foi subscrito por um conjunto de intelectuais que então se constitui um grupo político, disputando o poder na ABE e, em âmbito mais amplo, o controle de órgãos públicos, pela orientação técnica e doutrinária do aparelho escolar”.

A psicologia fortaleceu noções naturalizadas da pedagogia e contribuiu para ocultar a Educação como processo social. A Educação ficou concebida como processo cultural de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos. Todos aspectos sociais que compõem a Educação ficaram ocultados.

A fim de contrapor à análise crítica em questão, destaca-se as muitas tentativas de instituir a Sociologia no processo educacional⁷, ousando considerar uma meia vitória dos pensadores do movimento. Para fundamentar essa ressalva, tem-se o depoimento de Antônio Cândido sobre Fernando de Azevedo – pionheiro na introdução do ensino e da pesquisa em Sociologia em nível superior e autor do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

Fernando de Azevedo foi um exemplo raro de homem que gosta da responsabilidade e cuja lucidez é aguçada, [...]. Mas nesse sentido o elemento deve ter sido, ao lado das modernas teorias pedagógicas, a iniciação na sociologia, sobre tudo a obra de Émile Durkheim. Ele lhe revelou outro horizonte, marcado pelo entendimento do fato educacional como função da sociedade. (CANDIDO apud PILETTI, 1994, p. 182).

Isto posto, observa-se que Azevedo tinha pleno entendimento de quão significativo era a Sociologia da Educação para o processo do ensino e da aprendizagem. Assim, é possível se questionar como a Pedagogia da Escola Nova iria ocultar a Sociologia da Educação como área de conhecimento, cuja reflexão não é objeto de estudo do presente capítulo.

Diante do contexto histórico em questão, observa-se movimentos esco-lanovista rumo a valorização da Psicologia e da Sociologia para a compreensão do desenvolvimento psíquico da criança e suas relações com o meio. Para Durkheim (2013, p. 95), somente a história do ensino e da Pedagogia permite determinar as metas que a Educação precisa buscar a todo o momento. Logo, é na Psicologia que cabe procurar os meios necessários à realização destas metas, pois, ela auxilia o educador a situar-se em meio à multiplicidade de inteligências e potencialidades. E é na Sociologia que o papel da sociedade se desvela sobre a Educação como rito de passagem para que o indivíduo possa ser inserido nessa sociedade, ocupando um lugar específico.

Sem dúvida, a função da Educação é preparar seres humanos constituindo-os em seres sociais. Sobre esse ponto, Durkheim (2013) assevera que o conjunto de elementos sociais e da natureza humana são aspectos necessá-

⁷ Para uma análise mais detalhada e esclarecedora, cf. Silva (2002).

rios para que seja traçado um ideal de indivíduo. Desta forma, a Sociologia e a Psicologia podem se complementar, contribuindo necessariamente para o campo pedagógico.

Considerações finais

Na perspectiva construtivista, tem-se o indivíduo como um sujeito histórico e social, que interage, observa, questiona, assimila valores e constrói conhecimento e se apropria dele. Portanto, para que a aprendizagem aconteça o aluno posiciona-se como sujeito da sua própria formação. E isto implica pensarmos a escola como um processo interativo, em que o professor também é sujeito colaborador desse processo, pois sua prática pedagógica é repleta de intencionalidade educativas. Assim, como base nessa concepção, a escola é uma construção coletiva e permanente, logo, podemos inferir que se faz necessário buscar por uma escola humanizadora, isto é, que formem alunos mais humanos. Para tanto, precisa-se levar em consideração o desenvolvimento moral, socioemocional, criativo e o pensamento crítico. Uma educação voltada para a formação de alunos autônomos intelectual e moralmente.

A partir daí, podemos concluir nosso estudo, considerando que Piaget acreditava em um ato educacional que oportunizasse ao sujeito o pleno desenvolvimento intelectual, moral e social. Desta forma, corroborasse a relevância da teoria de Piaget para o processo de formação cognitiva e social do indivíduo. Logo, compreender o processo de desenvolvimento humano é também, assimilar seus aspectos psíquicos e sociais.

Um ponto que é preciso destacar nas teorias de Piaget, além de analisar como o sujeito epistêmico constrói seu conhecimento, também se preocupava em compreender como o conhecimento está inter-relacionado com o campo afetivo, moral e social, visualizando, assim, um “ser completo”, constituído por diversos fatores que vão além do cognitivo.

Em suma, tal concepção trouxe fundamentais contribuições para a Psicologia, a Pedagogia e, consequentemente, para o ensino-aprendizagem. Buscar compreender como acontece o processo do desenvolvimento humano e como se constrói o conhecimento, seja pelos ideais de uma concepção epistemológica ou histórico-social, permite inúmeras possibilidades do desenvolvimento de ferramentas pedagógicas e didáticas que possibilite uma mediação adequada para o processo de construção do conhecimento, tendo como preocupação a formação do sujeito ativo (inteligência ativa), dinâmico e dialético,

ou seja, um indivíduo que seja capaz de agir com cooperação, reciprocidade, autonomia e democracia.

Referências

BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs.). **Psicologia Escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 79-103.

BRUNER, J. S. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

CARVALHO, M. M. C. Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação. **Educação**, v. 30, n. 2, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a6.htm>. Acesso em: 5 jun. 2018.

CHAGAS, Alisson Moura. Piaget: reflexões sobre o construtivismo e alfabetização. In: CUNHA, Célio da; MACHADO, Magali de F. E; NEVES JUNIOR, Idalberto José. (orgs.). **Pensamento pedagógico**: textos e contextos I. Brasília: Cátedra UNESCO, Universidade Católica de Brasília, 2018.

CURY, C. R. J.; CUNHA, C. Manifesto educador: os pioneiros 80 anos depois. **RBEP** – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 96, n. esp., 2015.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

DURKEIM, E. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (eds.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOCKE, J. **An essay concerning human understanding**. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1996.

MANIFESTO do Partido Comunista, de Marx e Engels (1848). In: **Cultura Brasil**, s. d. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/manifestocomunista.htm>. Acesso em: 5 jun. 2018.

MARX, K. **Manuscritos económicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

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

OLIVEIRA, K. **O problema da afetividade em Vygotsky.** 1992.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança.** Rio de Janeiro: Difel, 1978.

PILETTI, N. Fernando de Azevedo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 181-184, set./dez. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n22/16.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

SILVA, G. M. D. **Sociologia da Sociologia da Educação:** caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979). São Paulo: Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação, 2002.

SOUZA, M. T. C. C. Relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 249-254, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a05v27n2.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO III

A mulher que educava: Krupskaya e a pedagogia socialista

Helena Rodrigues de Oliveira Marques Ferreira

Introdução

Todo o contexto que culminou com as lutas bolcheviques na Revolução Russa de 1917 pode parecer distante e congelado num momento histórico *sui generis*. Contudo, particularmente em referência à pedagogia, é inegável que houve contribuições impactantes advindas do socialismo que se estendem até os dias atuais, além de pensadores de destaque, bem conhecidos ou não, que buscaram adaptar a doutrina às práticas educacionais.

Uma dessas personalidades foi Nadeska Konstantinovna Krupskaya, pedagoga, revolucionária e esposa de Lenin, uma mulher que dedicou sua vida à educação de crianças, jovens e adultos, propugnando pela nascente pedagogia socialista. Ela nasceu em Petersburgo, Rússia, no dia 26 de fevereiro de 1869, e faleceu em Moscou, no dia 27 de fevereiro de 1939. Normalmente mencionada apenas como esposa de Lenin (LODI-CORRÊA; JACOMELI, *on-line*), desempenhou papel de destaque tanto no período pré quanto no pós-revolucionário, atuando como pedagoga e em outras atividades relacionadas ao preparo da nova sociedade que almejavam construir. Entretanto, antes de tratar dos feitos e o ativismo desta educadora, é necessário retomar alguns fatos que culminaram com a “revolução vermelha”.

Este capítulo apresenta uma síntese bibliográfica sobre a temática da Pedagogia e da História, tendo por objetivo caracterizar a pedagogia russa e apresentar o ativismo de Krupskaya ao dedicar toda sua vida à construção de um ambiente educativo que fosse engrandecedor e acessível a todos.

O pensamento socialista: embates teóricos

A ideia de uma sociedade equilibrada, em que todos tivessem iguais oportunidades não foi originalmente proposta por Marx e Engels. Nos tempos modernos, a Revolução Francesa havia plantado as sementes de uma nova perspectiva cultural, política e social. Assim, no século XVIII se esboçaram algumas tentativas de ajuste da sociedade, como as propostas de Louis René de la Chalotais por uma educação estatal, uma vez que a instrução, seguindo a tradição vigente, constituía seara clerical. (MANACORDA, 1989, p. 245).

Com o surgimento do proletariado, propostas mais estruturadas com relação à mudança social, incluindo a educação, puderam ser pormenorizadas após a Revolução Industrial, sobretudo no final do século XVIII e limiares do século XIX, com os chamados socialistas utópicos.

O objetivo primordial dos socialistas utópicos era reorganizar a sociedade segundo um ideal de justiça social e de igualdade entre os indivíduos, e de dar a tal sociedade uma ordenação racional e orgânica. As utopias socialistas partem da divisão do trabalho na fábrica, da condição dos operários, da oposição entre trabalho intelectual e trabalho manual, orientando-se com argumentações diversas, para um ideal de perfeição humana ou pelo menos para um bom desenvolvimento das individualidades. (CAMBI, 1999, p. 477).

No campo da pedagogia, sobressaíram-se os pensadores franceses, os quais elaboraram modelos precisos de reconstrução ideal da sociedade e afirmaram noções precisas capazes de promover a crítica radical da sociedade existente. Entretanto, foi um inglês, Robert Owen, que, dentre os utópicos, apresentou a proposta mais próxima da que viria a ser desenvolvida por Marx e Engels.

De acordo com Cambi (1999), a compreensão de Owen sobre o sistema que deveria ser implantado na sociedade seria o de instrução e organização laboral que buscassem restaurar a dignidade das pessoas e a cultura da classe trabalhadora. Para tanto, teria de ocorrer a formação integral, incluindo as dimensões física e moral, que permitiria aos entes sociais moldar seu pensamento e sua ação de maneira racional.

Desse diminuto quadro, pode-se compreender as propostas básicas dos socialistas utópicos da seguinte maneira: aliança entre trabalho manual e intelectual, educação aberta a todos, promoção de princípios de solidariedade e fraternidade, antiautoritarismo.

Em 1848, Karl Marx e Friedrich Engels apresentam o *Manifesto Comunista*

(CAMBI, 1999, p. 482), obra que marcou o desenvolvimento do pensamento socialista-comunista. Esses pensadores vivenciavam o intenso momento em que os trabalhadores – os proletários – se organizavam em pequenos grupos para discussão de suas condições de vida ditadas pela exploração do trabalho e restrição de acesso aos meios de produção. Nessa época, tanto trabalhadores urbanos quanto camponeses experimentavam condições de miséria ainda mais destacadas se comparadas às benesses concedidas pelos czares à elite russa, o que passou a funcionar como fermento para o descontentamento popular.

Assim, o socialismo proposto por Marx e Engels, contrariamente às soluções abstratas dos utópicos, buscou, com rigor científico, deduzir do agravamento das contradições da sociedade “a demolição da antiga realidade social, destruidora dos indivíduos, e a constituição de uma realidade social nova, formadora de ‘uma totalidade de indivíduos totalmente desenvolvidos’”. (MANACORDA, 1989, p. 299).

Embora não tenham se dedicado à elaboração de proposta para a área de educação, em suas obras pode-se observar a constituição de uma antropologia pedagógica, de cunho histórico-materialista, em que se destacam as condições econômico-sociais dentro das quais o ser humano, historicamente alienado pela organização do trabalho nos moldes capitalistas, forma-se como indivíduo, um “ente” ativo que prepara o próprio resgate pelo trabalho. Para tanto, o trabalho, como destacado anteriormente, apresenta-se como centro da formação individual. O trabalho “emancipado” torna-se a “condição de sua emancipação.” (CAMBI, 1999, p. 483).

Disso, pode-se ressaltar dois princípios que guiariam a antropologia pedagógica que se delineava na obra marxista: o papel central e dialético do trabalho, e o homem “omnilateral” (em oposição ao indivíduo “unilateral”) – “homem novo”. (CAMBI, 1999, p. 483).

Diante desse panorama, o novo ser humano reuniria atividades manuais e intelectuais – proposta já aventada na utopia socialista de Owen – de modo a superar a alienação e a divisão históricas do trabalho, uma vez que engendraria personalidade harmônica e completa.

É preciso lembrar que, até então, a educação era estruturada e destinada às classes dominantes, tradicionalmente vinculadas ao clero, constituindo-se, portanto, em instrumento ideológico do poder constituído. Fica evidenciado, então, que, para Marx e Engels, não havia que se falar em educação sem considerar a íntima relação que esta mantinha com a realidade socioeconômica e o consequente confronto de classes nela inserido.

No *Manifesto Comunista* havia ideias gerais sobre a educação. Não obstan-

te, conforme Abreu (2009), é nas Instruções aos delegados no I Congresso da Internacional dos Trabalhadores, realizado em Genebra no ano de 1866, que se encontra mais explicitamente a concepção marxista de instrução. Nesse texto, há a indicação de que a partir dos 9 anos de idade o trabalho produtivo poderia ter início, respeitando-se o limite da força física de cada um. O objetivo era que se exercitassem as mãos além do cérebro. O processo de instrução se daria em três etapas: primeira – formação espiritual; segunda – educação física; e terceira – instrução política.

Em síntese, o modelo pedagógico e educativo que se depreende dos ideais de Marx e Engels, voltado para os interesses das classes trabalhadoras, introduziu, minimamente, na pedagogia contemporânea duas propostas de cunho revolucionário: a) referência ao trabalho produtivo (em oposição à tradição intelectualista e espiritualista); e b) constante relação entre educação e sociedade.

Esse posicionamento deu margem a críticos das propostas de Marx e Engels, os quais afirmavam que os pensadores apoiavam a exploração do trabalho infantil. A pedagoga Krupskaya, porém, compreendia essa questão diferentemente. Em seu texto *Sobre a questão da escola socialista*, a pedagoga registrou: “Os socialistas são contra a exploração do trabalho infantil, mas eles, é claro, são a favor do trabalho infantil que está de acordo com as possibilidades da criança, que é multilateral e educa.” (FREITAS; CALDART, 2017, p. 75).

Depreende-se, então, a partir da visão marxista, que a criança não fosse submetida à educação circunscrita e massificada, que a alienava por meio de uma especialização que a sujeitava à exploração do trabalho assalariado. Para desenvolver-se multilateralmente, a criança deveria ser envolvida em atividades produtivas associadas ao trabalho intelectual. Os revolucionários dedicaram-se a orientar a educação escolar para uma nova concepção de sociedade e não somente como um ambiente de controle e de preparação profissional, embora, após a revolução, fossem notadas algumas divergências entre os responsáveis pela organização educacional na nascente União Soviética, de acordo com Cambi (1999, p. 558).

A perspectiva da educação marxista apresentada por Cambi (1999) pode ser sintetizada da seguinte forma:

- a. Uma conjugação “dialética” entre educação e sociedade;
- b. Vínculo entre educação e política;
- c. Centralidade do trabalho na formação do homem e o papel prioritário que este assume no interior de uma escola socialista;
- d. Valor de uma formação integralmente humana de todo homem (homem “multilateral”);

e. Oposição a toda forma de espontaneísmo e de naturalismo ingênuo, dando ênfase à disciplina e ao esforço.

No âmbito da Rússia czarista, Vladimir Ilyich Ulyanov, o conhecido Lenin, em consonância com Krupskaya, demonstrou ter-se apropriado muito bem das teses de Marx sobre a instrução, sintetizando-as da seguinte maneira:

Não é possível conceber o ideal de uma sociedade futura sem conjugar a instrução com o trabalho produtivo da jovem geração. Nem a instrução isolada do trabalho produtivo, nem o trabalho produtivo isolado da instrução poderia ser colocado à altura do atual nível da técnica e do presente estado dos conhecimentos científicos. (MANACORDA, 1989, p. 312).

Retomando o posicionamento de Krupskaya, é importante frisar que trabalho nesse contexto tem o sentido daquilo que resulta “na fabricação de valores de uso para que possa contribuir para a derrubada das condições capitalistas de exploração” e não somente o cultivo do intelectualismo isolacionista. (NOGUEIRA, 1990 apud ABREU, 2009, p. 7).

Influência d' além mar

Não se pode ignorar que, do outro lado do oceano, um filósofo estadunidense, considerado o mais prestigiado da primeira metade do século XX, desponava como a voz de um novo pensar: John Dewey. A essência de sua filosofia era a aliança entre teoria e prática. Westbrook (2010, p. 11) afirma que “O compromisso de Dewey com a democracia e com a integração entre teoria e prática foi, sobretudo, evidente em sua carreira de reformador da educação”. Outros pensadores, como Bittar e Ferreira Júnior (2015), exploram a influência do ativismo pedagógico propugnado por Dewey na prática de pedagogos russos da revolução bolchevique. No entanto, ressaltam que “se nos EUA, segundo Dewey, era preciso renovar o sistema educacional, na Rússia Soviética, tratava-se de construí-lo”. (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2015, p. 435-436).

Ainda que em meio à destruição e às incertezas trazidas pela Primeira Guerra Mundial, é certo que as ideias inovadoras de Dewey ultrapassaram até mesmo as frias barreiras da antiga Rússia e acrescentaram ingredientes na efervescência das reflexões advindas das ideias marxistas, acendendo o entusiasmo para derrubar velhas estruturas. Não por acaso, ao final da segunda década do século XX, Dewey esteve em solo russo. Suas propostas político-pedagógicas propiciaram combustível a vários pedagogos que teriam destaque

na luta pela renovação da educação russa, entre os quais Anatol Vassilevic Lunacharsky e, já mencionada, Krupskaya. (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2015, p. 446).

Além das mudanças no campo pedagógico, é importante lembrar que o início do século XX, bastante turbulento, constituído por intrincadas condições político-econômicas, também passava por intensas manifestações culturais em quase todos os pontos do globo. Como destaca Eric Hobsbawm:

Em 1914, praticamente tudo que se pode chamar pelo amplo e meio indefinido termo de “modernismo” já se achava a postos: cubismo; expressionismo; abstracionismo puro na pintura; funcionalismo e ausência de ornamentos na arquitetura; o abandono da tonalidade na música; o rompimento com a tradição na literatura. (HOBSBAWM, 1995, p. 178).

Ainda conforme esse historiador,

[...] foi a esquerda, muitas vezes a esquerda revolucionária, que basicamente atraiu a vanguarda. [...] Como a influência de Lenin trouxe o marxismo de volta ao mundo ocidental, também assegurou a conversão das vanguardas ao que os nacional-socialistas, não incorretamente, chamavam de “bolchevismo cultural” (*Kulturbolschewismus*). (HOBSBAWM, 1995, p. 186).

E, adiante, “para a maioria dos artistas no mundo ocidental [contudo] o problema era a modernidade, não o modernismo” (HOBSBAWM, 1995, p. 190). Tais apontamentos são fundamentais para que se compreenda o contexto sociocultural russo e a atuação que teve Krupskaya como educadora. Não se pode esquecer as condições de vida que envolviam a população russa naquele período: conflitos bélicos, pobreza, alto índice de analfabetismo, despreparo e conservadorismo docente, escassez de alimentos, problemas de infraestrutura, desemprego, desvalorização monetária e atraso econômico.

A revolução não resolveu todos os problemas que se incrustaram na educação russa ao longo dos anos. O desalinhamento geral, e em especial na educação, deveu-se, basicamente, à suposição, no período imperial, de que “ao povo bastavam apenas conhecimentos elementares, como ler, escrever, fazer contas simples e ter formação moral de cunho religioso” (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2015, p. 438). A economia era arcaica, substancialmente agrícola e, como já mencionado, explorada para sustento da elite da corte czarista e do clero, o que aumentava dia a dia o descontentamento dos trabalhadores.

Nesse aspecto, observa-se situação semelhante séculos depois e pra-

ticamente do outro lado do mundo. Ambrosim e Viana (2018, p. 196) assim registraram:

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.

Infelizmente, não se pode dizer que faltam, nesse caso, pensadores e educadores que se desdobraram – e ainda o fazem – para transformar a realidade da educação em terras brasileiras. Urge que se faça uma ampla reflexão quanto às políticas públicas voltadas a esse campo a fim de se evitar o completo caos.

A pedagoga Krupskaya: Vida e Obra

Nadeska Konstantinovna Krupskaya era filha de Konstantín Krupski, um oficial do exército oriundo de família nobre empobrecida, e de Elisabeth Tistrova Krupskaya, uma professora que trabalhou em casas de latifundiários. Seus pais propiciaram-lhe influências intelectuais, culturais e morais que foram fundamentais para sua formação e desenvolvimento político. Entre os autores lidos, encontra-se Tolstói, o que a influenciou a observar as desigualdades sociais com indignação. (BOBROVSKAIA, 1950, *on-line*).

Aos 14 anos, após ficar órfã de pai, Krupskaya ministrou aulas particulares para auxiliar nas despesas de casa e ainda conseguia dar aulas gratuitamente a operários. Pouco tempo depois, ingressou na faculdade, recentemente aberta a mulheres, e iniciou a leitura de *O Capital*, de Marx e Engels. Krupskaya passou a frequentar círculos de debates sobre os ideais ali definidos. Continuou com as aulas aos trabalhadores, não somente com o propósito de lhes ampliar a instrução, mas de conviver com sua realidade e dela participar.

Após contato com Lenin, em 1894, Krupskaya aprofundaria seu conhecimento das obras desses pensadores e passaria a atuar mais intensamente na formação de um partido do proletariado na Rússia. Seu enfoque era sobretudo dirigido à educação e à luta das mulheres, tendo presidido, após a instalação

dos bolcheviques no poder, a seção científico-pedagógica do Conselho Científico Estatal e influenciado fortemente o Narkompros (Comissariado da Educação), no tocante à estrutura educacional socialista que visava, como já mencionado, à formação de um novo ser humano. (BOBROVSKAIA, 1950, *on-line*).

Preso em 1896, um ano após Lenin, seguiu para a Sibéria, onde este já estava recluso. Após um período, foram transferidos para a Europa, passando por diferentes países, como Alemanha, Grã-Bretanha e Suíça, com a atividade ininterrupta de Krupskaya auxiliando Lenin nas pesquisas, secretariando o periódico, acompanhando a organização da rede de colaboradores e organizando o transporte de cada edição da revista *Iskra* até a fronteira com a Rússia. Participou de preparativos de reuniões, congressos e conferências do Partido social democrata da Rússia.

Além de toda esta atividade, redigia seus próprios escritos, como o folheto *A Mulher Operária*, no qual enfatizava que a mulher era ainda mais discriminada que o homem, recebendo salário menor, sendo assediada moral e sexualmente e ainda tendo de se dedicar aos cuidados com filhos e afazeres domésticos após a jornada de trabalho.

Observe-se que Krupskaya, em meio a todas as atividades descritas e do exílio, aproveitou para conhecer e absorver estruturas e organizações de escolas, bibliotecas, educadores e experimentos na área de educação nos países por que passava a fim de elaborar o plano de educação idealizado e pelo qual continuaria a lutar incessantemente após a revolução de 1917. Entre suas leituras, as obras de Dewey, o que propiciou a introdução dos princípios do ativismo educacional, e os experimentos do médico alemão Ernst Weber, os quais apontavam para a centralidade da criança no processo educativo. Para ela, o que importava era quebrar a limitação da instrução aos operários a ler e escrever e propiciar-lhes meios de avançar no conhecimento, assim como era facultado aos burgueses, e desenvolver a consciência política.

Em junho de 1917, a revolucionária promoveu grande reformulação de caráter cultural em Petrogrado⁸. Criou um Conselho de Instrução Pública composto de representantes de fábricas e oficinas, operários e operárias ativistas e entusiastas da obra de educação popular. Reunindo intelectuais, professores, médicos e outros profissionais que se afinavam aos bolcheviques, Krupskaya propôs ações direcionadas a eliminar o analfabetismo o quanto antes. Estimulou a criação de escolas para adultos, cursos noturnos, bibliotecas, clubes de fábricas. Conforme Nereide Saviani,

8 Atual cidade de São Petersburgo.

Para Krupskaya, os desafios dos primeiros anos seriam: livrar-se da herança da escola antiga (manuais impregnados da ideologia burguesa, ênfase em abordagens religiosas, chauvinismo, métodos adestradores, resistência reacionária do magistério); dotar o ensino de novo conteúdo e novos métodos; ligar a escola com a vida, aproximando-a da população; propiciar a compreensão da vida concreta e o desenvolvimento da capacidade de trabalhar, estudar e viver coletivamente. (SAVIANI, 2011, p. 29).

Conforme diferentes registros de sua vida, Krupskaya sempre buscou atuar na linha de frente, não se atendo a cargos. Acima de tudo, destacava a educação e o ensino, procurando oferecer soluções reais e não apenas alimentar discussões utópicas e elucubrações teóricas. Toda esta preocupação dirigia-se, sobretudo, ao propósito de delinear uma nova sociedade, livre da opressão e das relações de domínio que se espraiavam até então pela Rússia.

Pode-se sintetizar os preceitos pedagógicos desta educadora sob os seguintes balizadores: educação política, pública, laica e para ambos os sexos. E, acima de tudo, o direcionamento para a valorização do coletivo, em que o benefício de um representa o avanço de todos. Esse propósito, ressalte-se, não se circunscrevia ao público infantil, ao qual, certamente, dedicava especial atenção, mas incluía os adultos, os quais precisavam ser reeducados sob a perspectiva da nova sociedade que se constituía.

Com a revolução bem-sucedida, o trabalho no âmbito educacional ganha ainda mais evidência, embora, como pincelado anteriormente, tenha causado dissensões entre grupos que trabalhavam nesta seara. Tendo em vista o grande percentual de analfabetismo ainda reinante no país e a necessidade de industrializar a produção, um grupo passou a defender o ensino profissionalizante, enquanto o outro, em que se encontrava Krupskaya, manteve o posicionamento de se cultivar o ensino político, multifacetado. Tais divergências ocorriam em meio à guerra civil que teve lugar até 1921.

Conforme um estudo dos anos 70 realizado por Sheila Fitzpatrick, historiadora australiana, o posicionamento de Lunacharsky, diretor do Narkompros apoiado por Krupskaya, serviu “para fortalecer a ideia de que o papel da revolução era fazer da cultura e das escolas um local de desenvolvimento de uma nova concepção de sociedade, e não um local meramente de controle e de preparação profissional” (FREITAS, 2017, *on-line*). Sob esse ponto de vista, a escola não deveria ensinar a fazer algo, mas oferecer o conhecimento sobre o que é preciso saber para produzir.

Todo esse sistema baseava-se em modelos complexos, os quais propug-

navam por utilizar como matéria-prima a própria realidade e não criações artificiais. Valorizava-se a iniciativa e a criatividade dos estudantes – influência, como registrado, de Ernst Weber –, os quais deveriam manifestar-se nos processos de aprendizagem individuais e nos estudos coletivos.

Bernardes Neto (2017) identifica cinco princípios que orientam as formulações de Krupskaya a respeito da nova feição a ser dada à escola, os quais são enumerados e caracterizados a seguir como síntese do que se mencionou até aqui:

1. Escola do trabalho

A educadora opunha-se firmemente ao modelo de escola livresco, em que o estudante é o polo passivo, sentado e pronto a receber o conhecimento pré-definido que o professor tem a repassar. Por isso, a proposta política assume o centro dos esforços da revolucionária.

2. Escola e Trabalho

O jovem deveria encontrar na escola a vivência que o deixaria preparado para compreender e resolver necessidades que encontrasse no cotidiano de sua comunidade. A pedagoga enumerou algumas formas para que isto fosse concretizado.

3. Espaço para a personalidade dos educandos

A escola deveria propiciar ao aluno oportunidade de expressar sua criatividade, suas particularidades e, com isso, contribuir para o processo de aprendizagem.

4. Auto-organização

Este princípio envolvia, sobretudo, a capacidade de os educandos pensarem e atuarem coletivamente, pois desenvolveriam o senso de cooperação e a atuação política.

5. Formação docente

Um dos aspectos mais graves enfrentados por Krupskaya e outros pedagogos que atuaram na construção de uma nova escola russa. Grande parte dos professores mantinha-se reacionária às mudanças propostas por Krupskaya e, embora fossem próximos do proletariado como profissionais, distanciavam-se desta realidade por pertencerem à classe média e estarem vinculados ao modelo burguês instalado nos centros educativos.

No texto intitulado *O que o professor deve dominar para ser um bom educador soviético*, Krupskaya destacou quatro fatores essenciais (FREITAS; CALDART, 2017, p. 207-209): conhecer sua matéria, a ciência que ele ensina e sua fundamentação; ter capacidade de transmitir seus conhecimentos aos ou-

etros; dominar uma pedagogia; e considerar as peculiaridades de cada campo do conhecimento.

A educadora lembrou, ainda, que a dimensão artística também deveria ser considerada como parte da reconstrução da sociedade, uma vez que o proletariado teria oportunidade de desenvolver sua cultura no novo contexto que se erguia.

Interessante observar que Krupskaya mostrou-se preocupada com os três entes principais no processo educativo: a escola, a criança e o docente. Embora se perceba o protagonismo do educando, resultado das influências recebidas especialmente de Dewey, ela não deixou de considerar o quanto o espaço necessário para esse aprendiz também importava para o sucesso da aprendizagem e, acima de tudo, como o professor deveria associar-se à visão do todo, atualizando-se e tornando-se apto a conduzir o processo de crescimento intelectual, social e político dos estudantes sob sua responsabilidade.

Como dito anteriormente, os primeiros tempos do governo revolucionário não foram fáceis. O desenho desse novo quadro educativo, então, foi bastante atribulado. Houve um momento em que o Narkompros apoiou a criação de “escolas-comunais”, espécie de laboratórios em que se experimentariam e demonstrariam os princípios educacionais propugnados – tanto direcionados aos alunos como à prática docente. Uma dessas unidades foi instalada em Lepeshinski⁹ e foi conduzida por Moisey Mikhaylovich Pistrak. (FREITAS; CALDART, 2017, p. 15).

De 1917 a 1930, foi o período em que as propostas de Krupskaya, com apoio de Lunacharsky, comissário do Narkompros, tiveram lugar, ainda que com a resistência dos sindicalistas, os quais pressionavam pelo destaque à profissionalização em detrimento do politecnicismo. (FREITAS; CALDART, 2017, p. 15).

No entanto, a partir de 1929, com a revolução cultural imposta por Josef Vissarionovitch – depois conhecido como Josef Stalin –, a influência dos pioneiros da nova educação russa, a velha guarda, incluindo Krupskaya, diminuiu drasticamente, até o ingresso de radicais na direção do Narkompros. Sob a nova ordem, repudiou-se o ativismo, privilegiando a organização mais tradicional da escola e o conhecimento mais sistemático das ciências. (FREITAS; CALDART, 2017, p. 16).

O posicionamento e a atuação de Krupskaya representam bem uma *paideia* socialista, uma vez que ela não se detinha em fornecer instrumentos para al-

⁹ Cidade da Rússia.

cançar um determinado objetivo, mas a propiciar uma formação da pessoa e do cidadão, uma educação integral. Isto pode ser constatado na *Nota Introdutória aos Programas da Escola de 1º Grau*, em que são ressaltados os seguintes pontos:

A escola jamais foi apolítica; na URSS, ela cumpre o duplo papel de travar a luta contra a burguesia e contribuir para a construção do socialismo; seus principais problemas são despertar o interesse pela ciência, ensinar a pesquisar, tratar a vida, o trabalho e o estudo de forma integrada, formar conhecimentos e hábitos adequados aos princípios e necessidades da nova sociedade que se quer edificar. (SAVIANI, 2010, p. 34).

Seu trabalho foi reconhecido pelo recebimento da Ordem da Bandeira Vermelha do Trabalho (1929) e pela Ordem de Lenin (1933), além de ter sido nomeada, em 1931, como membro honorário da Academia de Ciências da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. (BOBROVSKAIA, 1950, p. 27).

Considerações finais

Nesse capítulo, objetivou-se ilustrar a aplicação da pedagogia socialista por meio do destaque às ações e proposições de uma das mais proeminentes educadoras do período revolucionário russo.

Não deixa de ser curioso que a atuação de Krupskaya não seja mais evi-denciada em obras que tratam da pedagogia contemporânea e dos maiores nomes vinculados ao marxismo. Jacques Ulmann (1982), por exemplo, cita as principais correntes marxistas, quais sejam: a russa – Lenin e Makarenko; a chinesa; a italiana – Gramsci; e a francesa – Wallon e Freinet, destacando os principais pontos que cada uma tratou no que se referia à educação. Nem uma menção à pedagoga russa, apesar de sua presença massiva desde os primórdios do movimento em seu país.

Observe-se que a aspiração de Krupskaya de formar um ser humano integral por meio da educação retoma a utopia platônica de que o mundo poderia ser renovado pelo processo educativo; a educação seria o salto redentor para uma humanidade imersa em crises de toda natureza.

O que se acompanhou nas breves linhas desse capítulo foi o empenho de uma mulher que jamais abandonou os ideais adquiridos ainda em sua infância. Pode-se afirmar que a estrutura educacional delineada após o período em que essa pedagoga atuou foi bem diversa do que ela havia cuidadosamente planejado e registrado. Talvez tenha sido a tenacidade das antigas práticas levando as

pessoas a manterem-se endurecidas e amedrontadas diante do desafio da nova sociedade que se lhes apresentava.

Referências

ABREU, Malila da Graça Roxo. **Princípios da Pedagogia Socialista:** primeiras aproximações. IV JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Universidade Federal do Maranhão - UFMA - 25 a 28 de agosto de 2009.

AMBROSIM, Inês; VIANA, Júlio Cesar. O pensamento sociológico influenciando o pensamento pedagógico: A Guerra Fria e a Pedagogia no século XX. In: CUNHA, C. da; MACHADO, M. de F. E.; NEVES JÚNIOR, I. J. das (orgs.). **Pensamento pedagógico:** textos e contextos I. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade - Universidade Católica de Brasília, 2018. 278 p.

BERNARDES NETO, Pedro. Revolução Russa e a educação: a contribuição de Krupskaya. In: FREITAS, L. C. de; CALDART, R. S. – Resenha (orgs.). **A construção da pedagogia socialista:** escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017. Disponível em: <http://www.marxismo.org.br/content/revolucao-russa-a-educacao-a-contribuicao-de-krupskaya/>. Acesso em: 7 jun. 2018.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarilio. Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, abr.- jun. 2015.

BOBROVSKAIA, C. Figuras do Movimento Operário: Nadezhda Krupskaya. **Problemas** - Revista Mensal de Cultura Política, n. 27 - junho de 1950. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/27/krupskaya.htm. Acesso em: 5 jun. 2018.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Unesp, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos. **Nadezhda Krupskaya na construção da pedagogia socialista.** Expressão popular. Março de 2017. Disponível em: <https://medium.com/@expressaopopular/nadezhda-krupskaya-na-construcao-da-pedagogia-socialista-> Acesso em: 5 jun. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **A construção da pedagogia socialista:** escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos:** o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LODI-CORRÊA, Samantha; JACOMELI, Mara Martins. **A educação e a revolução em Krupskaya** (comunicação in mimeo.). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/artigo_simposio_3_660_samantha.lodi@uol.com.br.pdf. Acesso em: 5 jun. 2018.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, Nereide. Concepção Socialista de Educação - A contribuição de Nadedja Krupskaya. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, número especial, p. 28-37, abril 2011.

ULMANN, Jacques. **La pensée éducative contemporaine**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1982. p. 162.

WESTBROOK, Robert B. John Dewey. **Coleção Educadores**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

CAPÍTULO IV

As concepções crítico-reprodutivistas e gramsciana em educação

Catarina Malheiros da Silva

Denise Gisele de Britto Damasco

Introdução

Este texto trata, primeiramente, das teorias crítico-reprodutivistas da educação a partir do pensamento de autores como Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Roger Establet, Christian Baudelot e Louis Althusser. Constitui uma reflexão ancorada no contexto histórico e político que fomentou o surgimento de uma nova compreensão dos processos educativos, especialmente da educação escolar, e marcou sobremaneira o pensamento pedagógico do século XX.

A questão do acesso e permanência de crianças, jovens e adultos na educação escolar no Brasil historicamente, permeia o debate nos espaços sociais, em razão da exclusão que marca a trajetória educacional de um contingente significativo da população brasileira. Diante dessa dúvida social para com uma geração de “não estudados”, o pensamento pedagógico brasileiro se empenha em vislumbrar a oferta de educação pública de qualidade, que de fato dialogue com os sujeitos educativos que adentram pelos portões da escola pública.

O segundo eixo desse estudo trata da concepção de educação e das teorias de Antonio Gramsci, que tiveram repercussão na mesma época das teorias crítico-reprodutivistas. O pensamento de Antonio Gramsci considera que a escola pode ser em certa medida transformadora, podendo proporcionar aos indivíduos das classes mais pobres e dominadas condições de ascensão profissional e pessoal.

A escola é canal pelo qual tais indivíduos podem trilhar essa jornada de

conscientização e de luta, chegando inclusive a governar quem os governa. Assim, a escola leva seus integrantes, oriundos das mais diferentes classes sociais, a ter condições de esclarecimento de seus direitos e deveres em nossa sociedade. Antonio Gramsci não nega a função reprodutora da escola, mas conecta seu pensamento a um compromisso com a transformação da sociedade.

1. As teorias críticas: cenário de surgimento das mesmas

No século XX, as ciências sociais foram influenciadas pelo pensamento funcionalista, que apregoava o otimismo e a crença no papel da escolarização para a superação das desigualdades sociais e econômicas, além de fomentar a construção de uma sociedade justa e democrática. Nesse contexto, a escola anunciaava-se como instituição marcada pela neutralidade, cuja função seria difundir um conhecimento racional e objetivo, e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais.

Nos anos de 1960, essa concepção de escola entra em crise, favorecendo uma reinterpretação radical da função das instituições de ensino na sociedade. Trata-se da passagem de uma fase otimista para a adoção de uma postura mais pessimista. Para Nogueira (2009) esta transição está atrelada a dois fatores: em primeiro lugar, a divulgação de pesquisas que apresentavam o impacto da origem social sobre as trajetórias escolares, a partir dos anos 1950, contribuíram para arrefecer, a médio prazo, a crença na igualdade de oportunidades existentes na escola. É importante ressaltar que os estudos desenvolvidos pela demografia deram suporte aos autores das teorias críticas.

Em segundo lugar, aspectos concernentes à massificação do ensino, a exemplo da descrença dos estudantes em relação à organização do sistema educacional, bem como as incertezas acerca do retorno social e econômico propiciado pela certificação escolar no mercado de trabalho, especialmente na França. A frustração dessa geração nutriu críticas veementes ao sistema educacional e contribuiu para a deflagração do amplo movimento de contestação social de 1968. É nesse contexto de que a educação é um problema social, com o desmoronamento de utopias e o confronto intergeracional, que surgem as teorias críticas, que se propõem a contrapor à ideologia reformista, até então vigente.

Como as teorias críticas estão atreladas ao mal-estar e inconformismo, o sentido radical da escola deve ser remetido a esse contexto. Ao alterar a maneira como a escola vinha sendo pensada, autores como Pierre Bourdieu, Jean

Claude Passeron, Christian Baudelot e Roger Establet, trouxeram uma contribuição particular para se pensar a escola contemporânea. Os estudos desenvolvidos buscavam compreender os mecanismos pelos quais a educação, e mais concretamente a escola, contribui para a produção e a reprodução de uma sociedade de classes. Embora não formularem uma proposta para a escola e nem esboçem uma perspectiva de interferência que possa levar à ação no interior da escola, estes estudiosos participaram de maneira intensa nos debates sobre os rumos da educação francesa.

2. As teorias crítico-reprodutivistas no Brasil e América Latina – algumas reflexões

O termo crítico-reprodutivista surge no Brasil, cunhado por Saviani, a partir do aprofundamento da crítica acerca dos limites das teorias. É importante ressaltar que esta denominação não se propõe a depreciá-las, mas enfatizar o aspecto comum que perpassa esse conjunto de teorias. Conforme Saviani (2008b, p. 393):

Tal denominação se justifica nos seguintes termos: trata-se de uma tendência *crítica* porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. [...]. Mas é *reprodutivista* porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes. (grifos do autor).

A década de 1970, paralelamente ao predomínio da tendência tecnicista, configurou-se como cenário da realização de estudos comprometidos com a crítica da educação vigente, tendo como espaço central de circulação desses estudos, a pós-graduação. Saviani (1997, 2001, 2008b) reconhece a relevância da visão crítico-reprodutivista para o contexto político brasileiro e da América Latina, nos anos de 1960 e 1970, uma vez que esta teoria fomentou a realização de estudos críticos sobre o sistema de ensino, a exemplo dos trabalhos de Luiz Antonio Cunha (1975), *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, e de Bárbara Freitag (1977), *Escola, Estado e Sociedade*, que influenciaram artigos, dissertações e teses produzidos na época.

Esta visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse

regime, a pedagogia tecnicista. De certa forma, estas teorias alimentaram as reflexões, as análises daqueles que em nosso país se colocavam em oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante. (SAVIANI, 1997, p. 79).

No entanto, vale destacar que ao mesmo tempo em que essas teorias apontaram a relação existente entre a educação e os interesses dominantes, também contribuíram para acentuar um clima de desânimo e pessimismo entre os educadores.

[...]. Ela se revela capaz de fazer a crítica do existente, de explicar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo. (SAVIANI, 1997, p. 79).

Ao destacar o viés mecanicista a-histórico das teorias crítico-reprodutivistas, Saviani (1997, 2008a) observa que estas consideravam a sociedade capitalista de classes como algo instituído, não suscetível a mudanças. Mas também afirma que estas teorias buscam o entendimento e a explicação da organização da educação e não se propõem a orientar o modo de construção da prática educativa.

Na concepção crítico-reprodutivista não se põe, também, a questão da prática pedagógica. Com efeito, a ambição dessa concepção, como teoria científica, é explicar os mecanismos sociais que compelem a educação a exercer necessariamente a função de reprodução das relações sociais dominantes, independentemente do tipo de prática pedagógica que venha a ser implementada. (SAVIANI, 2008a, p. 79-80).

Outro aspecto apontado por Saviani (2008b), conforme distinção sugerida por Luiz Antonio Cunha, estas são teorias sobre a educação e não teorias da educação, o que implica afirmar, portanto, que não se constituem como pedagogias. Vale ressaltar, no entanto, que dada a pertinência das categorias formuladas por estas teorias, para a compreensão da prática educativa, constituem-se como referências fundamentais para o estudo e debate acerca do sistema educacional vigente. Dado o nível de elaboração alcançado, as teorias crítico-reprodutivistas mais representativas são a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, a teoria da escola dualista, e a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado.

2.1. A teoria de ensino enquanto violência simbólica

A teoria de ensino enquanto violência simbólica, sistematizada na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), comprehende a escola como instituição capaz de ocultar a relação de forças que define a cultura de um grupo como cultura legítima, isto é, autorizada a ser transmitida pela escola. A escola tem o efeito de construir uma visão de mundo que contribui e interioriza como natural uma ordem que não tem nada de natural, que é resultado de confrontos.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p. 25).

Com base na teoria geral da violência simbólica, os autores destacam a ação pedagógica institucionalizada, ou seja, o sistema escolar. Reconhecem-na como imposição arbitrária da cultura dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominadas. É importante salientar que esta imposição se dá através da autoridade pedagógica. Para Bourdieu e Passeron a eficácia da ação pedagógica consagra-se através do trabalho pedagógico.

[...] como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p. 53).

Assim, a escola primária única constitui-se em instituição capaz de produzir diferenças entre as crianças ao impor como única cultura digna de ser transmitida a cultura de um grupo social. Trata-se de uma ação educativa ancorada num único modo de ver o mundo, logo, de pensar o mundo, logo, ação de reproduzir o mundo.

2.1.1. Vida e obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron

Pierre Bourdieu nasceu em 1º de agosto de 1930, na cidade de Denguin (Béarn, província dos altos Pirineus franceses). Neto e filho de agricultores

de uma província periférica. Seu pai era carteiro e exerceu esse ofício a vida toda, enquanto sua mãe era proveniente de uma família camponesa mais abastada. Bourdieu graduou-se em Filosofia em 1954, na Escola Normal Superior de Paris e na Sorbonne. Dirigiu-se para as Ciências Sociais, em particular para a Antropologia e a Sociologia, a partir do período em que viveu na Argélia, de 1955-1960. Conhecido por transcender as fronteiras disciplinares, empreendeu estudos em diferentes campos das ciências sociais (Sociologia, Antropologia, Sociolinguística), interessando-se por fenômenos como as artes, a escola, a linguagem, a mídia, a alta costura, o gosto, entre tantos outros. (NOGUEIRA, 2009).

Fundou ainda o Centro de Sociologia da Educação e da Cultura, criou e dirigiu até sua morte o periódico especializado *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*, a revista *Liber*, além da *Editora Raisons d'Agir*. Professor aposentado na mais renomada instituição francesa de pesquisa, o Collège de France. Os últimos anos de sua vida foram marcados pelo engajamento e contundentes intervenções políticas contra o neoliberalismo, em prol da defesa de um movimento social europeu. Dirigiu, juntamente com Jean-Claude Passeron, o Centro de Sociologia Europeia, que pesquisa os problemas da educação e da cultura na sociedade. Faleceu em 23 de janeiro de 2002, aos 71 anos, em Paris, vitimado por um câncer.

Jean-Claude Passeron é sociólogo e epistemólogo, nascido em 1930, em Nice, sul da França. Diretor da École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), além de dirigir a revista *Enquêtes*. Publica nos anos 60, com Bourdieu, duas obras (*Les Héritiers et La Reproduction*). Dirige paralelamente o Departamento de Sociologia da Université de Nantes. Funda o Centro Universitário Experimental de Vincennes com Robert Castel e Foucault, que se tornou l'Université Paris VIII. Realiza trabalhos com outros sociólogos, como Jean-Claude Camboredon, Robert Castel, Claude Grignon, François de Singly. Desenvolve pesquisas no campo da sociologia da cultura e das artes e tenta um deslocamento para Marseille da École des Hautes Études em Sciences Sociales (EHESS), criando um ensino interdisciplinar de sociologia, associado à história e à antropologia da cultura e das artes.

No que se refere à relevância dos estudos de Bourdieu, embora seu pensamento seja alvo de críticas, a Sociologia da Educação de Bourdieu ainda inspira novos trabalhos sobre a educação, especialmente em função do potencial crítico dessa teoria, bem como seu aspecto revolucionário, ao propor o redimensionamento do papel e função libertadora da escola. Também o caráter abrangente, já que seus estudos buscam analisar tanto as estatísticas relativas às desi-

gualdades escolares quanto os aspectos inerentes ao processo de socialização dos saberes. Sobre esse aspecto, Dubet (apud NOGUEIRA 2009, p. 11) destaca:

Todo sociólogo da educação passa pela teoria da reprodução e se confronta a ela, pois não há realmente outra que seja, ao mesmo tempo, uma teoria da escola, uma teoria da mobilidade social, uma teoria da sociedade e uma teoria da ação.

No que tange à recepção de sua obra, um dos estudos mais conhecidos, realizados por Catani, Catani e Pereira (2001), destaca que a apropriação do pensamento bourdieusiano no Brasil está atrelada ao contexto histórico e político do desenvolvimento do campo educacional. Na primeira metade dos anos 1970, caracterizada por uma apropriação incidental, a referência à sua obra se dá de forma superficial, sem a incorporação do seu arcabouço conceitual. Em fins da década de 1970 e boa parte dos anos 1980, a leitura dos escritos bourdieusianos foi reduzida às dimensões revolucionária ou reprodutivista da prática pedagógica, em razão do nível de politização do pensamento educacional brasileiro da época, restringindo seu pensamento ao binarismo reprodução x transformação. Somente a partir dos anos 1990, com as mudanças ocorridas na educação brasileira, os modos de leitura do pensamento de Bourdieu diversificam-se, através do surgimento de um número expressivo de estudos que destacam a apropriação do *modus operandi* do pensamento bourdieusiano na construção de seus objetos (o pensar relacional ou a análise reflexiva, por exemplo).

2.2. A teoria da escola dualista

No que concerne à teoria da escola dualista, está aportada no pensamento de Christian Baudelot e Roger Establet e exposta na obra *L'École capitaliste en France*, publicada em 1971 e não traduzida no Brasil. Esta obra de Baudelot e Establet provocou agito e foi recebida com estardalhaço na França, além de ter sido escrita com muita ironia e com bastante engajamento pessoal. Uma das obras mais recentes e conhecidas de autoria de Baudelot e Establet é o livro *O nível educativo sobe: refutações de uma velha ideia relativa à pretensa decadência das nossas escolas*.

Segundo os autores, a escola primária única, longe de oferecer uma bagagem cultural válida para todos, submete as crianças a uma inculcação ideológica. Também visa preparar técnica e subjetivamente as distintas classes sociais para ocuparem lugares diferentes nos processos que concretizam a divisão so-

cial entre proprietários e não proprietários, trabalho manual e trabalho intelectual. (BAUDELOT; ESTABLET apud SAVIANI, 1997).

O sistema escolar está dividido em canais separados e incomunicáveis, segregados em termos de classe. Existem duas redes escolares, a secundária superior (SS), destinada à classe dominante, e a primária-profissional (PP), para aqueles oriundos das classes dominadas. Os conteúdos são apresentados de forma diferenciada, conforme o pertencimento socioeconômico de cada grupo, sendo que na rede SS estes são veiculados visando à inserção no ensino superior, ao mesmo tempo em que prepara os sujeitos que irão difundir a ideologia dominante. O ensino na rede PP parte da cultura da classe dominante, mas de forma empobrecida e limitada, além de atrelar a mediação do conteúdo às noções aprendidas no ensino primário. (GADOTTI, 2005).

Saviani (2001, 2008b) considera ainda que esta teoria reconhece a existência da ideologia do proletariado, mas concebe a escola como aparelho ideológico da burguesia e à mercê de seus interesses.

A contradição principal existe brutalmente *fora* da escola sob a forma de uma luta que opõe a burguesia ao proletariado: ela se trava nas relações de produção, que são relações de exploração. Como aparelho ideológico de Estado, a escola é um instrumento da luta de classes ideológica do Estado burguês, onde o Estado burguês persegue objetivos *exteriores* à escola (ela não é senão um instrumento destinado a esses fins). A luta ideológica conduzida pelo Estado burguês na escola visa à *ideologia proletária* que existe fora da escola nas massas operárias e suas organizações (SAVIANI, 2001, p. 27 - Grifos do autor).

Outro aspecto relevante, que incide sobre as trajetórias escolares, é o papel da linguagem na manutenção das desigualdades, haja vista que os estudantes oriundos das classes populares têm as suas práticas linguísticas negligenciadas e negadas, em prol da supremacia da “norma padrão”, nas práticas comunicativas engendradas pela escola (GADOTTI, 2005). Por fim, sentencia Saviani (2001, p. 28): “Se Baudelot e Establet se empenham em compreender a escola no quadro da luta de classes, eles não a encaram, porém, como palco e alvo da luta de classes”.

2.2.1. Vida e obra de Christian Baudelot e Roger Establet

Christian Baudelot nasceu em 1938, em Paris. Sociólogo francês contemporâneo e Especialista em Educação e Sociologia do Trabalho. Professor

emérito de Sociologia no Departamento de Ciências Sociais da Escola Normal Superior, em Paris. Na primeira parte de sua carreira, se aproximou da filosofia de Althusser. Atualmente contribui na difusão da cultura sociológica atrelada à pesquisa estatística no INSEE (*Institut national de la statistique et des études économiques*), a fim de construir uma abordagem reflexiva e os fundamentos teóricos da produção das estatísticas públicas francesas. Roger Establet nasceu em 1938, e juntamente com Baudelot, estudou na Escola Normal Superior; ambos foram alunos de Althusser, além de terem o início de suas carreiras fortemente influenciadas pelo marxismo que os conduziu à sociologia.

2.3. A teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE)

O texto *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, de Louis Althusser, publicado na revista *La Pensée*, de julho de 1970, e depois republicado na forma de livro, embasa a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE). Esta teoria tem como premissa o fato de que a ideologia se materializa em aparelhos: os aparelhos ideológicos de Estado. Para Althusser (1985, p. 60):

[...] o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o *Aparelho Ideológico Escolar*. (grifo do autor)

Ainda sobre esse aspecto, Althusser (apud SAVIANI, 2001) concebe a escola como instrumento destinado a reproduzir as relações de produção de tipo capitalista. Os operários e camponeses têm a sua trajetória educacional restrita ao cumprimento da escolaridade básica, e são inseridos no processo produtivo. Já os outros, embora avancem no processo de escolarização, interrompem-na para ocupar os quadros médios. Por fim, somente um grupo seletivo atinge o topo da pirâmide escolar e vai ocupar os postos no sistema produtivo, nos Aparelhos Repressivos de Estado e nos Aparelhos Ideológicos de Estado. Este panorama destaca a reprodução da exploração capitalista. Assim, o AIE escolar constitui-se em espaço construído pela burguesia para a garantia e perpetuação dos seus interesses.

[...] é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da

classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. (ALTHUSSER, 1985, p. 66, grifos do autor (Grifos do autor).

É preciso destacar que Althusser não nega a luta de classes, quando afirma que “Os AIE podem ser não só o alvo, mas também o local da luta de classes e por vezes de formas renhidas das lutas de classe” (ALTHUSSER, 1985, p. 49). No entanto, Saviani (2001) destaca que quando Althusser apresenta o funcionamento do AIE escolar, a luta de classes aparece diluída, não logrando êxito, em razão da força da dominação burguesa.

2.3.1. Vida e obra de Louis Althusser

Louis Althusser é filósofo francês, mas nascido na Argélia, em 1918. Após passar a guerra num campo de concentração alemão, filiou-se ao Partido Comunista Francês, em 1948. Ainda neste ano tornou-se professor da Escola Normal Superior, formando sua equipe com a qual constituiu sua obra. Ao participar das obras *Pour Marx* (coletiva) e *Lire le Capital*, propôs uma nova interpretação da obra de Marx. Em seguida, dedicou-se ao pensamento leninista, apresentando a concepção de Lenin acerca da luta de classes no plano filosófico. Althusser publica seu último livro, *Resposta a Jown Lewis*, que associa a existência da filosofia à prática política. Para Althusser, a filosofia é a “luta de classes na teoria”. No que se refere à relação escola-família, Althusser destaca que essas instituições substituíram o binômio igreja-família como aparelho ideológico dominante. Para o filósofo, a escola vem se firmando como audiência obrigatória, ao longo dos anos. Morre em 1990. (GADOTTI, 2005).

3. Concepção gramsciana de educação

A partir de uma leitura historicizada e contextualizada da obra de Antonio Gramsci, pretendemos chegar a considerações quanto à sua concepção de educação.

De acordo com Mochcovitch (2004, p. 7), o pensador italiano Antonio Gramsci acredita que a escola pode ser em certa medida transformadora, “sempre que possa proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que, após uma longa trajetória de conscientização e luta, se organizem e se tornem

capazes de ‘governar’ aqueles que as governam”.

A fim de compreendermos a concepção gramsciana de educação trataremos de sua vida e obra, de alguns de seus conceitos para o estudo da superestrutura e de seu entendimento sobre cultura e escola.

3.1. Vida e obra

Antonio Gramsci nasceu em janeiro de 1891. Sua infância e juventude coincidem com o primeiro desenvolvimento industrial econômico da Itália. Para Monasta (2010), se antes da Primeira Guerra Mundial a Itália gozou de uma breve e aparente paz social imposta, no fim do século XIX, por governos reacionários, a justificativa para tal paz foi a necessidade de se ter conquistas coloniais, sendo que grandes massas de italianos do Sul migraram para o exterior, para a América, ou mesmo para a Austrália. Esse período está sob um clima cultural inspirado no positivismo científico, técnico, educacional, e no taylorismo na produção industrial.

Assim, Gramsci nasce em uma das regiões mais pobres da Itália, na Sardenha, região de ilhas em que há uma forte identidade cultural. Vive o drama da Primeira Guerra Mundial, a vitória da revolução socialista na Rússia, a fundação dos partidos comunistas em vários países e o fracasso das tentativas de revolução socialista no Ocidente e a consequente ascensão do fascismo na Itália. Esse militante comunista italiano, sétimo filho em uma família de camponeses, parte para Turim, aos 20 anos, e envolve-se na luta dos trabalhadores. Funda, em 1921, o Partido Comunista Italiano e se destaca na oposição a Mussolini. Preso em novembro de 1926, durante onze anos na cadeia e em regime de detenção em hospitais, escreve perto de três mil páginas, a maior parte de sua obra.

De acordo com Gadotti (2005), a repressão fascista o impediu de prosseguir a ação política. Separado da esposa, Giulia, e dos filhos, que viviam na União Soviética, Antonio Gramsci sofreu de inúmeras crises de melancolia. Ligeiramente corcunda desde criança, Gramsci também sofreu terríveis males físicos e nervosos. As péssimas condições carcerárias, as doenças e a solidão o levaram à morte precoce: faleceu em Roma, em abril de 1937, aos 46 anos. “Apesar das condições tão adversas, Gramsci penetrou a realidade com sua inteligência e construiu um conjunto de princípios originais, ultrapassando na linha do pensamento marxista as fronteiras até então fixadas por Marx, Engels e Lênin”. (GADOTTI, 2005, p. 139).

Entendemos que os últimos cinco anos de vida de Gramsci não foram de degenerescência intelectual. Ao contrário, foram anos de uma observada criatividade teórica e de elaboração de novas categorias, destacando, sobretudo, as cartas a seus familiares, entre as quais, as dirigidas a Tatiana, sua cunhada. Somente depois da Segunda Guerra Mundial, entre 1947 e 1951, apareceu uma primeira edição de seus escritos, segundo Monasta (2010), sendo que em 1957 houve a reprodução integral de sua obra.

Nosella (2004) destaca quatro etapas principais na produção de Gramsci: a) os escritos durante a Primeira Guerra Mundial (1914-19180; b) os escritos do Pós-Guerra (1919-1920); c) os escritos durante a ascensão do Fascismo (1921-1926); e d) os escritos do Cárcere (1926-1937). Foram 428 cartas publicadas, e o conjunto dos Cadernos escritos por Gramsci foi redigido em três momentos de sua vida em que sua saúde estava muito abalada. Encontramos, primeiramente, anotações heterogêneas, depois algumas anotações miscelâneas e os cadernos especiais, dentre os quais o caderno 12, que trata de educação e, finalmente, em uma terceira fase, há uma organização de anotações e continuação dos chamados cadernos especiais.

4. Gramsci e a transformação da sociedade: conceitos de Gramsci para o estudo da superestrutura

Gramsci tem uma perspectiva de transformação da sociedade, compreendendo as possibilidades de construção de uma sociedade justa e igualitária. Sua teoria tem como ponto de partida a concepção de Marx, na qual a sociedade capitalista está dividida entre proprietários e não proprietários e nas relações de dominação originadas das posições que os indivíduos ocupam na sociedade.

Conforme Mochcovitch (2004, p. 11), “[...] nos seus (de Gramsci) escritos que Louis Althusser encontrou as fontes para a sua formulação do conceito de aparelhos ideológicos de Estado, proposto em português como ‘Aparelhos ideológicos de Estado’”. Miriam Limoeiro Cardoso, citada por Mochcovitch, afirma que Althusser perde a dimensão de transformação da sociedade, pois os “althusserianos, presos nas ‘malhas de sua própria construção teórica’, não conseguem pensar as ideologias dominadas senão como ‘subconjuntos ideológicos’ ou como ‘tendências da ideologia dominante’”. (CARDOSO, 1978 apud MOCHCOVITCH, 2004, p. 11).

Gramsci amplia o conceito de dominação, originalmente explicado pelas diferenças econômicas de classes e propõe o conceito de hegemonia. A base de

sustentação da ideologia dominante é chamada de senso comum. O Estado é responsável pela dominação político-ideológica, enquanto defensor dos interesses das classes dominantes. Isso ocorre pela repressão (exército, política, prisões), e pela dominação ideológica como uma produção de um consenso social que aceita a direção que a classe dominante dá à sociedade. Essa dominação ocorre porque há uma interiorização da ideologia dominante pelas classes subalternas e a ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea por parte das classes subalternas que lhes permita a autonomia.

Mochcovitch (2004) destaca que o senso comum é a visão de mundo mais difundida no seio das classes sociais subalternas. O senso comum é complexo quanto à religião, mas é ainda menos homogêneo e estruturado. O senso comum integra o que Gramsci entende como concepção de mundo. As concepções de mundo aparecem de dois modos: ocasional e desagregado (religião popular, credices, folclore), e coerente e homogêneo (concepção constituída de forma crítica e consciente, fundamentada na experiência política da classe).

De acordo com Mochcovitch (2004, p. 20), o conceito de hegemonia “representa a contribuição mais importante de Gramsci à teoria marxiana”. Assim, a autora define como hegemonia, “o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade” (MOCHCOVITCH, 2004, p. 20). Gramsci não definiu o conceito de contra-hegemonia em sua obra, mas entendemos que contra-hegemonia significa a luta contra uma hegemonia estabelecida, que objetiva a construção de uma nova hegemonia.

Conforme Semeraro (2006, p. 170), Gramsci entende que a sociedade civil e o Estado são entes distintos, porém ambos “são inseparavelmente entrelaçados”. Isso se explica pelo fato de a sociedade civil permear o Estado e se unificar nele, e esse ao mesmo tempo promove a sociedade civil, a potencializa e se irradia na mesma. Para o autor, essa “contínua, tensa e aberta relação dialética entre a sociedade civil e o Estado”, faz com que Gramsci afirme que a própria sociedade civil é o Estado. Estado, nesse caso, “nunca imaginado até então, que pudesse existir sem tornar-se um aparelho separado, sem ser imposto, sem recorrer à violência e ao sortilégio”. (SEMERARO, 2006, p. 170, 171).

Assim, por meio da leitura de Semeraro (2006), compreendemos que o poder surge de uma relação dialética entre a sociedade civil e a sociedade política local e mundial. A “política não é um instrumento de dominação ou uma organização puramente técnico-administrativa, mas é a práxis constitutiva de sujeitos que se educam para socializar e dirigir o mundo”. (SEMERARO, 2006, p. 191).

5. Gramsci, cultura e escola

Antonio Gramsci atribuiu grande importância à difusão e à organização da cultura como algo fundamental à formação de um processo hegemônico que fosse expressão dos interesses dos trabalhadores na sua luta pela superação do capitalismo e a consequente constituição de uma nova ordem social. Pretendia criar um ambiente cultural rico, de amplos horizontes e democraticamente participativo. Entende que não se pode sequer alfabetizar sem que o indivíduo o queira, nada deve ser feito à força:

Alfabetizar-se não é ainda uma necessidade e, portanto, torna-se um castigo, uma imposição dos prepotentes. Para torná-lo uma necessidade, precisaria que a vida em geral fosse mais rica, que envolvesse um número cada vez maior de cidadãos e assim fizesse nascer de forma autônoma a exigência, o sentimento da necessidade do analfabeto e da língua. Contribui mais para a alfabetização a propaganda socialista do que todas as leis sobre o ensino obrigatório [...]. (GRAMSCI, 1982 apud NOSELLA, 2004, p. 61).

Compreendemos que a ideia de Gramsci sobre educação está centrada na ideia de liberdade concreta, universal e historicamente obtida. Uma liberdade oriunda do trabalho industrial. Entendemos, assim, que o termo cultura desinteressada cunhado por Gramsci significa a cultura que não é doutrinação. É uma cultura de interesse em longo prazo. Assim como se considera cultura desinteressada, há escola e formação desinteressadas. Isso significa o interesse em formar pessoas de visão ampla, complexa, para governar. Para Gramsci, somente a escola desinteressada é capaz de formar profundamente os homens aptos a exercer a competência hegemônica.

De acordo com Jesus (2005, p. 72), Gramsci “foi obrigado a tomar posição diante da escola profissional. E o fez afirmando a necessidade de uma escola ‘humanística’ também para o proletariado”. Surge a necessidade de se conectar trabalho e cultura. Gramsci acredita que a escola profissional seria a escola interessada, utilitarista, não sendo humanística. Jesus (2005, p. 64) entende que para Gramsci uma escola humanística é aquela “para todos os homens, ou seja, uma escola unitária e desinteressada, cujo princípio educativo esteja representado pelo trabalho industrial moderno”.

A partir desse conceito, surge a categoria gramsciana escola unitária. Essa escola é formativa, de cultura geral, humanística e formadora para o trabalho.

Conforme Nosella (2004, p. 50), a escola de Gramsci

É uma instituição destinada a um novo tipo de sociedade fundada em um novo modo de produção: o industrial moderno. É uma escola para libertar os operários da “necessidade” de um trabalho escravizador para a “liberdade” da cidadania plena. É uma escola que, mesmo em uma sociedade hegemônica dos trabalhadores, conservará sua peculiaridade.

Concordamos com Nosella (2004) quando afirma que Gramsci tinha um amor pela igualdade e que rejeitava qualquer rebaixamento cultural e escolar com vistas a proteger ou assistir os pobres. Dessa forma, na visão de Gramsci, a escola tem uma missão histórica, pois prepara o novo intelectual para a sociedade socialista.

Quem é o intelectual? Conforme Monasta (2010, p. 21), “podemos dizer que todos os homens são intelectuais: porém nem todos exercem a função de intelectuais na sociedade”. Assim, todos podem desenvolver a cultura. Destaca que os intelectuais orgânicos são aqueles que cujas funções são políticas e técnicas na sociedade. Esse conceito se opõe ao conceito de intelectual tradicional. De acordo com Monasta (2010, p. 21), os intelectuais tradicionais “são os eclesiásticos e toda uma série de administradores, eruditos, cientistas teóricos, filósofos laicos”. São aqueles que exercem uma forma tradicional de trabalho intelectual. Isso se distingue da função do intelectual orgânico: “a de liderar ‘intelectual e moralmente’ a sociedade por meio da educação e da organização da cultura, e não por meio dos tradicionais métodos de coação jurídica e policial”. (MONASTA, 2010, p. 23-24).

Desta maneira, o sentido de escola se amplia. Gramsci entende que a escola transformadora pode “proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que, após longa trajetória de conscientização e luta se organizem e se tornem capazes de ‘governar’ aqueles que as governam” (MOCHCOVITCH, 2004, p. 7). Gramsci amplia assim o conceito de escola.

Além dessa ampliação do conceito de escola, Gramsci critica o Estado que cria escolas de cultura humanística somente para os ricos e outra escola pobre para os filhos dos trabalhadores. Assim, conforme Monasta (2010), a partir de Gramsci vemos uma nova teoria da educação baseada na crítica à distinção tradicional entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Em todo trabalho, mesmo que mecânico, há um trabalho intelectual.

A teoria gramsciana de educação é um pensamento e uma prática escolar baseados em objetivos claramente emancipatórios, em que é possível a tomada de consciência do indivíduo.

Considerações finais

O ensino público brasileiro ainda não garante aos estudantes as condições necessárias para que desenvolvam uma relação significativa com a educação escolar. Historicamente, a instituição escolar parte do princípio de que todos os estudantes deste país provêm de espaços em que as relações socioculturais, o pertencimento étnico-racial, as relações de gênero e tantas outras dimensões são homogêneos e únicos.

Nesse sentido, a desarticulação existente entre a organização dos sistemas de ensino e o cotidiano dos sujeitos educativos reforça a assertiva de que as formas de vida e a cultura dos grupos privilegiados é que são valorizadas e instituídas como cânone. Tal panorama favorece a discussão sobre as teorias crítico-reprodutivistas, bem como o pensamento gramsciano, reconhecendo a pertinência destas concepções para o redimensionamento da educação pública ofertada no momento presente.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A **reprodução** - elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CATANI, Afrânia M.; CATANI, Denice B.; PEREIRA, Gilson R. M. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In: TURA, Maria de Lourdes R. (org.). **Sociologia para educadores**. RJ: Quartet, 2001.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Edart, 1977.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudia M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 34. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil** – história e teoria. São Paulo: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

PARTE II

TEXTOS E CONTEXTOS BRASILEIROS

CAPÍTULO V

Florestan Fernandes – o educador, o cientista e o militante (1920-1995)

Carla Cristina Gadêlha da Silva

Denise Gisele de Britto Damasco

Introdução

Esse capítulo trata da vida e obra de Florestan Fernandes sob vários aspectos: o educador, o cientista e o militante, apresentando a sua superação diante das vicissitudes e destacando a sua contribuição à Educação brasileira. Florestan Fernandes dentre a autoria de várias obras, estudou e escreveu sobre os Tupinambás, se preocupou com as relações raciais no Brasil, investigou a educação, participou de movimentos em defesa da educação pública, pesquisou os processos de modernização no Brasil e na América Latina, participou de movimentos trotskistas nos anos 1940 e filiou-se ao Partido dos Trabalhadores na década de 1980.

Em 10 de agosto de 1995, a ciência social brasileira perdia um dos seus mais importantes nomes. A política nacional dava adeus a um honrado integrante e a educação pública do país deixava de contar com um de seus mais ardorosos defensores. Boa parte do público que leu, no dia seguinte, a notícia sobre o falecimento do intelectual Florestan Fernandes, aos 75 anos, certamente não tinha o conhecimento de sua origem familiar e social, de sua árdua luta para superar as adversidades destinadas aos meninos pobres que habitavam a capital paulista na terceira década do século XX. (OLIVEIRA, 2010, p. 11).

Consta que Florestan estudou até a terceira série primária no Grupo Escolar Maria José, no bairro de Bela Vista, quando dividia suas horas na escola com trabalhos de rua para ajudar no sustento familiar, que se resumia, àquela época

ca, a ele e sua mãe – uma moça analfabeta filha de imigrantes portugueses. Aos nove anos, porém, foi obrigado a dedicar-se ao sustento da família. Mas, segundo Florestan os professores tinham cumprido com ele “o seu ofício”, ensinando-lhe o amor pela leitura, que resultou na vontade de ligar a natural curiosidade de criança aos livros que lhe fossem caindo às mãos. (OLIVEIRA, 2010, p. 11).

O passo seguinte dessa preparação deu-se com sua entrada no Ginásio Riachuelo, vizinho ao Bar em que trabalhava como garçom. Atento, chamavam sua atenção os professores que iam lanchar após as aulas. Sob esse estímulo, cultivou relações que lhe abriram novas portas, concedendo ao jovem a oportunidade de voltar à escola e, posteriormente, uma chance de emprego como entregador de amostras de um laboratório farmacêutico. “O círculo de ferro fora rompido e, com o novo emprego, poderia manter minha mãe e pagar os estudos” (FERNANDES 1977, p. 148). Florestan Fernandes se prepara para uma nova empreitada: o ensino superior. A partir daí, surge um novo homem, engajado nas causas políticas e sociais, na educação e nas ciências sociais. Sua biografia é apresentada às futuras gerações pelo seu exemplo e dedicação. Deixa um legado importante para a educação e a sociedade brasileira. Para Martins (1998, p. 31) “a biografia (e a obra) do professor Florestan Fernandes é a história dos sem história. É a história da emergência dos pobres na história, como sujeitos de seu destino, com seu próprio nome”.

Outros artigos trataram de Florestan Fernandes no âmbito de reflexões em disciplina sobre o Pensamento Pedagógico. Há artigos sobre este pensador que trazem reflexões sobre seu pensamento político e pedagógico, bem como sobre a identidade vocacional. Em 2018, no vol. I dessa coleção, há uma reflexão de Cerqueira (2004) sobre o pensamento do cientista e o processo de desenvolvimento da educação após a promulgação da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais.

Esse capítulo está organizado em 3 partes de acordo com a repercussão da obra de Florestan Fernandes: o educador, o cientista e o militante.

Florestan Fernandes, o educador

A trajetória de Florestan Fernandes como educador iniciou-se aos 21 anos ao ingressar no curso de ciências sociais da Faculdade Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCLUSP), obtendo sucesso num difícil processo seletivo. Eram 29 candidatos dos quais apenas seis foram aprovados, entre eles Florestan”. (CERQUEIRA, 2004, p. 29).

O ajustamento de Florestan à vida acadêmica se consolida com sua decisão em se tornar, além de professor, um intelectual, com vistas a suprir as deficiências de sua formação pelo mergulho profundo no oceano das ciências sociais. Um passo importante para a realização desse propósito foi o contato inesperado de Fernando de Azevedo, então diretor da FFCL, que lhe ofereceu ajuda (biblioteca, orientação e dinheiro) para melhorar suas condições de estudo. A assistência é rejeitada por Florestan que, no entanto, deixou-se mostrar comovido. O contato permaneceu e numa dessas oportunidades, Azevedo instiga Florestan a tornar-se professor da respectiva instituição. (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

O educador Florestan Fernandes afirma que poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves quanto o Brasil. Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes. O fardo era pesado demais para ser conduzido com responsabilidade e espírito público construtivo, num sistema republicano que se transformou, rapidamente, numa transação com o velho regime, do qual se tornou mero sucedâneo político. (FERNANDES, 2016).

Com as palavras dessa epígrafe, Florestan anunciaava, no final dos anos 1950, sua apreciação sobre o “dilema educacional brasileiro”, pela qual observava o desajuste qualitativo e quantitativo de nosso sistema de ensino perante as necessidades da nação e de suas regiões. A estabilidade e a evolução do regime democrático estariam exigindo a extensão das influências socializadoras da escola às camadas populares, assim como a transformação rápida do estilo inoperante do trabalho didático tradicional, que não era propício à formação de personalidades democráticas. (OLIVEIRA, 2010).

Vale lembrar que essas reflexões são feitas num momento marcante na história educacional do país, quando se abre oportunidade de organizar o sistema de ensino nos debates para a configuração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961. Segundo Florestan, o lado construtivo deste clima propício à “mudança cultural provocada” (FERNANDES, 1971, p. 190) foi o fato de ele ter sido imaginado, pelos educadores brasileiros, como um expediente para modificar a orientação de manutenção e extensão das oportunidades educacionais como mecanismo de privilégio às camadas mais bem-sucedidas na competição econômica, social e política. A polêmica sobre a LDB foi, dessa maneira, a primeira grande chance “que tivemos de submeter

uma vasta área de nossa vida escolar a uma disciplina nova, mais coerente com as necessidades educacionais fomentadas pela formação e desenvolvimento da sociedade de classes, do regime democrático e da civilização tecnológica industrial no Brasil". (FERNANDES, 1966, p. 130 apud OLIVEIRA, 2010, p. 38).

A seu ver, "jamais se vira semelhante movimento de opinião em torno dos problemas educacionais brasileiros" (FERNANDES, 1966, p. 355) desde o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, que tinha como objetivo nortear a criação de um sistema de educação de caráter orgânico e integrado, capaz de submeter às tendências de diferenciação e descentralização a um conjunto comum de fins e princípios diretores básicos. A principal contribuição dessa obra, segundo Fernandes, foi ter influenciado a Constituição de 1934, que estabelecia como competência da União traçar as diretrizes educacionais e a fixação de um plano nacional que compreendesse todos os níveis de ensino, com a responsabilidade de coordenar e fiscalizar sua execução. Após o vácuo ditatorial do Estado Novo, a Constituição de 1946 manteve essa determinação, dispondo que competia à União legislar sobre ela. (FERNANDES, 2010, p. 39).

Em 1951, refletiu sobre os rumos da educação brasileira, afirmando que "a escola particular para ser livre precisa ser economicamente independente" (FERNANDES, 1966, p. 132) dando relevo à maior participação do estado no financiamento de empresas de ensino lucrativas, por motivos estritamente econômicos. [...] As escolas particulares católicas, como e enquanto empresas econômicas são movidas pelos mesmos motivos. Por razões religiosas, somam-se a eles, a defesa da posição dominante que a Igreja Católica sempre ocupou na formação intelectual e moral do indivíduo na ordem tradicional. Essa posição foi mais ou menos ameaçada pela expansão do sistema público de ensino, o que estimulou os sacerdotes católicos a lutarem aberta e denodadamente por novos meios de revitalização do sistema escolar submetido ao controle direto da Igreja Católica. (FERNANDES, 1966, p. 132).

No entanto, diante desse cenário, Florestan é convencido de que "os chamados 'controles indiretos' só produzem efeitos positivos em que os mecanismos da democracia funcionam com um mínimo de eficácia". (FERNANDES, 1966, p. 508-509).

Para Florestan Fernandes (1966, p. 514), cometeu-se um crime contra o ensino, atendendo-se às pretensões das correntes privatistas e às pressões reacionárias de círculos católicos obscurantistas. A verdade insofismável é que o Congresso parece ser cativo dessas forças, não tendo, por isso, meios de consolidar a democracia na esfera do ensino. Acomoda-se, quando devia revoltar-se; omite-se ou tergiversa, quando devia decidir e impor soberanamente as solu-

ções mais convenientes à democratização do ensino e à diferenciação qualitativa do sistema educacional brasileiro.

Em junho de 1961, o último projeto – favorável à iniciativa privada – é aprovado pela Câmara dos Deputados e enviado ao Senado; que o legitima, no dia 3 de agosto, por 33 votos a 11. Em 20 de dezembro daquele ano, sancionado pelo presidente João Goulart, o projeto converte-se, finalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o número 4.024. (BRASIL, 1961).

O educador como intelectual orgânico nesse campo específico, o educacional, que exemplifica o nível de submissão a que foi submetida a democracia brasileira, a esperança de transformações progressistas estava sendo transferida para os debates sobre mais uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação – que só vai ser realmente finalizada em 1996. Para Florestan, independente dos equívocos e distorções dos projetos até então apresentados, esta poderia ser mais uma tentativa para impedir que a elite reacionária continuasse a fixar os padrões educacionais no campo do ensino formal, sempre tido como “democrático”, mas que vinha sendo funcional apenas para o “equilíbrio da ordem”. (OLIVEIRA, 2010, p. 97).

O mais perverso, na opinião de um dos nossos mais importantes cientistas, é que o sucateamento das instituições públicas de ensino e do “melhor sistema de ciência e tecnologia associado à pesquisa e à pós-graduação fora dos países desenvolvidos” teve como justificativa a suposta ênfase na educação básica, que ficou restrita à necessária, mas não suficiente “universalização” do ensino fundamental promovida durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Mesmo considerando salutar o esforço no atendimento quantitativo, a qualidade da escola pública nesse nível de ensino continua aquém das necessidades socioeconômicas, o que se comprova pelo grande número de repetição e abandono, que faz engrossar o contingente de “jovens e adultos” que, fora da idade escolar, ainda não contam com a atenção de políticas públicas efetivas para o seu atendimento. Soma-se a isso o ainda ineficiente atendimento à educação infantil, recém-incorporada ao sistema oficial de ensino, e a chamada “bolha” do ensino médio, que só consegue ser “furada” pelas escolas de elite (públicas e particulares) que fornecem a clientela para os níveis superiores. (OLIVEIRA, 2010, p.107).

Assim, na perspectiva florestaniana, o que deveria pautar a questão educacional, em todos os níveis, é o debate sobre as políticas socioeconômicas implementadas nos últimos anos – o que, por sua vez, determina qual o papel do estado na promoção dos direitos fundamentais do homem, no qual está incluso o acesso à educação, há muito proclamados nas declarações universais e na Constituição nacional. (OLIVEIRA, 2010, p.108).

Florestan Fernandes, o cientista

Para compreender o cientista, traça-se uma biografia das Ciências Sociais no Brasil no período que antecede a criação dos cursos superiores acima mencionados, esta tradição de *pensamento político e social* brasileiro foi responsável pela recepção e circulação das obras, teses, ideias e conceitos das Ciências Sociais elaboradas na França, na Inglaterra, na Alemanha e nos Estados Unidos. Um balanço histórico sobre a constituição das Ciências Sociais no Brasil, periodiza tal história em seis períodos, aos quais o terceiro e sexto são marcados pela participação de Florestan. (CEPÊDA; MAZUCATO, 2015).

O período entre o início do século XX até meados da década de 1930, e num segundo movimento, da década de 1940 até a década de 1960, é caracterizado pela elaboração de uma literatura especializada, imbuída da função de delimitar os marcos teóricos e metodológicos das Ciências Sociais (no seu período inicial também predominantemente vinculada à Sociologia), o que ocorre num primeiro movimento com a publicação dos primeiros *manuais de sociologia* no Brasil. (CÂNDIDO, 2006; MEUCCI, 2007).

O outro período, a partir dos anos de 1950 inicia-se a consolidação e a legitimação das Ciências Sociais no Brasil, momento em que as questões políticas e intelectuais caminham muito próximas e mantém um diálogo, o que se evidencia pelo fato de que, na esfera da política o país passava por um processo de intensa modernização econômica, social e cultural e, na esfera intelectual é possível identificar um conjunto de respostas na forma de pesquisas, publicações e discussões que versam sobre as mais diversas facetas dos processos de modernização nacional na qualidade de diagnósticos e de prognósticos e também sobre a função social da ciência e o papel político dos intelectuais. (ARRUDA, 1989; MARTINS, 1998; BASTOS, 2002; IANNI, 2011; COHN, 2015; RICUPERO, 2015; CEPÊDA; MAZUCATO, 2015).

Florestan Fernandes terá uma importante atuação no segundo momento do “terceiro período” da história das Ciências Sociais no Brasil, com a publicação de seus manuais de sociologia. Contudo será com a sua participação no “sexto período” da história das Ciências Sociais no Brasil, conforme delimitamos acima, que Florestan Fernandes despontará, após assumir a cadeira de Sociologia I da USP em 1954, na qualidade de um dos mais proeminentes intelectuais brasileiros. Em sua bagagem, Florestan trazia uma robusta formação teórico - metodológica, devido em grande parte ao contato direto que tivera com professores franceses, alemães, ingleses e estadunidenses, com os quais

tivera a oportunidade de discutir as grandes questões que afligiam o mundo contemporâneo. (CEPÊDA; MAZUCATO, 2015).

Florestan Fernandes, o militante

Compreender Florestan Fernandes, como militante, significa se aproximar de momentos importantes da sua vida e obra, como é o caso da sua atuação como deputado federal desde 1986 ou ainda da sua participação intensa no processo de consolidação e de legitimação das Ciências Sociais no Brasil. (CEPÊDA; MAZUCATO, 2015, p. 13).

Em entrevista a um jornal paulista, Florestan critica o “gesto de soberano desprezo” (FERNANDES, 1966, p. 525) do presidente diante da democracia e da educação popular, fazendo ainda uma menção crítica a Oliveira Brito, então ministro da Educação: Os que deviam nos resguardar de riscos dessa natureza comprometem-se na empreitada e tornam-se paladinos de uma triste causa, disfarçada atrás de fórmulas altas, como a enunciada pelo senhor ministro da Educação, [...]: O ensino é um só. Público ou privado, ele se define pela qualidade que oferece. Essa data ficará na história da educação no Brasil como o dia da “transação final”, um dia nefasto, em que os indivíduos incumbidos de velar pela coisa pública decidiram pôr a República em leilão, ferindo-a diretamente no próprio cerne vital da vida democrática – o ensino público.

Com sua participação na Campanha em Defesa da Escola Pública, a opinião pública, nas palavras de Fernando Henrique Cardoso, passa a conhecer um outro Florestan Fernandes, o militante, complementar ao “trabalhador intelectual” (1987, p. 24), que inaugurou um modo novo de fazer sociologia no Brasil (OLIVEIRA, 2010, p. 45). Ao lado de seu trabalho intelectual, coexistia, portanto, “uma espécie de ira sagrada contra a injustiça”, seja a decorrente da discriminação racial ou, entre outras, da apropriação privada de bens coletivos como, por exemplo, a educação. Foi essa ira que motivou muitos de seus assistentes a esquecer os “aventais” (CARDOSO, 1987, p. 25) e a lançar-se na peregrinação em defesa da escola pública. Segundo o ex-aluno, este “outro Florestan” também foi um “Florestan seminal”, por ter mostrado “que o acadêmico pode e deve, em certas circunstâncias, lançar-se a posições concretas de luta para melhorar as condições de vida de seu país”. (CARDOSO, 1987, p. 25).

Seu objetivo era conscientizar a população brasileira sobre os problemas educacionais, por meio do exercício legítimo da pressão política em artigos de jornais, entrevistas radiofônicas ou televisas, assim como em conferências em

sindicatos e igrejas. A mensagem, em resumo, era uma só: a relevância da democratização do ensino como mecanismo de abolição das barreiras que restringem o uso da educação para a manutenção dos privilégios sociais. (OLIVEIRA, 2010, p. 46).

Para Saviani (1996, p. 84), a experiência prática na militância em defesa da escola pública foi decisiva no amadurecimento de Florestan Fernandes, inclusive para as suas prementes investigações sobre o capitalismo dependente e a revolução burguesa no Brasil, especialmente no que diz respeito aos efeitos perversos e adversos da nossa resistência em instituir um sistema de ensino público universal, gratuito e de qualidade. (OLIVEIRA, 2010).

E Florestan crê não que dependa exclusivamente do agente educador a resolução do dilema educacional brasileiro, mas passa por ele a possibilidade de se constituir instituições de ensino que venham a satisfazer às necessidades escolares da nação, principalmente dos grupos excluídos do processo civilizatório. A antiga e sempre premente questão colocada por Marx (da educação do educador) encontra em Florestan uma nova formulação. O educador progressista precisa fundir dois papéis (o de professor e o de cidadão) para a construção de uma cultura cívica que atravesse a escola e permita a generalização de uma cultura crítica no meio social – só assim se protege de ser reduzido à condição de mero instrumento no entrechoque de interesses e conflitos sociais “que operam além e por meio das funções preenchidas pela educação sistemática na ordem social estabelecida”. (FERNANDES, 1966, p. 544-545).

Essa adesão apaixonada à razão científica (ou melhor, às potencialidades de se utilizar o conhecimento científico para a galvanização dos elementos dinâmicos de transformação social), no período de sua formação intelectual, tem como pano de fundo uma luta clandestina contra o Estado Novo, quando passa a tomar contato mais profundo com o marxismo. Nesse momento, o interesse de Florestan pelo socialismo o faz entrar numa fase de militância no Partido Socialista Revolucionário (PSR), liderado por Hermínio Sacchetta, ex-editor do jornal do Partido Comunista do Brasil (PCB) na década de 1930, e de onde foi expulso, em 1937, sob acusação de ser um “renegado trotskista” (GORENDER, 1996). Se nem o Estado Novo e a ordem existente balançaram por causa dessa sua opção, “o meu pensamento, as minhas orientações políticas e a minha personalidade sofreram uma mutação súbita”. (FERNANDES, 1992, p. 76).

Entretanto, a militância política, que funcionava como um microcosmo ideal, envolvendo política, jornalismo e vida acadêmica, trazia dificuldades para a perpetuação de seus estudos. (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

Tornando-me assistente da Faculdade e aluno de pós-graduação da Escola Livre de Sociologia e Política, eu enfrentava encargos intelectuais, discentes e docentes dispersos e pesados. Não podia ser um militante devotado a todos os papéis e obrigações e, ao mesmo tempo, logo entraram em cena as teses (de mestrado e de doutorado), que iriam ser uma fonte de atrito constante com os companheiros. (FERNANDES, 1992, p. 76).

A gradual saída de Florestan do movimento trotskista coincide, portanto, com sua dedicação às teses acadêmicas de mestrado e doutorado. Concomitantemente, em companhia de Antônio Cândido, passa a trabalhar em tempo integral na Faculdade de Filosofia.

Uma das características centrais da sociologia de Florestan, de acordo com Martins (1998), é a busca das mediações que definem a riqueza dos processos sociais e do processo histórico, sempre com base numa concepção da realidade social como totalidade. Seu objetivo é descobrir os nexos visíveis e invisíveis que tecem a realidade, resultando numa sociologia da dinâmica social que tenta identificar os bloqueios que impedem ou retardam o desenvolvimento da sociedade. Florestan pode, com isso, ser considerado um “sociólogo do reencontro” por ter como meta diminuir ou, se possível, eliminar a defasagem existente entre o homem concreto e suas possibilidades históricas. Seus estudos vão apontar para o fato de que a verdade sociológica só pode ser a daqueles que pagam o preço pelo desencontro entre as forças de modernização e conservação.

Em tese de doutoramento, sobre as relações sociais no Brasil, patrocinada pela Organização das Nações Unidas, Florestan Fernandes, ensaia os passos dessa “sociologia da intervenção” (ROMÃO, 2003, p. 23), dando provas de sua maturidade autoral e independência de pensamento.

Entre os aspectos a serem abordados, há na sociologia de Florestan, em seu projeto para o Brasil, uma preocupação evidente com a questão educacional, um dos vetores de modernização das relações sociais, considerado por ele como o maior instrumento de difusão de uma consciência científica da sociedade e um importante instrumento de mudança social, que tem como base a relação entre educadores e educandos. (MARTINS, 1998, p. 35).

Antes, porém, para uma efetiva visão holística sobre a questão educacional na vida e na obra florestaniana, não podemos deixar de abordar a sua participação nos debates sobre a “reforma universitária” ocorrida durante o regime “civil-militar” autocrático implantando desde 1964, que culminou na promulgação da lei nº 5.540, em 1968. Para Florestan, esta lei foi a resposta das forças conservadoras à demanda por uma ampla reforma do sistema de

ensino superior brasileiro – demanda essa que é anterior ao golpe de 1964 e que transcende o espaço estudantil e acadêmica (OLIVEIRA, 2010, p. 64). Florestan considera que a “reforma universitária”, ao se concretizar nas mãos das forças conservadoras e contrarrevolucionárias que estavam no poder, esvaziou-se de seu conteúdo inovador e democrático. Castrada, a reforma acabou por pulverizar ainda mais a “universidade conglomerada”, retirando dela o que subsistia de vitalidade cultural ou política (OLIVEIRA, 2010).

Em sua resistência à ditadura que se instaura em 1964, Florestan Fernandes vive um momento de profunda transformação pessoal. Certo de que foi punido, cassado em 1969, não por ter sido um “subversivo clandestino”, mas pelos “dados no currículo” (a condição do negro, a função dos partidos, o papel do planejamento social, a luta pela democratização do ensino e a autonomia do campo científico), o sociólogo parte para o exílio questionando sua forte identificação com a academia. A perda do chão institucional e a solidão no exterior vão abalá-lo, mas não a ponto de fazê-lo abandonar a luta por uma derradeira “revolução democrática” capaz de fazer com que as classes trabalhadoras completem “o circuito de seu desenvolvimento independente como classe social” e adquiram “pleno acesso a todos os direitos civis e políticos que lhes são tirados na prática”. (FERNANDES, 1986, p. 147).

Em 28 de abril de 1969, é publicado um decreto aposentando compulsoriamente 42 pessoas, entre elas alguns professores da USP, incluindo Florestan Fernandes. Impedido de exercer qualquer atividade de ensino ou pesquisa no Brasil, parte, no mesmo ano, para o Canadá, onde se torna professor de sociologia, como Latin American in Residence, na Universidade de Toronto – na qual, em 1970, ganha o título de professor titular. (OLIVEIRA, 2010, p. 70).

Florestan Fernandes somente retornará ao Brasil, na segunda metade dos anos 1970, e trabalhou nos cursos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Seu posterior engajamento num partido político, que representava uma novidade institucional por ser expressão direta do movimento trabalhista-sindical, é a outra face dessa tomada de posição que leva em conta uma profunda reflexão sobre o conhecimento, a democracia e o papel da educação. A busca de um novo espaço de atuação, na visão do próprio Florestan, não deixa de ser uma recuperação dos tempos de militância. (OLIVEIRA, 2010, p. 78).

O trabalho parlamentar de Florestan expressará essa tensão entre teoria e prática, revelando a convicção de que a produção de conhecimentos sobre a realidade brasileira, propiciada pela dedicação à sociologia, aporta insumos às forças sociais que podem se colocar objetivos socialistas (Netto, 1987, p. 295). Não

é por acaso que Florestan, como deputado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), não deixará de estar vinculado, durante a Assembleia Nacional Constituinte de 1987, aos movimentos sociais e populares mais aguerridos (educação, negros, mulheres, índios, sem-terra e de combate à fome), sempre ao lado das bandeiras mais radicais, que visavam ao estabelecimento de uma democracia mais incluidente e participativa.

Guardadas as especificidades, o “diário” sobre o processo constituinte elaborado pode ser comparado aos relatos de Marx (1974) e Tocqueville (1991) sobre as “jornadas revolucionárias” de 1848 na França (OLIVEIRA, 2010, p. 79). O livro em questão – A Constituição inacabada: vias históricas e significado político (FERNANDES, 1989b) – reúne escritos destinados, majoritariamente, à Folha de S. Paulo e ao Jornal do Brasil, que continuam e aprofundam as análises iniciadas em obras anteriores. Só que agora, eleito deputado constituinte, depois de alguma reticência em participar do pleito, e mesmo em se filiar ao PT, Florestan podia acompanhar o processo de perto e por dentro. (OLIVEIRA, 2010, p. 79).

Vale ressaltar que Florestan Fernandes só se filia ao PT em 1986, ante o convite da direção partidária e a pressão de amigos para concorrer às eleições daquele ano. Apesar de acompanhar o partido desde sua formação, incomodava o sociólogo a falta de um programa que o sustentasse como núcleo político da classe trabalhadora, assim como as ambiguidades advindas das relações entre as correntes mais intelectualizadas e as tendências cristã e social - democrata (FERNANDES, 1991). Mas, ao decidir se filiar e se candidatar, Florestan via a possibilidade de defender no Congresso as posições que sempre pregou ao longo da vida (OLIVEIRA, 2010, p. 80).

Segundo Fernandes (1994, p. 131):

Tenho poucas qualificações. Não sou político profissional, mas me orgulho de participar desse processo do PT. Vou falar não em nome, mas por meio de um partido que defende o socialismo proletário. Com 66 anos ou faço o que posso ou não farei nada. Estou no PT desde maio de 1986, numa tentativa de demonstrar minha coerência, lealdade para com o movimento proletário socialista. Se falhar, faltarei com boas intenções.

O fundador tardio do PT acreditava que o partido tinha condições de se transformar num importante instrumento dos mais pobres para civilizar a sociedade civil brasileira, a partir do acirramento da luta de classes e, por consequência, da criação de condições para a instauração de uma real ordem social competitiva. (OLIVEIRA, 2010, p. 81).

No entanto, Florestan já afirmava, desde o início, que, para isso, o partido não poderia ceder às correntes do “socialismo legalista” que abriam caminho para a sua social-democratização, o que seria o primeiro passo para a criação de uma casta burocrático-eleitoreira disposta a entrar no jogo da representação política sem o nível de intransigência necessária para resistir aos apelos da cooptação e, quiçá, da corrupção próprias de uma “democracia” burguesa. (OLIVEIRA, 2010, p.81).

Contudo, com a constituição formalmente pronta, 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. (OLIVEIRA, 2010, p. 85).

Nascia, assim, um texto constitucional razoável, o melhor se comparado com 1934 e 1946, mas com promessa de vida curta, já que veio à tona com data marcada para sofrer uma “revisão global”. Posta “sob o signo do precário”, a Constituição trazia perigo às várias reivindicações proletárias e sindicais atendidas no processo de elaboração, mas não deixava imune a tranquilidade aparente das elites: “Na verdade, nascida da vontade coletiva de elites, classes ou nações, poderá viver ou morrer tão fragilmente quanto os seus inventores e portadores”. (FERNANDES, 1989b, p. 360).

Quanto ao futuro do partido do qual participava, numa entrevista com intelectuais, de 1989, Florestan apontava a perspectiva de enfraquecimento dos propósitos revolucionários do PT, a começar pelo lépido desejo de alguns setores em alcançar, de qualquer forma, o chamado “poder”. Mal se torna um partido pujante e “imediatamente, quer conquistar o poder, quer fazer a revolução de cima para baixo. [...] É uma ilusão pensar que aqui, no Brasil, nós podemos conquistar o poder legal e, daí, fazer uma revolução de cima para baixo” (FERNANDES, 1994, p. 169).

Considerações finais

Segundo Silveira (1987), ao seguir os passos da luta de Florestan em defesa dos princípios democráticos e pela constituição de um sistema educacional condizente com esses princípios, verifica-se que o trabalho realizado por ele (professor universitário, cientista social e militante socialista) cumpre um efetivo papel de pedagogo das causas sociais, por articular três dimensões fun-

damentais que caracterizam o educador revolucionário: a) amplo e profundo conhecimento histórico-estrutural da sociedade; b) uma tomada de posição política de absoluta intransigência em relação às diversas formas de compromisso, de conciliação e de cooptação que viabilizam e reforçam o poder burguês; c) uma concepção de história que situa a luta de classes não apenas em relação às chamadas condições objetivas, mas também em relação ao campo das possibilidades do devir histórico. Contudo a melhor tradução de sua capacidade em irradiar o marxismo como força revolucionária o que o faz, mesmo sem querer, tornar-se uma expressão histórica das forças intelectuais na sociedade brasileira – inclusive no campo educacional, está no otimismo da vontade que atua a partir do pessimismo da razão, os vértices da prática revolucionária gramsciana, que, no caso brasileiro, tem a seguinte especificidade. “Nós não temos remédio senão sermos otimistas. Não há outra saída. Nós não temos uma história, nós não conquistamos colônias, não construímos impérios. O nosso reino é o futuro”. (FERNANDES, 1987, p. 313).

A herança da pedagogia socialista de Florestan Fernandes – inclusa sua crescente preocupação com a formação política dos educadores é forjada em suas múltiplas trajetórias profissionais. Segundo Oliveira (2006), sua obra não é um sistema ou mesmo uma teoria fechada posta como receita para aplicação imediata; mas como inspiração metódica de que a transformação societária demanda um grande esforço educativo, tarefa que não pode prescindir dos conhecimentos produzidos pela humanidade e da vinculação com os movimentos políticos e sociais que se fundam na perspectiva igualitária de instauração de um verdadeiro “reino da liberdade” – na qual a práxis existencial vai além da produção e da reprodução material. (OLIVEIRA, 2006).

Debruçar-se sobre a biografia de Florestan, significa deparar-se com uma história de vida que apesar de todas as vicissitudes, superou as adversidades e conseguiu através da educação, mobilidade na pirâmide social. O seu legado deixa o exemplo de que o processo educativo tem a capacidade de transformar vidas e por isso dedicou-se tanto na defesa de uma educação gratuita, de qualidade, para todos e todas.

Referências

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. Florestan Fernandes e a “escola paulista de sociologia”. In: MICELI, Sérgio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice, 1989.

BASTOS, Élide Rugai. Pensamento Social da Escola Sociológica Paulista. In: MICELI, Sérgio (org.). **O que ler na Ciência Social Brasileira** – vol. IV – 1970-2002. São Paulo: Sumaré, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, sob o número 4.024. BRASIL, 1961.

CÂNDIDO, Antônio. A Sociologia no Brasil. **Tempo Social**, v. 18, n. 01, 2006.

CARDOSO, Fernando Henrique. A paixão pelo saber. In: D'INCAO, Maria Angela (org.). **O saber militante**: ensaios sobre Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra/ São Paulo: Unesp, 1987. p. 23-30.

CERQUEIRA, Laurez. **Florestan Fernandes**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

COHN, Gabriel. Florestan Fernandes: grandes dilemas, grandes interlocutores. In: CEPÉDA, Vera Alves; MAZUCATO, Thiago (orgs.). **Florestan Fernandes**, 20 anos depois – um exercício de memória. São Carlos: Ideais, Intelectuais e Instituições – UFSCar, 2015.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus/ Edusp, 1966, 2v. (Ciências Sociais Dominus, 3);

FERNANDES, Florestan. **Ensaios da Sociologia geral e aplicada**. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1971. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, Sociologia).

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FERNANDES, Florestan. **Que tipo de República?** São Paulo: Brasiliense, 1986. (Desafio Constituinte).

FERNANDES, Florestan. O renascimento da universidade. In: D'INCAO, Maria Angela (org.). **O saber militante**: ensaios sobre Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Unesp, 1987. p. 309-317.

FERNANDES, Florestan. (org.). **Marx/Engels** – história. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989a. (Grandes Cientistas Sociais, v. 36).

FERNANDES, Florestan. **A Constituição inacabada**: vias históricas e significado político. São Paulo: Estação Liberdade, 1989b.

FERNANDES, Florestan. Entrevista a Paulo de Tarso Venceslau. **Teoria e Debate**, São Paulo: Partido dos Trabalhadores, n. 13, mar. 1991. Disponível em: http://www.fpa.org.br/td/td13/td13_memoria.htm. Acesso em: 10 fev. 2005.

FERNANDES, Florestan. Depoimento sobre Hermínio Sacchetta. In: SACCHETTA, Hermínio. **O caldeirão das bruxas e outros escritos políticos**. Campinas: Pontes/Ed. Unicamp, 1992. p. 75-79.

FERNANDES, Florestan. **Democracia e desenvolvimento a transformação da periferia e o capitalismo monopolista da era atual**. São Paulo: Hucitec, 1994. (Pensamento Socialista, 14. Debate Contemporâneo, 9).

FERNANDES, Fernandes. In: **OLIVEIRA**, Marcos Marques de. Florestan Fernandes. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GORENDER, Jacob. Epílogo para um romance à revelia do autor. In:

IANNI, Octávio (org.). **Florestan Fernandes**: sociologia crítica e militante. São Paulo: Expressão Popular, 2011. IEA/USP, v. 10, n. 26, jan.-abr. 1996. p. 71-87.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: **MARX**. Marx. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 329-410. (Os Pensadores, v. XXXV).

MARTINS, José de Souza. **Florestan**: sociologia e consciência social no Brasil. São Paulo: Edusp, 1998.

MEUCCI, Simone. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Mediações**, v. 12, n. 01, 2007.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

NETTO, José Paulo. A recuperação marxista da categoria de revolução. In: D'INCAO, Maria Ângela (org.). **O saber militante**: ensaios sobre Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987, p. 292-305.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **O articulista Florestan**: ciência e política como base de uma pedagogia socialista. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

Oliveira, Marcos Marques de. Florestan Fernandes. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

RICUPERO, Bernardo. Florestan Fernandes e as interpretações do Brasil. In: CEPÊDA, Vera Alves; MAZUCATO, Thiago (orgs.). **Florestan Fernandes, 20 anos depois** – um exercício de memória. São Carlos: Ideias Intelectuais e Instituições – UFSCar, 2015.

ROMÃO, Wagner de Melo. **A experiência do Cesit**: sociologia e política acadêmica nos anos 1960. FELCH/USP, 2003. (Dissertação de Mestrado).

SAVIANI, Derméval. Florestan e a educação. Estudos Avançados, São Paulo:

SILVEIRA, Paulo. Um publicista revolucionário. *In: D'INCAO, Maria Angela (org.). O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes.* Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Unesp, 1987. p. 287-291.

SILVEIRA, Paulo. Um publicista revolucionário. *In: D'INCAO, M. A. (org.). O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes.* Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Unesp, 1987. p. 287-291.

TOCQUEVILLE, Aléxis de. **Lembranças de 1848**: as jornadas revolucionárias de Paris. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CAPÍTULO VI

O elo perdido da identidade brasileira na visão de Darcy Ribeiro

James Pinheiro dos Santos

Ângela B. Montenegro Arndt

Célio da Cunha

Introdução

Neste estudo revisita-se a obra *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, com o objetivo de especificar a importância da raça e da etnia como fonte de significado e identidade, ancorando-se na produção do desconhecimento da história concebida pelas comunidades heterogêneas formadas por índios, portugueses e jesuítas.

O capítulo foi organizado em três partes. A primeira parte aborda a visão de Darcy Ribeiro (1995) sobre as origens da primeira nação que já habitava o território brasileiro, antes da chegada dos europeus, autônoma em seu processo de desenvolvimento. A segunda parte apresenta a influência dos jesuítas na educação brasileira, em que, por meio de alguns fatos históricos, pode-se observar como a educação indígena foi excluída do contexto do próprio índio. A terceira parte indaga sobre a negação da identidade do povo brasileiro e reflete sobre as transfigurações realizadas durante o processo formativo. A partir desses apontamentos, apresenta-se a reflexão final sobre a história que não foi escrita, bem como o caminho a ser percorrido em busca da formação de uma identidade ressignificada e construída pela compreensão histórica da formação da matriz ativa neolatina do mameluco-brasilíndio.

O descobrimento e a disruptura da cultura indígena

Para Castells (1999), do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída, e as principais bases para essa construção são fornecidas pela história, pela geografia, pela memória coletiva, pelos aparatos de poder, pelas instituições produtivas e reprodutivas, entre outros. A questão mais importante é como ocorre essa construção: a partir do que, por quem e para que isso acontece.

O ensino da história enfatiza que o descobrimento do Brasil ocorreu no dia 22 de abril de 1500, como se a chegada das caravelas da esquadra portuguesa tivesse iniciado a nação brasileira:

[...]22 de abril, quarta-feira [...]. Nesse mesmo dia, na hora das vésperas, avistamos terra! Primeiramente um grande monte, muito alto e redondo; e depois, outras serras mais baixas ao sul dele; e terra chã, com grandes arvoredos. Ao monte alto o Capitão deu o nome de Monte Pascoal e à terra deu o nome de Terra de Vera Cruz. [...] (TUFANO, 1999, p. 61).

Esse episódio aconteceu em meio a outros grandes descobrimentos nesse período, que foram movidos por questões econômicas, políticas e religiosas: América, África, Ásia e Oceano Pacífico, engendrados pela Espanha, por meio de Cristóvão Colombo, em 1492, e por Portugal, na figura de Vasco da Gama, em 1497, e, posteriormente, pela França e a Inglaterra. Conforme Gauthier e Tardif (2014), a tomada de consciência progressiva de que a Europa, em vez de centro, era uma parte do mundo, embora não tivesse despertado o interesse inicial pelas terras indígenas, provocou o início da exploração e, consequentemente, do extrativismo das riquezas brasileiras, tal como afirma Souza (2007, p. 3):

Em troca do pau-brasil, os portugueses davam toda espécie de objetos que nem sempre tinham muita utilidade, ou eram valiosos. Mas os indígenas ficaram encantados pelos espelhos, colares, pentes, vasilhas, e outros tantos objetos que eles não conheciam e que os portugueses trataram de apresentar-lhes.

De acordo com Oliveira e Freire (2006), o etnólogo Curt Nimuendaju retratou o cenário do desenvolvimento brasileiro e registrou, no seu mapa etno-histórico, a existência de cerca de 1.400 povos indígenas em território brasileiro no período do descobrimento. Eram de grandes famílias linguísticas – Tupi-

Guarani, Jê, Karib, Aruák, Xirianá, Tucano etc. –, com diversidade geográfica e de organização social. Porém, a história contada e perpetuada pelos historiadores coloniais possui várias limitações, no que tange à população existente nesse tempo e sua identificação bem como à rearticulação indígena em relação à colonização portuguesa.

Fernandes (1949 apud RIBEIRO, 1995) relata que a matriz indígena Tupi, encontrada no litoral brasileiro, era de tribos de mesma origem, que haviam se instalado séculos antes e ainda estavam desalojando outras matrizes culturais. Essas tribos somavam cerca de 1 milhão de índios, compreendidos em várias aldeias de 300 a 2 mil habitantes. Cabe registrar que os povos Tupi iniciaram sua revolução agrícola percorrendo um caminho construído por eles próprios, em harmonia com a natureza, superando a condição paleolítica. Do mesmo modo que outros povos, domesticaram diversas plantas, como o cultivo da mandioca, do feijão, do milho, da batata-doce, do tabaco, do algodão, da pimenta, do guaraná, do mamão, dentre outros. (RIBEIRO, 1995).

O projeto português para a Colônia envolvia uma política indigenista que fragmentava cada vez mais as populações autóctones entre os aliados e os inimigos da Coroa. Dessa forma, toda ação, seja da força, seja de outros interesses, dependia dessa política. Aqueles que viravam aliados deveriam se tornar seguidores da fé cristã, e os inimigos, colonizados e convertidos “à cruz e à espada”. Mas, segundo Oliveira e Freire (2006), nessas duas hipóteses não existia o reconhecimento da cultura e da autonomia.

Ideias sobre paganismo, selvageria e barbárie, presentes no imaginário cristão medieval, orientaram o estabelecimento dessa legislação colonial tanto quanto os interesses comerciais da Coroa portuguesa. Estes sempre prevaleceram sobre as iniciativas missionárias de defesa de direitos para os índios. Em sua maioria, os livros de história destacam que a legislação colonial, muitas vezes inspirada na perspectiva dos jesuítas, estava muito longe da realidade cotidiana vivida na colônia. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 35).

A ausência de um sistema de escravidão legalizado não significava, porém, a inexistência de elementos coercitivos, comuns à pedagogia da época, nem de conflitos na relação entre colonizadores, missionários jesuítas e indígenas. Na compreensão histórica do Brasil, as ações indígenas nunca foram relevantes para as concepções predominantes na historiografia brasileira, pois os índios apareciam como força de trabalho ou como rebeldes, que acabavam vencidos,

dominados, escravizados, aculturados ou mortos. (ALMEIDA, 2017).

A parca relevância dada aos índios e o apagamento de suas identidades étnicas, segundo Almeida (2017), foram consequência da valorização do desempenho dos colonizadores em histórias eurocêntricas, catequizando os indígenas, disciplinando-os, fazendo-os trabalhar e defender a terra como servidores da Coroa portuguesa.

[...]. Com leis que oscilavam entre o apoio a práticas de violência e de proteção aos índios, os portugueses e, posteriormente, os brasileiros teriam conseguido vencer, civilizar e/ou manipular inúmeros povos em proveito próprio, submetendo-os completamente, até fazê-los desaparecer sem deixar vestígios. (ALMEIDA, 2017, p. 19).

Essa obra de Ribeiro (1995) propõe um resgate da história negada aos povos indígenas brasileiros, descrevendo o nascimento da célula cultural neo-brasileira como diferenciada e autônoma em seu processo de desenvolvimento, já na formação dos primeiros engenhos de açúcar, a partir de meados do século XVI, ainda durante o esforço português de engajamento do índio à escravidão para o setor agroexportador (RIBEIRO, 1995). Uma das formas de mestiçagem da prática indígena para incorporar estranhos à sua comunidade consistia em lhes dar uma moça índia como mulher. Isso se alcançava em razão do sistema de parentesco classificatório dos índios, o qual relacionava, uns com os outros, todos os membros de um povo (RIBEIRO, 1995). Consequentemente, os mamelucos nasceram de três matrizes étnicas que seriam as formadoras da identidade do povo brasileiro: o colonizador branco (no caso, os portugueses), os índios e os negros africanos, que, [...] mesmo embebidos na cultura indígena, só falando a língua da terra e estruturados em bases semitribais, já eram regidos por princípios organizativos procedentes da Europa". (RIBEIRO, 1995, p. 271).

Conforme Almeida (2017, p. 35), muitas gerações foram educadas com ideias negativas e preconceituosas em relação aos povos indígenas, "povos que agora reivindicam terras, culturas e direitos próprios garantidos pela Constituição de 1988". Assim, há de se reformular a visão do tamanho do prejuízo, do quanto há para reparar e da importância dessa revisão historiográfica necessária para reescrever a história do Brasil, incorporando os indígenas e vários outros povos.

Os Jesuítas no Brasil e a educação herdada

A escravidão

*“Se Deus é quem deixa o mundo sob o peso que o opõe,
Se ele consente esse crime, que se chama a escravidão,
Para fazer homens livres, para arrancá-los do abismo, existe
um patriotismo, maior que a religião.
Se não lhe importa o escravo, que a seus pés queixas deponha,
cobrindo assim de vergonha, a face dos anjos seus, em seu
delírio inefável,
Praticando a caridade, nesta hora a mocidade
Corrige o erro de Deus”!*

(Tobias Barreto)

Diversos são os alicerces da fundamentação pedagógica brasileira ao longo da história de um pouco mais de 500 anos, marcada por tantos altos e baixos, contradições e fundamentações. Uma das influências pedagógicas oriundas dos jesuítas e de seus métodos educativos centrados em uma concepção religiosa de mundo era a “[...] escola de racionalidade dedutiva, que defendia o ensino das verdades consagradas pelo cânone escolástico, complementado, sobretudo, pelo currículo das sete artes liberais¹⁰ (*Trivium e Quadrivium*), bem como de algumas atividades práticas [...]”. (PAIVA, 2015, p. 202).

Mesmo quando da chegada dos portugueses, os nativos possuíam sua forma de transmissão do conhecimento aos mais novos. Entretanto, a Coroa portuguesa, responsável pela educação colonial brasileira, promoveu a vinda dos jesuítas em 1549 ao Brasil com a responsabilidade da educação e da catequese, consolidando, assim, o processo de ocupação do território. A Igreja Católica, por meio dos jesuítas, “assumiu um projeto educacional que era voltado para a criação de escolas masculinas para os filhos dos nobres”. (LIMA; BARBOSA, 2017, p. 14).

A pedagogia assumida por essa ordem era voltada para a formação religiosa, moral e intelectual, com forte vigilância e disciplina sobre os meninos que viviam em regime de internato (LIMA; BARBOSA, 2017). A educação mi-

¹⁰ O esquema das sete artes liberais era dividido em *Trivium e Quadrivium*, sendo o primeiro composto das disciplinas de lógica, gramática e retórica, e o segundo, de aritmética, astronomia, música e geometria. Esse esquema figurou pela primeira vez durante o século IX d.C., sob o império erguido por Carlos Magno, que procurou reordenar a cultura herdada do Império Romano. (ALVES, 2012).

nistrada pelos jesuítas não só marcou o início da educação no Brasil, mas também foi a mais relevante obra realizada com consequências para cultura brasileira. “Durante 210 anos foram os jesuítas os educadores do Brasil” (OLINDA, 2003, p. 156). Castro e Silveira (2016) ressaltam que o projeto catequético da Companhia de Jesus, utilizando-se de estratégias e práticas educativas, tinha importantes conexões com o conceito de civilidade que se desenvolvia naquele período, em que a pedagogia das boas maneiras e a obediência eram difundidas.

O ensino se concentrava, sobretudo, no catecismo, na língua dos índios e em representações de autos, com o objetivo de impressionar os nativos, organizado em escolas de ler e escrever, fixas ou ambulantes, dando início a uma política educativa de propagação da fé e da obediência (OLINDA, 2003). Uma das questões centrais que dirigiam as ações da metrópole era ajustar a colônia aos seus interesses. Para Jesus (2016), a negação das possibilidades da alteridade e da liberdade humana e o estabelecimento da força e da guerra de conquista e extermínio implicariam uma educação pela força, justificada ideologicamente pela religião.

Foram implementadas duas categorias de ensino no Brasil: a instrução simples primária, que eram escolas de primeiras letras para filhos dos portugueses e dos índios; e a educação média para meninos brancos, que formava mestres em artes e bacharéis em letras.

Nesse contexto, o ensino das primeiras letras, com mestres particulares nas casas, era algo que somente as famílias nobres ou abastadas poderiam propiciar a seus filhos. Não havia ainda a intenção de educar a “todos”, [...] nem um plano educativo da Coroa para os habitantes das terras brasileiras, até porque, aos olhos daquela, estes não passavam de “criminosos e malfeiteiros” [...] (PAIVA, 2015, p. 204).

Mesmo tendo a catequese para domesticar os índios como interesse inicial, seu objetivo maior era a instalação dos colégios. Os primeiros foram construídos em Pernambuco, em São Paulo, no Rio de Janeiro e na Bahia, tal como destaca Olinda (2003, p. 257): “Em 1759, havia 24 colégios, 3 seminários, 17 casas, 36 missões e 25 residências, distribuídas por todas as capitâncias [...]. Nessa fase, o ensino oficial da língua portuguesa era restrito aos filhos dos portugueses e aos filhos dos senhores de engenho – a elite brasileira”.

Paiva (1982) destaca que se ensinava, primeiramente, latim; depois, teologia, doutrina cristã, latim, sintaxe e sílaba, gramática portuguesa, retórica, matemática, música, artes e ofícios, acreditando que, lendo a gramática do colégio, seria possível entender a gramática da cultura.

A principal fase da educação jesuítica iniciou-se a partir da morte do Padre Manoel da Nóbrega, em 1570. Foram criados os colégios destinados à formação da elite, que tinham três funções, segundo Cunha (1986 apud ZOTTI, 2002, p. 66): “formar quadros para o aparelho repressivo do Estado, formar padres e educar as classes dominantes”.

Toda a educação era pautada nos princípios da *Ratio Studiorum*¹¹, que é uma coleção de regras e prescrições visando à formação do homem perfeito e do bom cristão. Dessa forma, eles norteavam a ação jesuítica, ou seja, “a formação das elites e das lideranças da sociedade colonial, para a consolidação da cultura católica e do modelo econômico”. (OLINDA, 2003, p. 67).

O curso relativo às humanidades foi o mais difundido e o alicerce do ensino jesuítico, com “homens educados, afáveis, lhanos, acessíveis e tratáveis” (FRANÇA, 1986 apud ZOTTI, 2002, p. 67). O currículo do curso secundário, segundo Zotti (2002), era humanista e contemplava a retórica, as humanidades e as gramáticas, assegurando a submissão daqueles que a dispunham. Dessa forma:

Como não havia a concorrência com o protestantismo e com as injunções políticas e econômicas presentes neste período, a tradição escolástica, a submissão à autoridade e a ordenação social foram marcas da educação da época, com resultados significativos, em seu projeto educacional, para a identidade cultural que se forjava no processo de aculturação. (LIMA; BARBOSA, 2017, p. 15).

A formação das missões, por exemplo, os aldeamentos permanentes, foi instituída como cativeiro, em que os indígenas eram aprisionados em guerras ou atraídos pelos missionários para viver sob a direção dos padres, sem receber a condição de escravo ou de servo (RIBEIRO, 1996). Embora algumas missões tivessem prosperado com o trabalho indígena, elas foram entregues à exploração privada após a expulsão pombalina, deixando os índios à própria sorte.

Com a expulsão dos jesuítas e as reformas pombalinas no ano de 1759 em Portugal, assistiu-se ao desmantelamento completo da educação brasileira. (ZOTTI, 2002).

Diversas foram as razões pelas quais a Companhia ganhou inimigos e foi expulsa do Brasil e de Portugal, mas é importante

¹¹ É uma espécie de coletânea privada, fundamentada em experiências acontecidas no Colégio Romano e adicionada a observações pedagógicas de diversos outros colégios, que busca instruir rapidamente todo jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo.

salientar que uma delas inaugura a discussão do público e do privado na educação brasileira. A chamada “querela dos moços pardos”, no início do século XVII, acirrou a disputa entre a Companhia e a Coroa acerca do caráter dos colégios. (PAIVA, 2015, p. 205).

A metrópole portuguesa estava insatisfeita com os jesuítas por causa das posições contrárias à escravização dos índios e anticlericais vinculadas ao enciclopedismo, divulgado pelos positivistas da Europa. Assim, outras ordens, como a beneditina e a franciscana, assumiram as escolas monásticas e o Estado, “o espaço deixado na educação, já que a meta do Marquês de Pombal era a de secularizar e uniformizar o currículo, diminuindo, assim, a ação educativa da Igreja”. (ZOTTI, 2002, p. 16).

Muitas são as posições em relação à influência jesuítica para a educação no Brasil. Há aqueles que levavam mais em conta os aspectos negativos, como afirma Gadotti (2002 apud PAIVA, 2015), quando atribuíram aos jesuítas o legado de um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorialístico e repetitivo, que estimulava a competição por meio de prêmios e castigos. Esse autor afirma que os jesuítas eram “discriminatórios e preconceituosos, e dedicaram-se à formação das elites coloniais, difundindo nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje” (GADOTTI, 2002 apud PAIVA, 2015, p. 207). Destaca ainda que havia uma educação perversa, dividindo a sociedade entre analfabetos e sabichões (os “doutores”).

Para Ribeiro (1995), a atuação mais negativa dos jesuítas estava na própria ambiguidade de sua dupla lealdade (aos índios e à Coroa), aproximando-se mais da Coroa de fato e negando-se a defendê-los diante dela, pela残酷 e pela brutalidade dos atos praticados sem nenhuma responsabilização.

Qual história não foi escrita e qual caminho que não foi percorrido?

Mediante as percepções advindas da obra *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* e a influência da ordem jesuítica na educação brasileira, indaga-se: é possível ressignificar a identidade do jovem brasileiro por meio do resgate étnico da matriz indígena herdada enquanto raça? Inicialmente, há de se pensar que não. Primeiramente porque a proposta de alfabetização indígena foi concebida a partir dos padrões ocidentais, em que os conteúdos curricula-

res, as práticas metodológicas e os procedimentos de aprendizagem foram concretizados conforme as concepções dos colonizadores. Essas políticas serviram de estratégia para facilitar a conversão e a catequização das novas gerações.

Nascimento e Aguilara Urquiza (2010) ressaltam que, durante quase cinco séculos, com raríssimas exceções, a educação escolar serviu como ponta de lança para o processo de aculturação e consequente dominação dos povos indígenas no Brasil. O índio brasileiro perdeu a grandeza das suas raízes, e a história e a cultura de suas tribos permaneceram isoladas em seus contextos. Consequentemente, a juventude brasileira foi educada sem a consciência das transfigurações experimentadas por esses cinco séculos de processo formativo. Ribeiro (1995, p. 259) ressalta:

Tais são os brasileiros de hoje, na etapa que atravessam de sua luta pela existência. Já não há praticamente índios ameaçando o seu destino. Também os negros desafricanizados se integraram nela como um contingente diferenciado, mas que não aspiram nenhuma autonomia étnica. O próprio branco vai ficando cada vez mais moreno e até orgulhoso disso.

Quando se amplia a indagação inicial a respeito da identidade da juventude brasileira a partir da obra de Darcy Ribeiro, tal reflexão faz compreender as características de uma nação destinada a reinventar-se. Isso significa a sobrevivência maleável do brasilíndio como um contingente de vigor, tanto na destruição como na forma de expandir-se, e a força e a sagacidade do negro, ao reconstruir a vida no refúgio do quilombo com o que aprendera na escravidão imposta pelo colonizador, de modo a readquirir dignidade para a sua sobrevivência.

Na identidade do povo brasileiro, aculturado e servil, desde as matrizes luso-tupis, revelam-se sucessivas transfigurações; entretanto, muitas questões permanecem no legado colonizado. Ribeiro (1995) destaca que todas as forças transformativas foram contidas pelas classes dominantes hegemônicas, permanecendo estáveis historicamente ao reproduzir o seu poder. Segundo a reflexão do autor, a história não escrita se refere àquela produzida enquanto povo.

Nesse campo de forças é que o Brasil se fez a si mesmo, tão oposto ao projeto lusitano e tão surpreendente para os próprios brasileiros. Hoje somos, apesar dos lusos e dos seus colonizadores, mas também graças ao que eles aqui nos juntaram, tanto os tijolos biorraciais como as argamassas socioculturais com que o Brasil vem se fazendo. (RIBEIRO, 1995, p. 246).

Ribeiro tinha orgulho do seu povo e sonhava com uma nação orgulhosa de sua história, tradição e raça:

O grande desafio que o Brasil enfrenta é alcançar a necessária lucidez para concatenar essas energias e orientá-las politicamente, com clara consciência dos riscos de retrocessos e das possibilidades de liberação que elas ensejam. O povo brasileiro pagou, historicamente, um preço terrivelmente alto em lutas das mais cruentas de que se tem registro na história, sem conseguir sair, através delas, da situação de dependência e opressão em que vive e peleja. Nessas lutas, índios foram dizimados e negros foram chacinhados aos milhares, sempre vencidos e integrados nos plantéis de escravos. O povo inteiro, de vastas regiões, às centenas de milhares, foi também sangrado em contra-revoluções sem conseguir jamais, senão episodicamente, conquistar o comando de seu destino para reorientar o curso da história. (RIBEIRO, 1995, p. 25).

Ainda sobre o que alega a historiografia oficial brasileira, o autor ressalta em sua obra que “faltou sempre, e falta ainda, clamorosamente, uma clara compreensão da história vivida, como necessária nas circunstâncias em que ocorreu, e um claro projeto alternativo de ordenação social, lucidamente formulado, que seja apoiado e adotado como seu pelas grandes maiorias”. (RIBEIRO, 1995, p. 26).

Será esse o caminho que é preciso percorrer? Para Ribeiro (1995, p. 454), “somos povos novos ainda na luta para nos fazermos a nós mesmos como um gênero humano novo que nunca existiu antes. Tarefa muito mais difícil e penosa, mas também muito mais bela e desafiante”. Resta saber se serão construídos quilombos ou missões para as novas gerações.

Considerações finais

A partir dos elementos discutidos, percebe-se que a obra de Darcy Ribeiro faz uma abordagem em defesa da miscigenação como fator preponderante da sobrevivência e expansão da matriz Tupi, o que permitiu a diversidade social e cultural que caracteriza o Brasil. Cabe destacar que houve um esvaziamento curricular da história da cultura indígena nas escolas. A educação escolar serviu ao processo de aculturação e, consequentemente, de dominação dos povos indígenas no Brasil, os quais permaneceram isolados em seus contextos. Assim, a juventude brasileira vem sendo educada sem a consciência das transfigurações experimentadas por esses cinco séculos de processo formativo.

A ausência de uma identidade brasileira torna o povo sem origem, que resgata uma identidade que não é apenas afrodescendente, que ignora a matriz indígena que já habitava este território há séculos. Olhar para o passado talvez impulsione o povo a encontrar soluções para o presente, a resgatar o orgulho do que ele vem se tornando e a ajudar a juventude a ter consciência para transformar essa realidade política que também escraviza.

Não parece utopia aprofundar a discussão por meio de pesquisas prospectivas, de longa duração, em que o currículo das disciplinas de história e de português incorpore a visão de Darcy Ribeiro sobre o povo brasileiro, relacionando-as com a arte, a cultura e o conhecimento indígena, e obras, por exemplo, *O Guarani*, de poetas singulares, como Villa Lobos. Ações como essas talvez possam ser o primeiro passo para ressignificação do elo perdido da identidade brasileira.

A história do antropólogo foi resgatada no texto *Darcy: ousadia necessária* (JESUS, 2018), destacando que o autor 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. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* é a resposta de Ribeiro àqueles que não acreditam que o povo brasileiro tem um futuro a construir, revestido de um patriotismo digno de ser seguido e raro nos dias atuais.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na história do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, v. 37, n. 75, p. 17-38, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v37n75/1806-9347-rbh-2017v37n75-02.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

ALVES, Leonardo Marcondes. Educação liberal: formação além dos limites profissionais. **Ensaios e Notas**, 2012. Disponível em: <https://ensaiosenotas.com/2012/12/07/educacao-liberal-interdisciplinaridade-para-a-vida/>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BARRETO, Tobias. **Dias e noites**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1951.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, César Augusto; SILVEIRA, Arlyndiane Santos da. Civilidade, educação e a Companhia de Jesus. In: SOUSA, C. A. de M. S.; CAVALCANTE, M. J. M. (orgs.). **Os jesuítas no Brasil**: entre a colônia e a república. Brasília: Liber Libro, 2016. p. 21-44.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). **A pedagogia**: teoria e práticas da antiguidade os nossos dias. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

JESUS, Wellington Ferreira de. Os jesuítas e o financiamento da educação na Colônia: os recursos de muitos para o privilégio de poucos (séc. XVI-XVII). In: SOUSA, C. A. de M. S.; CAVALCANTE, M. J. M. (orgs.). **Os jesuítas no Brasil**: entre a colônia e a república. Brasília: Liber Libro, 2016. p. 71-90.

JESUS, Maria do Socorro da Silva de. Darcy: a ousadia necessária. In: CUNHA, C. da; MACHADO, M. de F. E.; NEVES JÚNIOR, I. J. das (orgs.). **Pensamento pedagógico**: textos e contextos I. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, Universidade Católica de Brasília, 2018. p. 149-162.

LIMA, Roberta Valéria Guedes de; BARBOSA, Elisângela Dias. Uma breve retrospectiva histórica da educação católica no Brasil. **Revista de Educação ANEC**, Brasília, ano 40, n. 153, p. 12-27, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/22/12>. Acesso em: 13 ago. 2019.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILARA URQUIZA, Antônio Hilário. Currículo, diferenças e identidades: tendências das escolas indígenas Guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nascimento-urquiza.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

OLINDA, Silvia Rita Magalhães de. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 29, p. 153-162, jul./dez. 2003. Disponível em: http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/29/a_educacao_no_brasil_no_periodo_colonial.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006.

PAIVA, José Maria. **Colonização e catequese**. São Paulo: Cortez, 1982.

PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educ. Rev.**, v. 31, n. 4, p. 201-222, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00201.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SOUZA, Wanessa de. **As grandes navegações e o descobrimento do Brasil.** Universidade Federal de Minas Gerais, Projeto de Bolsas Acadêmicas Especiais, 2007. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/pae/apoio/asgrandesnavegacoeseodescobrimentodobrasil.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

TUFANO, Douglas. **A carta de Pero Vaz de Caminha** – ed. ilustrada. São Paulo: Moderna, 1999.

ZOTTI, Solange. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80. **Quaestio**, ano 4, n. 2, p. 65-81, 2002. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1384/1367>. Acesso em: 13 ago. 2019.

CAPÍTULO VII

Fernando de Azevedo e os movimentos em torno da criação da Universidade no Brasil

Jacirema das Neves Pompeu Martins

Introdução

A idealização da universidade no Brasil nos apresenta, desde seu início, um histórico de resistência a sua implantação, primeiramente por parte de Portugal refletindo claramente sua política de colonização, atrelado ao marcante desinteresse por parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, pois consideravam mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (MOACYR, 1937, p. 580-581). As primeiras ideias no sentido de sua criação nascem sob o signo do insucesso.

Em vista disso, os alunos graduados nos colégios jesuítas partiam para a Universidade de Coimbra em Portugal ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos. Entre as tentativas de criação de universidade no Brasil, encontramos registros de intenções, que constam desde a agenda traçada no período da Inconfidência Mineira. Foram tentativas, sem êxito, que continuaram por mais de um século, e uma delas coincide com a transferência da sede da Monarquia para o Brasil. Portanto, não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, grande poder de influência na formação de nossas elites. (MOACYR, 1937, p. 582-583).

As tentativas de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram frustradas, fato que denunciava uma política de controle por parte da Metrópole sobre qualquer ação que divisasse sinais de independência cultural e política da Colônia (FÁVERO, 2006, p. 18-19). Importa lembrar ainda

que, mesmo como sede da Monarquia, o Brasil consegue ainda assim o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante. Ou seja, “o novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado Nacional” (CUNHA, 1980, p. 62). No ano de 1808, são instituídos cursos e academias destinados a desenvolver, sobretudo, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos, e num plano secundário, profissionais de nível médio. (CUNHA, 1980).

No ano da transmigração da Família Real para o Brasil é criado, por meio do Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, é instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Outros atos são sancionados e contribuem para a instalação, no Rio de Janeiro e na Bahia, de dois centros médico-cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). (VILLANOVA, 1948, p. 8).

Anda de acordo com Villanova (1948), modificações significativas ocorrem com o início dos cursos jurídicos, em 1827, instalados no ano seguinte, em 1º de março de 1828, no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro pautado na mentalidade política do Império, que servia à elite da época, que funcionava no Mosteiro de São Bento, em Olinda. Sem dúvida, eram centros de irradiação de novas ideias filosóficas, medidos em movimentos literários, debates e discussões culturais. Conforme João Roberto Moreira, esses dois cursos passam a ter grande influência na formação que interessava à mentalidade da época. Tornam-se desta feita, provedores para os quadros das assembleias, que serviam ao governo das províncias e também para o governo central. (MOREIRA, 1960, p. 53).

No período da República Velha (1889-1929)

O modelo político adotado no período compreendido entre 1889 a 1929 era o estadunidense, baseado no sistema presidencialista. No âmbito da organização escolar percebe-se a influência da filosofia positivista, preconizada pela Reforma de Benjamin Constant, que possuía como princípios norteadores de suas ações a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Desde então, obedecendo o que estipulava a Constituição brasileira em relação a organização escolar.

A Reforma Rivadávia (1911-1915)

Levada a termo pelo governo federal e por meio dela, no governo do Presidente Hermes da Fonseca e seu Ministro da Justiça, o jurista Rivadávia Corrêa, ambos seguidores da doutrina positivista, buscavam o fim do status oficial do ensino baseando-se em uma interpretação discutível de um artigo da Constituição de 1891. O governo, por meio de um decreto presidencial, apoiado pelos parlamentares, determinou que as escolas de ensino secundário e de ensino superior perderiam o seu status de oficialidade e tornar-se-iam entidades corporativas autônomas. Com isso, a prerrogativa da titularidade do monopólio da validação oficial dos diplomas e certificados passa a ser tão somente de responsabilidade das entidades. O ensino livre seria o remédio para os considerados maus catedráticos, para a contenção desenfreada de diplomas, de fraudes e de instalações precárias dos estabelecimentos.

Tal proposta preconiza a fala do então Presidente em relação ao que estava se tornando, segundo ele, o ensino superior no Brasil:

O mercantilismo chegou ao auge; as escolas superiores são tomadas de assalto por uma multidão de incapazes; desceu o ensino a tal descrédito que, ou se faz a sua reforma radical, ou preferível será abolí-lo de uma vez. (ALMEIDA JÚNIOR, 1953 apud CURY, 2009, p. 721).

Ao apresentar justificativas para a Reforma, Rivadavia explica sua proposta como se ela fosse o coroamento de uma sequência progressiva das Reformas de 1879, de 1891 e de 1901. Segundo ele, o que está se delineando em curvas mais ou menos sinuosas é o fio de liberdade até se chegar à plena liberdade espiritual na Reforma. (ALMEIDA JÚNIOR, 1953 apud CURY, 2009, p. 721).

Assim, em 1879, Rivadávia aponta a emergência do ensino livre como substituto do ensino obrigatório. Para ele, naquele momento, o ensino livre foi a via da emancipação das consciências pelo abolicionismo e republicanismo contra “a passiva obediência às doutrinas dos mestres”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1953 apud CURY, 2009, p. 736).

A Reforma de 1901, ainda que tenha sido desviada de sua proposta, acabou por transformar “a liberdade de frequência em liberdade de vadear” (MOACYR, 1942, p. 65), propiciando a fuga dos estudantes das salas de aula. Nessa Reforma, se reafirma a importância do estabelecimento da “livre docência que significou a permissão ao aluno para escolher o seu mestre e a garantia a qualquer cidadão habilitado para lecionar no recinto dos estabelecimentos oficiais”. (CURY, 2009, p. 11-12).

Após esta reforma em um período complexo da história do Brasil surge a Reforma João Luiz Alves, que introduz a cadeira de Moral e Cívica com a intenção de tentar combater os protestos estudantis contra o governo do Presidente Artur Bernardes reforçando o ato político no âmbito escolar.

A década de vinte foi marcada por diversos fatos relevantes no processo de mudança das características políticas brasileiras. Foi nesta década que ocorreu o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista do Brasil (1922), a Rebelião Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927). São fatos marcantes que deram início, por assim dizer, a uma nova feição artística, cultural, acadêmica e política no Brasil.

Segunda República (1930-1936)

A Revolução de 1930 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no modelo capitalista de produção. Era a mudança que, diante da acumulação de capital do período anterior, permitiu com que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão de obra especializada e para tanto era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes decretos ficaram conhecidos como “Reforma Francisco Campos”.

Em 1932, um grupo de educadores lança à nação *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época. Em 1934, a nova Constituição (a segunda da República) dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. A primeira a ser criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931. Em 1935, o Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, cria a Universidade do Distrito Federal, no atual município do Rio de Janeiro.

A universidade no ideário educacional de Fernando de Azevedo

Fernando de Azevedo foi um intelectual engajado no campo do pensamento e da administração pública educacional. Extremamente envolvido com a

problemática educativa, sua ação deve ser vista em conjunto com o pensamento dos demais intelectuais partidários da Escola Nova e ligados ao movimento reformador da educação (CARVALHO, 1989). Uma postura que foi resultante do desenvolvimento de um novo reordenamento social e democrático que se desenvolveu nas décadas de 1920-1930.

Azevedo idealizou a educação como um fator fundamental para sua época, percebia o movimento educacional como princípio básico para o desenvolvimento democrático e técnico da sociedade, acreditava que, para além de um ensino que preparasse a partir de um referencial básico, era preciso pensar no desenvolvimento científico no campo educacional.

De acordo com Penna:

Fernando de Azevedo apostou no poder da ciência e da tecnologia, e preconizava que o pensamento crítico e a lógica científica seriam os caminhos possíveis para a organização do ensino em acordo com as questões de seu tempo contextualizado ao momento histórico atrelado aos sentimentos de democracia e solidariedade social, tão necessários ao progresso da nação. (PENNA, 2010, p. 17).

Autor de relevância para a cultura intelectual brasileira, Azevedo nos permite reconhecer a identificação concebida e cogitada no século XX. É percorrer por meio de suas obras, a caminhada intelectual e entender o movimento das sociedades modernas ocidentais e a característica do Brasil nesse momento histórico. Um momento no qual se destacam o conjunto da cultura do Brasil em suas diversas manifestações e na dupla operação desenvolvida pelo autor, em relação à representação da nação, a interpretação dos fenômenos de evolução e as tendências nacionais relativas à cultura. Fernando de Azevedo se preocupou com a renovação do Brasil a partir da cultura e da educação, como resposta às carências que havia na época, o cuidado na busca de caminhos para que a circulação e o entendimento dessa mesma cultural alcançassem a todos em uma mesma escala. Abordar a história, a historiografia e o pensamento de Fernando de Azevedo é estar diante de aspectos que representam a nacionalidade, e isso possibilita compreendermos a lógica das significações que estão contidas em tempos e espaços variados, na relação entre passado-presente ainda presente no cotidiano, na cultura nacional. Analisar as fontes é dirigir o olhar histórico para os elementos que “representam a cultura de uma época” (RÜSEN, 2007, p. 140). É entender até que ponto há uma ruptura ou uma continuidade de ações e práticas do passado e do presente. Em consonância ao apresentado, a proposta

é um esforço de entender conceitos/categorias manifestos na tradição e cultura intelectual.

Partidário da educação meritocrática, tomando por base o desenvolvimento da educação, Azevedo idealizou a universidade como campo para a formação da elite do país. A seu ver, a universidade poderia ofertar uma educação superior que atendesse os anseios da sociedade de uma elite intelectual moderna. Além disso, seria fundamental atentar-se para uma instituição que buscasse aspectos importantes em sua constituição, como a formação para atender ao campo profissional e a educação como preparação de uma elite intelectual.

O conceito de elite, nunca abandonado pelo sociólogo educador, vincula-se tanto à importância das universidades, como fator catalítico no processo de transformação da sociedade brasileira, quanto à discussão sobre a possibilidade de sua vinculação com as massas. À primeira porque a universidade, peça essencial no mecanismo das instituições democráticas, deve formar essa elite e à segunda porque, sem uma ligação orgânica com as aspirações populares, as elites se esterilizam e perdem sua razão de ser. (PENNA, 2010, p. 68).

Penna (2010) ainda é quem nos afiança que Azevedo acreditava que a formação profissional atenderia, primeiramente, as profissões liberais, ofertadas até então por faculdades isoladas, que focavam os estudos em Direito, Engenharia e Medicina. Em segunda instância, a universidade atenderia a demanda social, preparando a elite nacional pautando-se nas ciências, humanidades e artes, tornando-as desta feita, responsáveis pela renovação do saber no país.

A notória ausência das universidades, em detrimento das faculdades isoladas, foi um dos temas que constavam do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, ainda na década de 1930. O manifesto destacou a necessidade em se organizar o ensino superior com vistas ao implemento do ensino, pesquisa e extensão bem como a necessidade de legitimação de instituições que convergissem em outros ramos de preparação, para além das profissões liberais. Assim se refere Fernando de Azevedo (1932, p. 62), um dos signatários do Manifesto:

Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de consciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes.

Complementando:

A organização de Universidades é pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos é que podemos obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas, esse “estado de ânimo nacional”, capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências que possa estabelecer entre eles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. E’ a universidade, no conjuntos científico dos grandes problemas nacionais, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o ceticismo de nada escolher nem julgar; a falta de crítica, por falta de espírito de síntese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das ideias; a ignorância “da mais humana de todas as operações intelectuais, que é a de tomar partido”, e a tendência e o espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisórios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados. (AZEVEDO, 1932, p. 63-64).

Tal ideal de educação pressupunha um modelo educacional para além dos moldes estrangeiros. A universidade defendida pelos intelectuais deveria ser concebida como reflexo de seu tempo. E pensada pelos intelectuais como o verdadeiro centro de busca pela verdade, investigação e pesquisa. Assim, era preciso que a universidade brasileira contemplasse o que havia de mais moderno em matéria de produção o saber. (TEIXEIRA, 1989).

Contudo, embora o movimento em prol da universidade embasada na pesquisa e desenvolvimento do saber consistisse numa defesa pública por parte de educadores e pensadores engajados no âmbito educacional, a concretização esbarrava na burocracia das bases legais e na ausência de um histórico de produção científica e cultural no país. As principais dificuldades para sua formulação podem ser evidenciadas do mesmo modo no campo político. O emprego de reformas e processos de reorganização dos sistemas de ensino atrelados ao período político, econômico e social conturbado, resultou no atraso quanto à formulação da primeira universidade brasileira a se efetivar e legitimar-se no macrocosmo social.

Nesse contexto, Fernando de Azevedo e demais educadores empreenderam a gradativa intensificação dos debates em prol da criação das universidades, compondo espaços de discussão acerca da cultura nacional. Tais iniciativas foram promovidas, especificamente pelas reformas no âmbito educativo, e marcariam a consolidação de um terreno favorável ao efetivo desenvolvimento da instituição no país.

No que tange ao modelo de universidade defendido por Fernando de Azevedo está a concepção de instituição que deveria congregar a materialização de uma sociedade progressiva e que adotasse como sentido orientador um modelo universitário livre, autônomo, democrático e comprometido com a produção do saber. Penna (2010, p. 90-91) entende que,

[...]para Fernando de Azevedo a universidade, peça fundamental em uma democracia, deveria constituir aquele espaço para “conversações intermináveis”, reino da liberdade, da dúvida e da discussão, molas propulsoras de todo pensamento crítico e criador. A perspectiva azevediana é de cunho cosmopolita: as universidades deveriam oferecer espaço para intercâmbios não apenas de nível nacional, mas internacional e supranacional.

Para o intelectual, a construção da universidade voltada para a problemática e para o povo brasileiro, seria o princípio para a reformulação da educação no país. No entanto, conforme compreensão do próprio Azevedo (1958), para que a universidade se constitua como a verdadeira instituição moderna e livre de formação superior, era necessário que os esforços para sua efetivação fossem direcionados para a elaboração crítica da cultura de uma época, e na qual prevalecesse o respeito, a pesquisa, a discussão e a busca pela verdade. Para isso, era preciso que a universidade se constituísse como um centro de produção do saber científico. Portanto, um núcleo de investigação e pesquisa científica.

Que não fosse responsável apenas por perpetuar o saber, mas por toda a sua reelaboração, conforme relato de Teixeira:

Quando se diz que a universidade deve passar à pesquisa não significa deva haver um acréscimo, isto é, que lhe devemos anexar mais uma tarefa para ela se transformar na universidade de pesquisa. A universidade somente será de pesquisa quando passar a *reformular* a cultura que vai ensinar. Pode parecer excessivo dizer-se que a cultura humana tem de ser reelaborada para ser ensinada. Isso, porém, é literalmente verdade. Se se trata de uma cultura própria e já existente, a transmissão é uma revisão e adaptação, pois toda cultura é ela própria um processo dinâmico. Mas se deseja transmitir uma cultura nova, não a posso transmitir pondo a aprendiz em contato com os “produtos” dessa cultura, mas tornando possível ele aprendê-la pelo processo de sua formação, de modo que ele, de algum modo, a reinvente, inserindo-a em seu modo de pensar. Ele não deve ficar apenas capaz de compreendê-la, mas de fazê-la e de continuá-la, sem mencionar a capacidade de aplicá-la. A cultura realmente exis-

tente é a que estiver incorporada pela sociedade, e a sociedade é hoje nacional. (TEIXEIRA, 1989, p. 100-101).

Além disso, embora o ideal da necessidade de uma nova universidade fosse direcionado para uma concepção de pesquisa e renovação do conhecimento, sua conquista representaria um desafio. Conforme Azevedo (1958b), a inserção da pesquisa no campo educacional não se tratou de processo fácil ou linear. Inicialmente, devido a uma ausência de cultura científica no país e, posteriormente, por não haver se consolidado a universidade, senão raras instituições, capazes de receber e possibilitar tal prática. Conforme Penna (2010, p. 94),

Na formação da cultura e do caráter nacional, as universidades constituiriam, para Fernando de Azevedo, o fulcro onde se poderia resolver o conflito entre a autonomia do espírito, que está na própria raiz da cultura moderna, e as autoridades exteriores que pretendem limitá-la, nos domínios do ensino e na coordenação do espírito científico. Entre os problemas que se apresentam na reorganização das universidades, o problema político é o que assume, portanto, maior gravidade, porque implica, essencialmente, a afirmação ou a negação da liberdade de pensamento, de crítica e de investigação. Se a história da humanidade é um progresso na consciência da liberdade; se a liberdade é a primeira e fundamental condição para que se torne possível a cultura, em qualquer de suas manifestações, não se concebe pensamento sem liberdade de pesquisa e de opinião, nem, portanto, cultura sem liberdade. Assim, ou a universidade se alheia às lutas políticas, ou tentará compreender o embate político e o jogo das diversas forças em conflito, contribuindo para o esclarecimento dos problemas em discussão. A comunidade científica, de um modo ou de outro, terá sua opinião a dar, quer quanto ao encaminhamento de questões fundamentais para o país como aos projetos de desenvolvimento e às pesquisas de base.

De acordo com Salmeron (1999), a implantação da pesquisa necessitaria da elaboração de bases estruturais que pudessem suplementar sua inserção nas instituições de ensino superior. Além da ausência de tradição universitária, a estrutura material e intelectual permanecia prejudicada pela ausência de incentivos financeiros e de demais ordens. Nesse sentido, observa-se a criação tardia de centros e institutos para fornecer meios para o desenvolvimento do saber científico.

Mesmo neste contexto pouco favorável, o cenário da década de 1930 foi marcado pela constituição da instituição que viria a sistematizar o ideal de universidade voltada para o saber e a pesquisa. Em 1934 nascia a Universidade

de São Paulo, cerne do núcleo de irradiação do esboço de uma universidade moderna no Brasil.

A Universidade de São Paulo e a busca pelo caráter científico no ensino superior

A fase de intensas modificações nos cenários político, econômico e social do Brasil, após a Revolução de 1930, repercutiu diretamente no campo cultural nacional. Dentre as principais mudanças, houve a implantação da gratuidade do ensino primário, a criação do Ministério da Educação e Saúde e, fundamentalmente, a criação das primeiras universidades no país.

Nota-se que o período de renovação cultural, já caracterizado por Fernando de Azevedo na década de 1920, demonstra um percurso que indicava a necessidade do fortalecimento da instrução básica, bem como o imperativo de construção de um campo de educação superior. A necessidade se evidenciou pela urgência de reconstrução educacional da nacionalidade, preparação profissional e construção de um espaço para formação das elites.

Na análise feita observa-se a dificuldade de construção de uma unidade cultural no país. Com um ensino pautado no ensino livresco e numa aprendizagem por mera apropriação do saber, a universidade viria renovar o espírito das escolas superiores de ensino. Conforme Azevedo (1958a, p. 127) “o que, pois, se pretendeu promover, com a criação da Universidade, era importante mudança de orientação, uma pequena revolução intelectual”.

A cultura, elaborada pelas universidades, mas apegada ao meio imediato e aos seus problemas, não seria por essa forma uma cultura “sobreposta”, mas orgânica, assimilada e recriada pelo próprio povo, neste sentido de que a criação de uma nova mentalidade resultaria não só das influências de cima para baixo, mas da permeabilidade da cultura “superior” às influências de toda a vida social exterior ou subjacente às grandes estruturas universitárias. (AZEVEDO, 1958a, p. 99).

Para o intelectual, o projeto de universidade brasileira deveria congregar três funções fundamentais. Uma universidade que organicamente produzisse a ciência, além de criar e desenvolver a pesquisa, e que fosse responsável por transmiti-la, por meio do ensino. Deveria consistir em “[...] uma universidade que tivesse, como eixo de gravitação de todo o sistema, uma Faculdade destinada a ser um centro de cultura filosófica e literária e foco poderoso de atividades científicas”. (AZEVEDO, 1958a, p. 126).

Conforme Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), a criação da Universidade de São Paulo foi concretizada em 25 de janeiro 1934. Foi instituída por meio do Decreto nº 6.283, expedido pelo interventor Armando de Salles Oliveira.

A nova universidade seria pública, leiga e livre de influências religiosas; deveria ser uma instituição integrada, não apenas um grupo de escolas isoladas. Seu núcleo central seria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com professores estrangeiros. Ali haveria uma atividade de pesquisa confiada a uma equipe de tempo integral, que trabalharia nas formas mais adiantadas da ciência, deixando os trabalhos práticos para as escolas profissionais. A universidade teria autonomia administrativa e acadêmica, destinando-se a criar uma nova elite que assumisse a liderança do país, superando o atraso e levando São Paulo de volta ao lugar que merecia como o estado líder da federação. (SCHWARTZMAN, 2001, p. 23).

Para Azevedo (1958a, p. 113), ao criar a Universidade de São Paulo, pretendia-se “criar um sistema que não apenas implicasse contradições entre o sistema político e o sistema pedagógico, mas não se desviasse das exigências da cultura moderna e das condições da vida atual”. Seu objetivo consistia em construir a universidade que servisse como a base para a reformulação da educação no país. “[...] significaria uma reforma de base, uma transformação de estrutura do ensino superior e universitária em que o problema das relações entre as instituições existentes e o que se criou fossem resolvidas”.

Em uma análise mais geral da universidade, percebe-se que Fernando de Azevedo buscou materializar na Universidade de São Paulo seu maior ideal de universidade: a instituição que fosse ao mesmo tempo setor de ponta para a produção intelectual, mas que se conservasse como a verdadeira mansão da liberdade e reduto de propagação cultural.

É por isso que a desejava o seu fundador e, com ele, todos os que por ela lutamos, - criadora e renovadora da cultura; capaz de superar a técnica, pela subordinação aos valores humanos que a transcendem; prudente e sábia; amável, larga e tolerante; aberta a todas as boas vontades, a todas as crenças e a todas as grandes esperanças; sensível às vocações que se despertam, mas vigilante aos assaltos que da mediocridade e da impostura; hostil às teorias e às práticas dos sectárias e disposta à resistência e à luta contra todas as opressões. (AZEVEDO, 1958a, p. 138).

Dentre as disposições reguladoras da Universidade de São Paulo destacam-se os objetivos de promoção da pesquisa e desenvolvimento científico, a

transmissão do saber pelo ensino, a formação de profissionais especialistas das diversas áreas e a propagação da ciência, letras e artes (LACAZ; MAZZIERI, 1995). Conforme o decreto de criação da universidade, dentre os fins da universidade estariam a promoção, pela pesquisa, o progresso da ciência e a transmissão do conhecimento para desenvolvimento do espírito.

Nem mesmo os anos que se seguiram fizeram com que os ideais de Azevedo e demais intelectuais, figuras de seu tempo e que atuaram no planejamento da instituição e para sua legitimação, fossem esquecidos. Além disso, a USP permanece aprimorando sua missão e funções que desempenha, tornando-se uma instituição referência no campo do conhecimento científico no Brasil e na América Latina, mesmo após mais de 80 anos de sua fundação.

Considerações finais

Conhecer os caminhos percorridos por Fernando de Azevedo em prol da Universidade no Brasil é reconhecer o esforço intelectual de quem idealizou uma educação eficiente e de qualidade.

Ao iniciar sua formação como interno de um colégio jesuítico, daria os primeiros passos que o levariam, mais tarde, a interessar-se a estudar em um seminário e, posteriormente, a lecionar como professor substituto, descobrindo desse modo sua real vocação, o magistério. Formou-se bacharel em Direito, operou como jornalista, escrevendo crônicas literárias para jornais. Como educador ganhou destaque na década de 20 do século XX, fazendo parte do movimento de renovadores da educação e torna-se reconhecido pelo seu projeto de reforma do ensino no Distrito Federal, em 1927. Desde então, foi indicado como redator do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932* (carta assinada por 26 educadores que reivindicavam e propunham transformações na educação brasileira).

É necessário destacar o papel que Azevedo ocupava dentro da universidade, seja como diretor do Instituto de Educação, seja como professor nas faculdades de Filosofia e Sociologia da Universidade de São Paulo. Outra questão que merece destaque é a que se alude às referências bibliográficas utilizadas por Azevedo nesses discursos, tanto ao enfatizar a necessidade de uma reforma educacional, defender um Estado democrático, analisar a questão do que é público e falar sobre os problemas de um governo autoritário quanto ao discutir sobre o caráter seletivo da universidade e do público ao qual deve ser direcionado.

Dessa forma podemos comparar a realidade das universidades idealizadas por Azevedo e a realidade no caminhar das décadas subsequentes. Na primeira década desse milênio, o número de universitários no mundo quase dobrou: de 100 milhões para 190 milhões em 2011, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). No Brasil, em dez anos, o salto foi de 3 milhões para 7 milhões, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, vinculado ao Ministério da Educação). A expansão da universidade impõe maiores gastos ao governo e, consequentemente, cobrança mais intensa por benefícios imediatos à sociedade. Conforme Klauss Capelle (2018), atual reitor da UFABC, hoje se exige muito das universidades nos campos da inovação e tecnológica, empreendedorismo, internacionalização, inclusão social, sustentabilidade, educação secundária, envolvimento com educação a distância, em um tempo de recursos escassos. Adequar a universidade brasileira ao futuro depende de esforços redobrados.

A universidade nos dias atuais corre risco, porque estamos exigindo demais em tempo de menos. Mas não é um cenário catastrófico. Ao longo de sua história, passou por várias crises e demonstrou que é resiliente, porque conta com dois aliados: a evolução tecnológica e do próprio conceito de organização da universidade (CAPELLE, 2018, p. 1)

Essa foi a conclusão a que se chegou durante debate sobre o Futuro das Universidades, realizado no dia 24 abril de 2015, realizado no Instituto de Estudos Avançados da USP, retratando a realidade das universidades no Brasil.

E a resiliência é uma das marcas da universidade no Brasil.

Referências

AZEVEDO, F. **A educação entre dois mundos**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1958a.

AZEVEDO, F. **A educação e seus problemas**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1958b.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ/UNB, 1996.

CAPELLE, Klauss. **Formato inovador de graduação e pós é discutido entre gestores da Unemat e Klaus Capelle**. Mato Grosso. UNEMAT, 2018.

CARVALHO, M. C. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. *In: Caderno de Pesquisa*. São Paulo. [s.n.] n. 71, 1989. Cap. 2,p. 29-35.

CUNHA, L. A. **A universidade temporâ**. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira S.A. 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação**. Governo provisório do Mal. Deodoro e congresso constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

LACAZ, C. S; MAZZIERI, B. R. **A faculdade de medicina e a USP**. São Paulo: Edusp, 1995.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império**. Subsídios para a história da educação no Brasil:1854-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

MOACYR, P. **A instrução e a República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. v. 4.

MOREIRA, J. R. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: CLAPS, 1960.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Brasília: UnB, 2007.

SALMERON, R. A. **A universidade interrompida**: Brasília 1964-1965. Brasília: Ed. UnB, 1999.

SCHWARTZMAN, S. **Espaço para a ciência**: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: [s. n.], 2001.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos De Capanema**. 2. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

TEIXEIRA, A. S. **Ensino Superior no Brasil**: Análises e interpretações de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1989.

VILLANOVA, José (org.). **Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro: Serviços dos Países. A., 1948.

CAPÍTULO VIII

Reflexões de Anísio Teixeira sobre a educação para a criança e o adolescente como sujeitos de direitos

Jean Robert Batana Pires Ferreira

Introdução

Na Roma antiga (753 a.C.-476 d.C.), havia o poder absoluto do pai em relação à família, inclusive aos filhos, o que era chamado de *patria potestas* (pátrio poder). Havia o entendimento de que até os 7 anos, eles não tinham responsabilidade criminal e após esta idade, havendo discernimento entre o bem e o mal, era imposta uma pena atenuada.

Oliveira (2018) reflete sobre os diferentes conceitos de infância e criança e sua evolução como sujeito histórico pertencente a uma sociedade. Nesta reflexão, o conceito platônico é evidenciado por Kohan (2003), em que a criança é apresentada como um ser inferior, como se a infância fosse uma fase da vida de menor qualidade que a vida de um adulto.

[...] 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).

O pensamento platônico conduz à concepção da criança como um material político, compreendida como “possibilidade”, objeto de intenções políticas numa visão futura.

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 [...] (KOHAN, 2003, p. 24).

Assim, de acordo com Oliveira (2018), a educação da infância seria direcionada a uma nova *polis* idealizada pelos filósofos de maneira que, no período da filosofia clássica, a infância é compreendida como inferior às outras etapas da vida.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos tem início em 1896, com uma lei norueguesa de proteção à infância. Esta já portava todos os atuais contornos dos direitos das crianças e adolescentes. A Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), ratificada pelo Brasil em 14 de setembro de 1990, aperfeiçoou, completou e deu caráter vinculante à Declaração sobre os Direitos da Criança de 1959. No Brasil, foi aprovada da Lei n. 8.069/90, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente.

Este capítulo organiza-se em três seções. Primeiramente, há uma periodização da história da infância e da juventude. Em segundo lugar, aprofunda-se o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (AMIN, 2016). A terceira seção apresenta a criança e o adolescente sob o olhar de Anísio Teixeira, à luz da obra *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*.

Infância e juventude na legislação brasileira

De acordo com Amin et al. (2016), e no âmbito da legislação brasileira, a história da infância e da juventude pode ser dividida em três períodos distintos: a) o Período Colonial e Imperial (1822/1889); b) o Período Republicano (1927); e c) o Período Democrático (1980/2000).

Após a Independência do Brasil, houve um interesse na reformulação do Código Criminal de 1830, o qual determinava que a responsabilidade penal passava a existir a partir de 14 anos, visto que a pessoa tinha mais discernimento. Neste momento, a preocupação com as crianças estava fundada na ideologia cristã, a qual consistia em amparar as crianças órfãs e desamparadas, recolhendo-as em instituições mantidas pela Igreja Católica, com subsídio do governo.

Os legisladores, por meio do Decreto n. 1331-A, de 1854, regulamentaram o ensino, tornando-o obrigatório, incentivaram a criação de escolas e facilitaram o acesso das crianças pobres. Porém, o acesso não era permitido aos meninos que padecessem de moléstias contagiosas, os que não tivessem sido

vacinados (situação comum neste período, uma vez que as vacinas vinham da Europa e só as famílias ricas tinham acesso), e os escravos. Quanto às crianças indígenas, nem foram mencionadas.

A partir da segunda metade do século XIX, com o movimento abolicionista, houve um crescente interesse em relação às crianças, posto que estas já não estavam nas senzalas, nem frequentavam as escolas e passaram a ficar mais tempo nas ruas, delinquendo. O interesse era reprimir as crianças que estivessem vadiando, mendigando e delinquendo, o que deveria ser combatido pela sociedade e pelo Estado.

O segundo período definido por Amin et al., (2016) na história da infância e da juventude refere-se ao Período Republicano, quando é promulgado o Código de Menores pelo Decreto n. 17.943 A (BRASIL, 1927), que dava amplos poderes ao magistrado, chamado de juiz de menor, que por atos *ex officio* tinha função legislativa, além do dever de investigar, acusar, defender, sentenciar e fiscalizar o cumprimento de sua decisão pelo menor. Os menores não eram sujeitos de direitos, uma vez que as normas previstas no Código de Menores não garantiam qualquer direito a eles. Suas regras eram aplicadas somente aos menores que estavam em situações indesejadas ou praticando atos que a sociedade reprovava. Dessa forma, eram objetos do Código, uma vez que este surgiu para resolver os problemas que a sociedade entendia como inaceitáveis, não importando o resultado para as vidas e o desenvolvimento dos menores.

Em 1957, os juízes de menor elaboraram um projeto reconhecendo os direitos especiais dos menores e descrevendo todos os direitos indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento de sua personalidade. Havia um apelo para que a sociedade compartilhasse da responsabilidade de resolver o problema da infância marginalizada.

Contudo, as discussões foram interrompidas com o Golpe Militar, em 1964, só voltando no final da década de 60 as novas tentativas de revisão do Código de 1927, ainda que sem sucesso. Em 1964, foi criada a FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, por meio da Lei n. 4.513/64, cujas funções eram de orientar, estabelecer e executar a política nacional de assistência a menores. (BRASIL, 1964).

No Ano Internacional da Criança (1979), a Lei n. 6.697/79 instituiu o Novo Código de Menores, cuja mudança efetivamente trouxe em relação ao de 1927 foi o conceito de “menor em situação irregular”. Assim, o que o antigo Código de Menores chamava de vadio, libertino e delinquente, o Novo Código de Menores passou a chamar de menor em situação irregular, ou seja, além do rótulo, nada mais havia mudado. (BRASIL, 1979).

O terceiro momento na história, segundo Amin et al. (2016), acontece com o advento do Período Democrático (1980/2000), no qual passaram a ser rejeitadas as práticas repressivas impostas por lei e abriu-se espaço para o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Este tema foi tratado na Constituição Federal de 1988, no artigo 227, e logo em seguida, nasce o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Ordinária Federal especial nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência,残酷和opressão. (BRASIL, 1988).

Neste momento, o Brasil abandona o modelo tutelar de responsabilização da criança e do adolescente, no qual o procedimento moralizante e paternalista da situação dos irregulares, aplicado pelo juiz de menores, consistia na ação punitiva do Estado sobre a pobreza, ou seja, sobre os abandonados, os delinquentes, os vagabundos e os desajustados. E passa a adotar o modelo de responsabilidade cujo alicerce é a proteção integral, que parte do entendimento de que crianças e adolescentes são seres humanos em desenvolvimento moral, físico, intelectual, social e psicológico. E, por este motivo, devem ter seus direitos protegidos integralmente pelo Estado, pela sociedade e pela família.

Com a doutrina da proteção integral o direito passou a ser dirigido a todas as crianças e adolescentes e não só aos que estavam em situação irregular, tornando-se sujeitos de direitos. O legislador, ao aprovar o Estatuto da Criança e do Adolescente, considerou o limite fixo de idade para conceituar criança como a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente, aquela entre 12 e 18 anos de idade incompletos.

Dentre os princípios norteadores do Direito da Criança e do Adolescente, tem-se o da prioridade absoluta, o do melhor interesse da criança e o da municipalização.

O princípio da prioridade absoluta está previsto no artigo 227 da Constituição Federal e no artigo 4º da Lei nº 8.069/90¹², que estabelecem prio-

12 “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência,残酷和opressão”. (BRASIL, 1990).

ridade em favor das crianças e adolescentes em todos os âmbitos: judicial, administrativo, extrajudicial, social e familiar; tendo como objetivo realizar a proteção integral, considerando-os como pessoas que necessitam de proteção especial, uma vez que estão em desenvolvimento e facilitando a concretização dos direitos fundamentais supracitados.

Com base no segundo princípio do Direito da Criança e do Adolescente, há uma socialização da responsabilidade no cumprimento e fiscalização dos direitos fundamentais, bem como na garantia da prioridade de cumprimento desses direitos. São responsáveis a família, a sociedade e o Estado, em todas as suas esferas: legislativa, executiva e judiciária. O objetivo é prevenir, evitar ou minimizar os danos que, de forma imediata, quem arca é a criança ou o adolescente, mas posteriormente serão suportados pela sociedade.

A partir da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, houve uma mudança de paradigma, uma vez que esta adotou a Doutrina da Proteção Integral, a qual reconhecia direitos fundamentais às crianças e adolescentes. A diferença era que, durante a vigência do Código de Menores, a aplicação deste princípio limitava-se às crianças e adolescentes em situação irregular, enquanto que com a adoção da Doutrina da Proteção Integral, este princípio passou a ser aplicado a todas as crianças e adolescentes, sem distinção.

Importante esclarecer que este princípio serve de orientação tanto para o legislador, que deverá observá-lo quando da elaboração de futuras leis, quanto para o aplicador do direito, quando da interpretação e resolução de conflitos envolvendo crianças e adolescentes.

Por fim, o terceiro princípio é o da municipalização, disposto na Constituição Federal, que disciplina ter a União competência para dispor sobre normas gerais e coordenações de programas assistenciais. Contudo, reservou a execução dos programas de políticas assistenciais às esferas estaduais e municipais, uma vez que é mais simples fiscalizar a implementação e o cumprimento dos programas. Os municípios têm um importante papel na realização de políticas públicas de abrangência social. Nesse sentido, o artigo 88 do ECA dispõe sobre as diretrizes da política de atendimento, determinando sua municipalização, criação de conselhos municipais, criação e manutenção de programas de atendimento a crianças e adolescentes.

Art. 88. São diretrizes da política de atendimento: I - municipalização do atendimento; II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações represen-

tativas, segundo leis federal, estaduais e municipais; III - criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa; IV - manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente; V - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional; VI - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Conselho Tutelar e encarregados da execução das políticas sociais básicas e de assistência social, para efeito de agilização do atendimento de crianças e de adolescentes inseridos em programas de acolhimento familiar ou institucional, com vista na sua rápida reintegração à família de origem ou, se tal solução se mostrar comprovadamente inviável, sua colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei; VII - mobilização da opinião pública para a indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade. VIII - especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas da atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil; IX - formação profissional com abrangência dos diversos direitos da criança e do adolescente que favoreça a intersetorialidade no atendimento da criança e do adolescente e seu desenvolvimento integral; X - realização e divulgação de pesquisas sobre desenvolvimento infantil e sobre prevenção da violência. (BRASIL, 1990).

Com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, crianças e adolescentes passaram a ser sujeitos de direitos. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Para tanto devem ser assegurados a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; ser respeitado por seus educadores; contestar critérios de avaliação, recorrer a instâncias superiores; organizar e participar de entidades estudantis; ter acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência; ter, os seus pais, ciência do processo pedagógico da escola, bem como participar da definição da proposta educacional.

O Estado deve assegurar o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade; estimular a pesquisa e experiência para novas propostas de inserção dos excluídos à escola relativas ao calendário, ao currículo, à metodologia, à didática e à avaliação; deve oferecer ensino noturno

regular, adequado às condições do adolescente trabalhador, bem como material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Por outro lado, o ECA prevê ser obrigação dos pais ou responsável matricular os filhos na rede regular de ensino. Não podendo estes optar pelo estudo doméstico (*homeschooling*)¹³, como acontece em alguns países, como nos EUA.

Os dirigentes dos estabelecimentos de Ensino Fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de maus tratos envolvendo seus alunos, bastando a simples suspeita para gerar a comunicação; a reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares e os elevados níveis de repetência.

No processo educacional, devem ser respeitados os valores próprios do contexto social da criança e do adolescente e a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. Os municípios, com apoio dos estados e da União, destinam recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer.

A formação técnica profissional deve ser ministrada segundo as diretrizes e bases da educação, observados os princípios de garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular, atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente e horário especial para o exercício das atividades. Os estabelecimentos que atendem ao adolescente infrator são obrigados a dar-lhe condições de escolarização e acesso à profissionalização.

Assim, pode-se observar que houve uma grande evolução na questão dos direitos da criança e do adolescente no Brasil ao longo da história, partindo da ausência de direitos no período colonial até o reconhecimento e a garantia dos direitos a estes brasileiros pela Constituição Federal de 1988. A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 passou a regulamentar estas conquistas, tornando a criança e o adolescente brasileiros verdadeiros sujeitos de direitos.

Reflexões de Anísio Teixeira a partir da obra *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*

A criança e o adolescente são percebidos como estudantes sujeitos de direitos, personificando o alvo central da concepção do modelo novo de educação

¹³ Importante salientar que este tema é objeto de Repercussão Geral no Supremo Tribunal Federal, a ser decidido no RE 888815, tendo sobrestado todos os demais processos, independente da instância onde tramita, para que aguarde decisão deste Tribunal. <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudenciaRepercussao/verAndamentoProcesso.asp?incidente=4774632&numeroProcesso=888815&classeProcesso=RE&numeroTema=822>.

na visão de Teixeira (2000). O autor faz uma constatação do quadro da época quando afirma logo na introdução da obra:

Toda educação até hoje foi autocrática! Os mestres sofriam a autocracia dos administradores, e as crianças dos mestres. Na organização democrática da escola, a uns e outros tem-se que dar independência. Educar é uma arte tão alta que não se pode subordiná-la aos métodos da imposição...mestres e alunos devem trabalhar com liberdade e à luz do que o filósofo e o cientista esclarecem sobre a profissão dos primeiros e o labor dos últimos. (TEIXEIRA, 2000, p. 9-10).

Teixeira (2000) procura expor nesta obra, publicada pela primeira vez em 1934, os fundamentos da teoria da educação baseada na experiência, que dirige todo o movimento de reconstrução educacional de seu tempo.

Queiroz (2013) usa o termo “protagonista” para descrever este educador, pois o considera como “um dos principais atores da educação escolar no Brasil” e reconhece que “seu pensamento constitui um clássico no sentido da permanente atualidade de suas ideias”. A autora ainda registra que as obras e conceitos de Anísio Teixeira “continuam ricas fontes de conhecimento e de inspiração para os que se preocupam com a educação e o futuro do nosso país”, conceitos estes evidenciados nas obras *Educação não é privilégio* (2007) e *Educação é um direito* (2009). Seus estudos encontram fundamentação nos pensamentos dos filósofos educadores estadunidenses John Dewey (1859-1952) e William Kilpatrick (1871-1965). John Dewey, cujas principais obras traduzidas na língua portuguesa por Anísio Teixeira são *Democracia e Educação* (1916), *Escola e Sociedade* (1900) e *Experiência e Educação* (1938), é considerado o filósofo mais influente do século XX no que concerne à educação progressista e foi o grande inspirador dos trabalhos deste educador brasileiro.

Dewey (1979) posicionou-se a favor do conceito de Escola Ativa, na qual o aluno tinha que ter iniciativa, originalidade e agir de forma cooperativa. Ele acreditava que escolas que atuavam dentro de uma linha de obediência e submissão não eram efetivas quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Ele influenciou vários países, inclusive o Movimento da Escola Nova no Brasil, ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. É considerado como o grande reformador do sistema educativo estadunidense da primeira metade do século XX.

Kilpatrick (2006), por sua vez, criou o *Método de Projetos*, divulgado pela primeira vez em setembro de 1918, por uma das mais importantes revistas de educação, *Teachers College Record*. Trata-se de uma forma de integração curri-

cular que se preocupava com o “interesse” que deve acompanhar o trabalho pedagógico de modo a suscitar no aluno a vontade de saber. O *Método de Projetos* destaca três questões indispensáveis para o planejamento dos Projetos: 1- Como se realiza a aprendizagem; 2- Como a aprendizagem intervém na vida para melhorá-la; e 3- Que tipo de vida é melhor. A ideia central deste método é aplicar o ensino teórico à realidade do dia a dia, envolvendo o aluno como o ator principal na busca da compreensão do seu ambiente e das soluções práticas aos problemas de seu quotidiano.

Para marcar de maneira clara a sua visão sobre o modelo de educação que ele ambiciona para o Brasil, Anísio Teixeira faz uma série de considerações sobre as correntes de pensamento de sua época. Existem dois debates vigentes: um entre os reacionários e os renovadores e outro entre a escola tradicional e a pseudo-escola nova. Por não aderir a nenhuma das correntes de pensamento em conflito, Anísio Teixeira apresenta a sua visão que denomina a teoria moderna da educação.

Na visão de Teixeira (2000), o pensamento reacionário é aquele que considera que as mudanças provocam perdas de valores, como se as transformações da escola trouxessem mais problemas do que soluções. Os reacionários são contrários a qualquer tipo de mudança e as consideram como valores prejudiciais. Para eles, a escola é culpada por todos os males contemporâneos e precisa ser mudada. Anísio Teixeira apresenta uma caricatura do *Homem reacionário* que vive dentro de cada um de nós, repetindo a eterna linguagem dos reacionários de todos os tempos. Segundo esta corrente de pensamento, “as escolas passam por transformações alarmantes. A velha autoridade dos mestres já não é mais a mesma, se é que existe ainda” (TEIXEIRA, 2000, p. 14-15). Porém, o autor isenta a escola da “culpa” pelas transformações que ocorrem no espírito da sociedade e advoga que as escolas refletem tão somente a realidade de seu tempo, quando afirma:

Não são as escolas responsáveis pela transformação do espírito da sociedade. As escolas são como romancistas, também acusados de corromperem a sociedade. Elas, como eles, refletem, tão somente, o que já vai pela própria sociedade. (TEIXEIRA, 2000, p.16-17).

Teixeira (2000) descreve a escola tradicional como opressora, na qual o aluno é um personagem passivo e o mestre o opressor. Ele considera que, neste contexto, a criança e o adolescente não são sujeitos de direitos no ambiente escolar, pois não são protagonistas de sua educação. Eles são presos num sistema

compulsório em que o prazer de aprender, a curiosidade do saber e o estímulo à criatividade são praticamente inexistentes. Por isso, no seu diagnóstico, afirma:

A escola fundada nos “programas de lições previamente traçadas” e no regime do “aprende ou serás castigado” ignorava, antes do mais, a complexidade do ato educativo e tudo que podia, realmente, conseguir, eram crianças hábeis no jogo da dissimulação, que procuravam cumprir – para evitar pena ou ganhar um prêmio – com mínimo de responsabilidade voluntária a tarefa obrigatória que lhes marcavam os mestres. (TEIXEIRA, 2000, p. 18).

Por outro lado, Teixeira (2000) considera a escola alternativa proposta à educação tradicional pelos “falsos renovadores” como uma “deformação monstruosa da teoria moderna de educação que se baseia num conceito errôneo da natureza humana”. Essa corrente de pensamento que pode ser apresentada como Pseudo-Escola Nova, propõe que o estudante tenha toda a liberdade possível para determinar o que, como, onde, quando quer estudar, em nome da liberdade de expressão de sua criatividade. Nesta crítica, o autor apresenta uma caricatura em que um casal chega em casa e se depara com seus filhos no meio da sala de estar, um serrando o pé da mesa e o outro destruindo as teclas do piano com o martelo. Então a mãe entra na ponta dos pés e convida o marido a não incomodar as crianças, pois não gostaria de perturbar sua criatividade. Percebe-se que Teixeira (2000) não aprecia tal pensamento que apresenta uma forma sem controle nem disciplina, ordem e método. É uma forma quase libertina de se educar que pode ser tão prejudicial à criança quanto a educação tradicional. Assim, ao comparar a Pseudo-Escola Nova com a escola tradicional, afirma:

Passar daí para o domínio da escola onde não se faz senão o que der na veneta, onde tudo seja prazer no sentido pejorativo e flácido desse termo, seria substituir o regime de compulsório, desagradável e deseducativo da escola tradicional, pelo regime do caprichoso, extravagante, e igualmente deseducativo de uma falsa escola-nova. (TEIXEIRA, 2000, p. 18).

O autor define a teoria da educação nova ao fazer crítica aos “falsos renovadores”, advogando pela “teoria moderna da educação” que ele considera “equidistante dos extremos”. Segundo ele, trata-se “[...] da tentativa de orientar a escola no sentido do movimento, já acentuado na sociedade, de revisão

dos velhos conceitos psicológicos sociais, que ainda há pouco predominavam". (TEIXEIRA, 2000, p. 19).

De acordo com Teixeira (2000), tanto a escola tradicional quanto a Pseudo-Escola Nova são concepções que pressupõem a natureza do indivíduo refratário à disciplina, ao progresso, à marcha normal do saber e do aperfeiçoamento pessoal. Ele mostra como duas escolas de pensamentos filosóficos diametralmente opostos podem ser igualmente nocivas à formação do ser humano ao afirmar que "ou impomos tudo isso, mal e compulsoriamente, ou largamos a brida ao homem para que ele se entregue aos seus caprichos, suas desordens, sua ignorância e sua indisciplina". (TEIXEIRA, 2000, p. 19).

Assim, introduz a teoria moderna da educação como um conceito equidistante aos dois extremos descritos anteriormente. Essa teoria se fundamenta na ideia de que o ser humano é naturalmente propenso à razão, à organização e ao método, não poupando esforços para entender, controlar e se adaptar ao ambiente em que vive. Por isso afirma o autor:

A natureza humana tende, normalmente, a se realizar a si mesma. E que se essa realização exige disciplina, método, controle de si mesmo e do meio ambiente, e para isso esforço, tenacidade, paciência, coragem e sacrifício – o homem tende a essas virtudes pelas próprias características de sua natureza.

[...] porque a natureza humana reagirá, as mais das vezes, procurando, por meio de qualquer ocupação, conquistar a disciplina de si mesma, que é a sua forma de poder, a sua forma de ser, a sua forma de expressão própria. (TEIXEIRA, 2000, p.19-20).

Teixeira (2000) reflete sobre a educação e a sociedade como processos que se influenciam, porque não existe sociedade, existe um processo de sociedade, e não existe educação, mas um processo de educação. Para Teixeira, a criança e o adolescente devem ser formados pela escola para se tornarem cidadãos com consciência social e coletiva, pois do contrário, a sociedade sobraria na anarquia.

Se, realmente, o indivíduo tivesse um pensamento, uma consciência, uma ação e uma moral apenas individuais, a força intelectual de que é dotado serviria tão somente para condicionar o mais desordenado espetáculo de anarquia que se pudesse conceber. (TEIXEIRA, 2000, p. 104).

Para Teixeira (2000), a escola de hoje é um ambiente de acesso mais democrático e tem o desafio de preparar os estudantes para as últimas conquistas

da ciência e da cultura. A escola deve preparar o estudante para ele atender às necessidades do mercado de trabalho, que evolui com a demanda da própria sociedade. Nesse sentido, a escola moderna é dinâmica, assim como a própria sociedade, que sempre se reinventa e se renova. Neste sentido, a escola moderna deve ser o reflexo da sociedade, contribuindo para moldá-la e aperfeiçoá-la, através da formação acadêmica e humana adequada para o estudante, que, na visão de Anísio, deve ser visto como um sujeito de direitos, importante e protagonista no processo de transformação social.

O estudante não deve sair adestrado e eficiente no seu trabalho, mas de inteligência aguçada e alerta, compreendendo os segredos e incertezas de um mundo complexo e mutável acessível à simpatia e à tolerância para com as tendências mais opostas. (TEIXEIRA, 2000, p. 117).

Por fim, Teixeira (2000), nas suas reflexões, presta uma homenagem a um personagem fundamental na formação do estudante da escola nova, sujeito de direitos. Trata-se do professor. Assim, ao se referir aos professores, conclui afirmado:

Eles têm a longa e iluminada convivência das crianças. Eles sabem as reservas de frescura que enchem os corações e as inteligências dessas crianças. Eles vivem em contato com elas, que são o objetivo mais digno do amor e da dedicação humana. Consagraram a sua vida ao esforço mais progressivo da humanidade – o da cultura e do saber – e se empenharam na tarefa mais grandiosa que é possível – a de formar homens. Eles (os professores e educadores) têm, pois, razões de crer, de lutar e de esperar. E, mais que tudo isso, eles trabalham em um ambiente onde tudo está crescendo. (TEIXEIRA, 2000, p. 118).

Teixeira (2000), portanto, considera que o professor da escola moderna deve exercer a profissão com amor e humanismo, pois tem a responsabilidade de contribuir no despertar do intelecto da criança na escola, além de participar na formação do caráter e personalidade do futuro cidadão.

Considerações finais

O ordenamento jurídico brasileiro garante que os direitos fundamentais das crianças não podem ser ameaçados nem violados em decorrência de ação ou de omissão da família, da sociedade ou do Estado. Do contrário, o Sistema de

Garantia de Direitos, formado pela Polícia, Conselho Tutelar, Ministério Público e Poder Judiciário, deve agir em prol desses sujeitos tutelados e garantir o cumprimento de seus direitos.

Entretanto, podemos observar que a escola pública brasileira ainda está longe de alcançar o padrão proposto por Anísio Teixeira, pois o Estado, por meio de seus agentes, e a sociedade (representada pelas famílias) têm sido omissos quanto às suas responsabilidades no desenvolvimento da criança. A escola, por sua vez, representada pelos educadores (professores e diretores), em geral, não possui as mínimas condições de cumprir seu papel, seja por falta de recursos financeiros, infraestrutura física, material, seja pela falta de capacitação dos professores para um melhor desempenho em sala de aula, ou ainda pela falta de preparo dos diretores para enfrentar os desafios extra-acadêmicos trazidos pelos alunos oriundos de famílias muitas vezes de baixa condição social e financeira e com estrutura precária.

Sendo assim, este capítulo pretendeu trazer elementos históricos de compreensão da criança e do adolescente na legislação brasileira, sem esgotar os embates advindos desses movimentos. Embora avanços tenham sido conquistados com a adoção do Estatuto da Criança e do Adolescente, que regulamenta vários direitos constitucionais, forçoso é constatar que o caminho para uma implantação real da educação, na visão que Anísio Teixeira propôs há 100 anos, ainda é muito longo. É necessário que a sociedade tome uma atitude condizente com seus anseios para que esta situação mude.

Referências

AMIN, Andréa R. et al. **Curso de Direito da Criança e do Adolescente**: Aspectos teóricos e práticos. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

BRASIL. **Código de Menores**: Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927. Brasília, DF.

BRASIL. **Bem-Estar do Menor**: Lei nº 4.513 de 1º de dezembro de 1964. Brasília, DF.

BRASIL. **Código de Menores**: Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979. Brasília, DF.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, DF.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1979.

KILPATRICK, William H. **O Método de Projeto**. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedago, 2006.

KOHAN, W. O. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p.11-26, jan./jun.2003.

OLIVEIRA, Dalva de. Conceitos de infância e criança ao longo da história. In: CUNHA, C. da; MACHADO, M. de F. E.; NEVES JÚNIOR, I. J. das (orgs.). **Pensamento Pedagógico: textos e contextos I**. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, Capítulo XIII, p. 255-265. Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2018.

PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis**. Tradução: Edson Bini. 2. ed. Bauru, SP: Edipro, 2010.

QUEIROZ, Kelli Consuêlo Almeida de Lima. Anísio Teixeira: Protagonista na Luta pela Escola Primária no Brasil. In: CUNHA, C. da; SILVA, M. A. da (orgs.). **Pensamentos Pedagógicos e Políticas de Educação**. Coleção Políticas Públicas de Educação. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação - A Escola Progressiva ou a Transformação da Escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND – UNICEF; Fundo das Nações Unidas para a Criança: **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasil, 1989.

CAPÍTULO IX

Educação como prática emancipadora e redentora das iniquidades sociais: Darcy Ribeiro e Paulo Freire

Eliana Cenedes
Célio da Cunha

Introdução

As linhas que se seguem destacam algumas reflexões fruto de levantamento bibliográfico em relação à contribuição de Darcy Ribeiro e Paulo Freire, pensadores nacionais, no processo de construção e reconstrução da educação pública no Brasil do início ao final do século XX. Tal escolha se deu no sentido de aprofundar a temática da educação pública, bem como de reconhecer e considerar as ideias dos autores no modo de repensar a educação no Brasil como forma de luta contínua em defesa de uma escola pública, gratuita, laica, obrigatória e para todos. Na condição de professora de rede pública de educação desde 1994, atuando na escola pública como docente e gestora escolar, percebo a necessidade do desenvolvimento do presente estudo, uma vez que os autores evidenciam como são atuais suas ideias e que os questionamentos são situados em um contexto em que os problemas são percebidos.

Este capítulo se desenvolve em duas partes: a primeira parte inicia-se com a obra de Darcy Ribeiro que teve por base o marco educacional brasileiro: *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932*, como fio condutor da reforma educacional no Brasil e as ideias e influências de John Dewey. A segunda parte introduz o filósofo e educador Paulo Freire, fonte de inspiração do pró-

prio Darcy Ribeiro. Conclui-se esse capítulo com algumas repercussões da obra dos pensadores Darcy Ribeiro e Paulo Freire no final do século XX.

Ao refletir sobre a obra de Darcy Ribeiro retoma-se alguns pontos de Jesus (2018), no sentido de aprofundar as questões do pensador que imaginou um país altaneiro, livre de preconceitos e construtor de cenários norteados pela justiça e pela solidariedade. Assim como Paulo Freire, recuperar-se alguns elementos do pensar de Duarte (2013) buscando aprofundar a reflexão sobre as ideias, o seu legado e as contribuições para o pensamento pedagógico da educação brasileira.

Ao reconhecer a importância da contribuição de grandes intelectuais e pensadores da educação brasileira no processo emancipador e redentor das iniquidades sociais, acredita-se que novas práticas pedagógicas podem configurar um projeto de educação transformador, democrático e emancipador.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 como marco educacional brasileiro

O início do século XX foi um período em que se concretizava a proposta de uma escola pública, gratuita e obrigatória, materializada no denominado *O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932*, documento que propunha uma educação para todos, sem privilégios econômicos, visto como instrumento de reconstrução da democracia, permitindo a interação de diversos grupos sociais.

Essa obra foi um marco educacional brasileiro devido ao seu legado pedagógico, o Movimento da Escola Nova como um movimento político, articulando a questão educacional a um projeto de reconstrução nacional. (XAVIER, 2015).

A tenacidade desse documento, e não de outros eventos na memória educacional nacional, visa elaborar “as nossas concepções a respeito dos problemas e das possibilidades de construção de uma sociedade democrática” (XAVIER, 2015, p. 134). O sentido está em retirar dele a essência e as referências com as quais os educadores de hoje acreditam “ser possível contribuir para que a educação pública escolar possa atuar sobre a socialização de nossas crianças e jovens, de modo a viabilizar a construção de uma sociedade mais justa, equânime e solidária”.

O Manifesto tem proporcionado a produção de consensos sobre os marcos históricos fundamentais e sobre as heranças teóricas e políticas. Em seu entorno tem-se diálogos, críticas e referências que seguem perpetuando sua presença nos debates políticos e acadêmicos sobre a educação pública brasileira.

ra na contemporaneidade, constituído com base em grande campanha cívica pela causa educacional, que se estendeu por vários estados brasileiros, unindo educadores comprometidos com as mesmas convicções na conquista dos novos ideais e novos fins de educação. (XAVIER, 2015).

Os Pioneiros da Escola Nova aceitaram o desafio proposto pelo governo provisório e, num esforço conjunto por meio de obstáculos e compromissos, souberam coordenar o movimento de renovação dos novos fins de educação. “As reformas realizadas no Distrito Federal e em Minas Gerais em 1927, as iniciativas empreendidas, mais tarde na Bahia, no Espírito Santo, em Pernambuco e no Ceará, e depois da revolução, em São Paulo” (AZEVEDO et al., 2010, p. 23), indicam um idealismo renovador sendo cada reforma com suas particularidades, mas, com o mesmo fim teórico da reforma educacional.

Nesse processo de construção da educação pública, evidencia-se o papel que a escola deve desempenhar como espaço de transformação social, comprometida com a construção de uma sociedade menos desigual, mais justa e democrática.

A transformação de nosso regime educacional de acordo com o manifesto, não tem apenas, por si, o espírito atual vivo que lhe está imanente, e os fundamentos científicos e filosóficos em que se apoia, mas a consciência do papel que a escola deve desempenhar, não só na formação do espírito da unidade nacional, como na aproximação dos homens e no restabelecimento do equilíbrio social, realizado pela integração da escola na sociedade (socialização da escola) a integração, no grupo e na vida social, do indivíduo cada vez mais entre grupo familiar que se atrofia e se desagrega em uma sociedade tornada imensa. (AZEVEDO et al., 2010, p. 29).

A construção de uma sociedade mais justa implica a estruturação de escola pública que considere e responda aos anseios dos indivíduos atores sociais, tornando-os sujeitos integrados nos seus contextos.

O Manifesto dos Pioneiros, segundo Azevedo et al. (2010), que fixou as bases e as diretrizes para a reforma da educação nacional, foi assinado por mais de 25 educadores ou escritores interessados na solução dos problemas do ensino no país, entre os quais, grandes pensadores da educação, como Anísio Teixeira, Almeida Júnior e Lourenço Filho.

No final dos anos 1940, em uma proposta pedagógica comprometida com a realidade social, Anísio Teixeira, um dos signatários do documento, então titular da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, pôs em prática sua visão

de educação e seu modelo de escola, criando o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque. Ele destacava a escola para o povo e colocou em prática as concepções teóricas da Escola Nova, propondo a criação da Escola Parque, com o objetivo de ofertar aos estudantes uma educação integral, cuidando da alimentação, higiene, socialização, preparação para o trabalho e preparação para o exercício da cidadania do estudante.

Ao longo da história, inspirados nos princípios da Escola Nova, a partir do Manifesto dos Pioneiros de 1932, muitos foram os movimentos educacionais que se comprometeram com o processo de transformação social, denunciando desigualdades, injustiças, opressões e propondo uma nova educação e uma sociedade mais justa e democrática.

O papel construtor de Darcy Ribeiro

Ribeiro (2014), por meio de uma explanação histórico-antropológica, apontou como os brasileiros se construíram e constituíram a nação dos tempos atuais. Sua obra propiciou a criação de uma teoria geral para o Brasil, “cuja luz nos tornasse explicáveis em seus próprios termos, fundada em nossa experiência histórica” (RIBEIRO, 2014, p. 7), sendo uma teoria que posicionasse o povo brasileiro na história humana. Em um longo processo de reconstrução da formação de uma etnia brasileira, do plano físico ao espiritual, define-se, de fato, e desde os primeiros tempos coloniais, a personalidade do Brasil como sociedade mestiça e sincrética dos trópicos, distinta das matrizes étnicas lusa, tupi e afro que lhe deram origem.

O antropólogo indigenista, escritor, educador e político, Darcy Ribeiro, procurou disseminar uma interpretação a respeito dos problemas nacionais e da constituição da cultura característica do povo brasileiro. Na sua trajetória, deixou em seu legado o sentimento de incansável busca por ser um idealista construtor de sonhos na prática, por ser um homem movido por razões éticas e de um fundo de patriotismo arraigado, sobretudo, por meio de seu compromisso e engajamento social, político, cultural e educacional.

Neste sentido, como construtor e defensor da cultura popular e de uma sociedade mais justa, considerou o processo civilizatório como forma de entender as teorias necessárias para a compreensão do povo brasileiro.

Afastando-se de teorias eurocêntricas, buscou: 1) uma teoria de base empírica das classes sociais; 2) uma tipologia das formas de exercício de poder e de militância política, seja conservadora, reordenadora ou insurgente; e, 3)

uma teoria da cultura, capaz de dar conta da realidade em questão, em que existe uma cultura feita de transplante, regida pelo modismo europeu, frente à criatividade popular que mescla as tradições.

O povo nação não surge no Brasil da evolução de formas anteriores de sociabilidade, em que grupos humanos se estruturam em classes opostas, mas se conjugam para atender às suas necessidades de sobrevivência e progresso. Surge, isto sim, da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável (RIBEIRO *apud* AZEVEDO et al., 2010, p. 16).

Tem-se aí, portanto, um posicionamento e uma descrição do desenvolvimento do processo civilizatório brasileiro, bem como o antagonismo classista correspondente à estratificação social instaurada, com as distâncias sociais mais intransponíveis que as diferenças sociais. Percebe-se o descompasso das causas estruturantes na formação da sociedade contra os interesses da população, servindo os interesses alheios e opostos.

De todo modo, nas condições de escravidão, extermínios e massacres de etnias indígenas, de perda da autonomia étnica, em um mero conglomerado de gentes, multiétnicas, oriundas da Europa, da África e indígenas nativos, criou-se uma crescente massa humana. Ribeiro (*apud* AZEVEDO et al., 2010) traduz o modo como se incorporou uma sociedade de distanciamento entre as classes dominantes e as subordinadas, oprimidas, em que as contradições foram se acumulando desde o início da colonização do Brasil.

A estratificação social, gerada historicamente, tem, conforme Ribeiro (*apud* AZEVEDO et al., 2010), caráter intencional de empreendimento, uma vez que não estrutura a população para preencher as suas condições de sobrevivência e de progresso, mas para favorecer e enriquecer uma camada senhorial. Neste sentido, a estratificação de classes

"[...] desgarra e separa os brasileiros em componentes opostos; separa e opõe a massa do povo e a minoria privilegiada, que a vê e a ignora, a trata e a maltrata, a explora e a deplora, como se essa fosse uma conduta natural". (RIBEIRO *apud* AZEVEDO et al., 2010, p. 17).

Foi assim que, neste cenário estratificado, no bojo da redemocratização, entre os sonhos e a realidade, como um construtor, buscou colocar em práti-

ca um projeto educacional que atendesse, ao seu tempo, uma de suas maiores causas: cuidar da escolarização das crianças. Ocupou-se fundamentalmente da luta pelas reformas sociais, quais sejam, salvação da causa indígena, reforma agrária, socialismo em liberdade e universidade necessária, que ampliassem as bases da sociedade e da economia, a fim de provocar uma prosperidade que beneficiasse toda a população.

Nesse papel de construtor, buscava colocar em prática a educação como processo emancipador e redentor de iniquidades sociais. Sobre essa questão, Gomes (2010) destaca uma fala de Darcy:

Sou um homem de causas. Vivi sempre pregando e lutando, como um cruzado, pelas causas que me comovem. Elas são muitas, demais: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária. Na verdade, somei mais fracassos que vitórias em minhas lutas, mas isto não importa. Horrível seria ter ficado ao lado dos que nos venceram nessas batalhas. (RIBEIRO apud GOMES, 2010, p. 13-14).

É uma expressão que ilustra seu compromisso, sua perseverança, disposição e certeza de estar no caminho que considerava justo e certo, nele procurando prosseguir com sua força e ação na defesa da educação pública no processo de construção da democracia.

Uma educação que se comprometa com a transformação social

No decorrer da história da educação brasileira, na sequência da luta por atender aos novos anseios da sociedade, em um determinado contexto, Darcy Ribeiro, pertencente a uma geração de intelectuais, nos anos de 1950 e 1960, começa a atuar na área pública pela causa da educação pública e no aprofundamento da democracia no Brasil.

Em torno da defesa da escola pública e empenhado no processo de construção da democracia, articulando ideias e iniciativas empreendidas pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros de 1932, Darcy Ribeiro, além de Caio Prado Jr., Bayard Boiteux, Florestan Fernandes, Antônio Cândido, Fernando Henrique Cardoso, Ruth Cardoso, Perseu Abramo, entre outros intelectuais, confirma seu compromisso nacional no Manifesto dos Educadores de 1959. (XAVIER, 2015).

A partir da constituição do povo brasileiro e de seus traços culturais característicos, como a mestiçagem, o “antropólogo foi conformando a sua trajetória e, paralelamente, o seu projeto de intervenção pública no campo da educação, reafirmando e se autoconstruindo continuador da obra de Anísio Teixeira” (XAVIER 2015, p. 144). No início da década de 1980, Darcy Ribeiro chega ao poder no bojo da redemocratização. Como político, vice-governador do estado do Rio de Janeiro e, posteriormente, senador da República, teve a oportunidade de realizar a sua versão pessoal da utopia da Escola Nova no estado do Rio de Janeiro. Surgiu, então, a proposta de ofertar a educação integral e a escola em tempo integral, fundamentada em várias tendências pedagógicas, em especial, a da Escola Nova.

Nos cargos executivos que ocupou, empenhou-se por promover a criação de instituições educacionais e culturais, como a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), além de projetos de reestruturação da educação pública (o Programa Especial de Educação - PEE, por exemplo), e as escolas de tempo integral que garantissem um projeto curricular por áreas do conhecimento com especificidades para o horário integral, no qual estivessem integradas oficinas pedagógicas.

Com vistas ao “cumprimento de uma rotina educativa competentemente planejada”, entendida como meio de “acabar com a infância abandonada” (RIBEIRO, 1995, p. 12), o antropólogo-educador tinha no caráter democrático o viés da escola pública e o ensino nela ministrado, conforme assinalado em seus escritos, sendo importante o reconhecimento das características culturais do alunado, bem como o preparo permanente dos professores.

Outro exemplo de sua atuação como gestor foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs. Esta obra de Darcy Ribeiro refletia uma proposta pedagógica com base na Escola Nova e também e em pensadores como Gramsci e Paulo Freire. Os Centros Integrados tinham por finalidade preencher as necessidades dos estudantes reconhecidos na população de baixa renda. Deu-se ali um projeto idealista que culminou na construção e edificação de mais de 500 CIEPs ao longo dos dois governos de Leonel Brizola, do Partido Democrático Brasileiro - PDT (períodos 1983-1987 e 1991-1994), no Rio de Janeiro.

A partir de um projeto ousado, de arquitetura exuberante, segundo Gomes (2010, p. 59), os relatos e as pesquisas da experiência dos CIEPs resultaram em muitas críticas enfocando aspectos favoráveis e desfavoráveis ao projeto, porém, “um nó da escola convencional foi desatado”.

[...] foram percebidos como positivos o horário integral para os professores; o tempo disponível para aperfeiçoamento e planejamento; o trabalho conjunto de docentes e funcionários não docentes; a formação continuada, que se fazia nos próprios Cieps a partir dos problemas específicos da realidade vivida; o conjunto relativamente estável de profissionais, a articulação coletiva do trabalho pedagógico e o clima positivo do professorado. Estas foram as percepções dos educadores. O desenvolvimento da capacidade de gestão escolar, com autonomia e participação, inclusive da comunidade, foi observado como outra vantagem [...] (GOMES, 2010, p. 59).

Conforme Gomes (2010), os CIEPs se inscreveram em uma trajetória longa, desde o período 1931-1935, em que Anísio Teixeira deu passos firmes no sentido de concretizar a escola segundo os ensinamentos de John Dewey, entre outros mestres.

De acordo com Gauthier e Tardif (2014, p. 198),

John Dewey conseguiu propor ao mundo escolar determinadas práticas pedagógicas inovadoras que continuam sendo aplicadas em nossos dias: o ensino cooperativo e comunitário, o aprendizado por projetos, uma concepção democrática do funcionamento do estabelecimento, assim como a valorização do papel dos professores e de sua profissionalização. Tais práticas pedagógicas pretendem ser uma crítica contra os modelos predominantes de escolarização vigentes na sociedade norte-americana, baseados na submissão da escola ao mercado, na competição e no consumo.

A concepção educativa de Dewey respalda-se em uma visão pragmática, política e considera a educação uma constante reconstrução da experiência. Um crítico das concepções tradicionais, um pedagogo que pretendia que a educação viesse a preparar os alunos para viver em uma sociedade democrática, contra a escola baseada no individualismo, na submissão dos alunos aos mestres, na competição, assim como na divisão entre os fortes e os fracos. O pensamento de Anísio Teixeira permeia os ideais pragmáticos advindos da escola deweyana. Neste sentido, comprehende-se que tanto para Dewey quanto para Teixeira a educação só pode ser pensada e concebida a partir de dois conceitos, ou seja, a experiência e a democracia.

Na tarefa de democratizar o ensino na sociedade brasileira e na persistência em intervir no ensino superior, Ribeiro (1995), expressa a preocupação em evitar a reprodução das práticas clientelistas e paternalistas das elites. Assim, as experiências das décadas de 1950 e 1960, a idealização e construção da UnB

e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), bem como as experiências dos anos de 1980-1990, com o PEE e os CIEPs, apesar de poucas terem tido continuidade plena, forneceram a Darcy Ribeiro um repertório de projetos de impactos sociais na luta pela transformação social.

De acordo com Xavier (2015, p. 147), no processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) dos anos 1980-1990, “sobressai o caráter personalista da atuação de Darcy Ribeiro, desconsiderando os esforços sistemáticos do Fórum em aliança com os parlamentares progressistas”. Diante das negociações e de um processo marcado por disputas, contradições e muitas protelações na tramitação daquele ditame, Darcy Ribeiro assume um papel de mediador do interminável conflito entre “o mundo dos conflitos e o mundo dos interesses”. (GIRARDET, 1987, p. 25). Assim, cabe

[...] afirmar que a trajetória de Darcy Ribeiro se apresenta marcadamente pelos rompantes inesperados e por projetos ambiciosos, não raro apresentados como promessas de salvação nacional. As observações de estudiosos de sua contribuição, assim como sua própria autobiografia, confirmam, por meio de análises sobre diferentes aspectos de sua trajetória intelectual e de homem público, a diversidade e a variedade de frentes nas quais ele atuou, bem como seu modo de agir, não raro, “apressado” (Gomes, 2010) e “indisciplinado” (Bomeny, 2001). (XAVIER, 2015, p. 147).

Na luta pela democracia, pela defesa da escola pública e pela transformação social, Darcy Ribeiro defende e promove mudanças, restitui a autenticidade e a consciência crítica, percebe a realidade como problema e tem a predisposição para transformá-la, além de conjugar os meios necessários para reintegrar a nação e moldá-la criativa e ativamente. (RIBEIRO, 1975).

Uma educação que emancipe

Na história brasileira, após o marco da reforma educacional com *O Manifesto dos Pioneiros* de 1932, e o *Manifesto dos Educadores* de 1959, nas décadas subsequentes, mais precisamente na década de 1960, além da contribuição de Darcy Ribeiro, bem como de uma geração de intelectuais, surgiram vários movimentos sociais denunciando a cultura escolar hegemônica, fortalecendo os vínculos entre a educação, a cultura e a transformação social, trazendo, com força, a proposta de uma educação popular. Conforme Brandão (2006, p. 48), uma educação

[...] é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela ensina vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia.

Assim, a luta dos movimentos sociais por uma educação democrática, na perspectiva de Freire (1987), que promove a não neutralidade da educação, se espalha por todo o país. Surgem iniciativas importantes: o Movimento de Cultura Popular (MCP), no Recife; o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Natal, Rio Grande do Norte; e o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Os movimentos sociais também se comprometeram com o processo de transformação social, denunciando desigualdades, injustiças e opressões, com uma educação de fato libertadora centrada na luta dos “coletivos oprimidos”. (FREIRE, 1987, p. 36).

Nos anos de 1947 a 1954, Freire atuou como gestor público, diretor do Departamento de Educação e Cultura e, posteriormente, como superintendente do Serviço Social da Indústria - SESI/PE, período reconhecido por ele por contribuir para sua formação política e pedagógica (FREIRE, 1994, p. 115). Empenhava-se em promover uma escola democrática, estimulando a curiosidade crítica dos educandos.

Na década de 1960, participou do governo de Miguel Arraes, em Pernambuco e, em 1962, foi diretor do Departamento de Extensão Cultural na Universidade de Recife. Durante o governo de João Goulart trabalhou na presidência da Comissão Nacional de Cultura Popular, coordenou o Plano Nacional de Educação na gestão do Ministro da Educação Paulo de Tarso C. Santos, e em janeiro de 1964, lançou o Plano de Alfabetização de Adultos. Sendo particularmente conhecido como criador de um método de alfabetização de adultos, suas contribuições se estendem para toda área educacional.

No ano de 1962, surgiu uma prática de educação emancipadora com dimensão abrangente e que perpassou todos os níveis e modalidades de ensino. Neste sentido, o respeito ao saber popular implica, necessariamente, o respeito ao contexto cultural dos educandos. Angicos torna-se símbolo da luta pelo fim do analfabetismo e pelo compromisso com a formação humana. Tem-se aí um projeto de Paulo Freire, de cultura popular, que resultou em um projeto nacional de educação em vista de uma sociedade mais justa e democrática.

Conforme convicção de Freire (1987), a escola aprimora o exercício da

cidadania e o reconhecimento local, de modo que as características histórico-culturais sejam respeitadas, produzindo autonomia e revigorando a liberdade dos sujeitos. Entende a educação como um ato político, que exige de todos os educadores e educandos um posicionamento a respeito do compromisso social na medida em que,

[...] há perguntas que temos que fazer com insistência, que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar, de estudar sem comprometer-se. Como se de forma misteriosa, de repente, nada tivéssemos em comum com o mundo exterior e distante. Para que estudo? A favor de quem? Contra quem? (FREIRE, 2000, p. 37).

Nas palavras do autor, os educadores devem se indagar para quem e em benefício de quem estão trabalhando. Contrapondo-se ao que ele chama de educação bancária, tem-se, assim, seu posicionamento político sobre a questão:

[...] o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 67).

Essa forma de conceber a educação posiciona o seu pensamento a contribuir e reconhecer que “ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra” (FREIRE, 1987, p. 19). Reconhece a importância do contexto, as vivências das pessoas e a aquisição dos conhecimentos diversos. Assegura que uma educação de qualidade influenciará de algum modo a sociedade. Freire (1987), assim, critica o modelo de educação que chama de “bancária”, e propõe uma educação libertadora, com base no diálogo, o que humaniza o ser humano, na sua concepção:

O diálogo não é um produto histórico, é a própria “historicização”. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se a si mesmo num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesmo é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito. (FREIRE, 1987, p.16).

Na pedagogia dialógica de Freire, insere-se sua concepção segundo a qual “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79). Seu pensamento ganha força na contemporaneidade em que as desigualdades sociais e a opressão se mostram nas formas de segregação, racismo, exploração e desrespeito aos direitos e às necessidades básicas da vida humana.

Notadamente, a problemática da opressão refere-se aos limites de um sistema social político e econômico e um sistema educacional que continua reproduzindo as diferenças sociais, sobretudo aquelas que atingem diretamente setores marginalizados, ou seja, estigmatizados dentro do processo educativo, no qual se concentram as crianças das camadas populares da escola pública.

Freire (1987) atenta para o fato de que a condição de opressão e desumanização não é natural e necessária, mas, algo que pode ser combatido, conforme expressa a seguir:

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoa, como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores, e esta, o ser menos. (FREIRE, 1987, p. 16).

Esse pensador da educação aponta para a necessidade de se assumir uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização, denuncia o mal-estar que vem sendo produzido pela ética do mercado e anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico para promover e instaurar a ética universal do ser humano, ressaltando na Pedagogia da Autonomia várias possibilidades.

Uma educação que dialogue com seu território

Por ser autor de uma pedagogia crítica, toda obra de Paulo Freire publicada no Brasil e no exterior esteve diretamente ligada a um saber com intervenção nos trabalhos sociais. Todo legado de Freire vem sendo comprovado pelas

múltiplas experiências que se desenvolvem trazendo o seu pensamento como referência. Dessa forma, toda a sua obra tem contribuições para todo o campo educacional. A pedagogia crítica freireana tem compromisso com a libertação das classes oprimidas mediante um trabalho de conscientização.

Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por essa mesma razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis” ou melhor, sem o ato de ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1980, p. 26).

A prática libertadora proposta por Freire liga pensamento e ação na perspectiva de fazer surgir novas formas de operacionalizar o mundo.

Com base nesta visão, assumiu a Secretaria Municipal da Educação na cidade de São Paulo no ano de 1989. Em sua atuação como Secretário da Educação, buscou uma reorientação regida pela racionalidade emancipatória cujos princípios são baseados numa perspectiva crítico-transformadora, de ação-reflexão visando uma nova qualidade de educação.

Toda reorganização do ensino na gestão de Freire (1989-1991) teve um caráter democrático, de reconhecimento contextual, em que a escola deveria ser apropriada como espaço de organização política das classes populares, como espaço de ensino-aprendizagem, de reconstrução do saber como instrumento de emancipação, de reflexão, de debates de ideias e de busca de soluções. A proposta pedagógica presumiu dentre outros aspectos a integração da experiência cultural e social vivida pela comunidade escolar. As mudanças na forma de organizar a gestão escolar implicaram autonomia e liberdade, para que as escolas pudessem tomar decisões em conjunto com as outras instâncias da Secretaria de Educação.

Entretanto, num processo de reconhecimento da comunidade e de constante diálogo, reorganizou e administrou coletivamente a educação do município, investindo na construção da escola pública, popular e democrática, cujo propósito culminou na democratização da gestão, na ampliação do acesso e permanência dos setores usuários da educação pública, na qualidade da educação, bem como na construção coletiva de um currículo interdisciplinar denominado o Movimento de Reorientação Curricular e na formação permanente dos docentes, e na educação de jovens e adultos, contribuindo para eliminar o analfabetismo na cidade de São Paulo.

A Secretaria de Educação de São Paulo testemunhou todas as possibilidades de como fazer um currículo em processo de construção coletiva, com a participação de diferentes grupos em constante diálogo, numa perspectiva crítico-transformadora, buscando uma nova qualidade de educação. De acordo com Saul e Silva (2009, p. 227), foram registrados na rede de ensino mais de 1.500 projetos pedagógicos próprios dentro da realidade de cada escola, porém, “essa prática educacional foi vivida com dificuldades e apreensões, mas mostrou-se altamente positiva, quer pelos resultados do chamado rendimento escolar dos alunos, quer por indicadores que ampliam o conceito de qualidade social da educação[...]”.

Para os autores, a partir do ano de 1992, vários estados e municípios comprometidos com uma administração popular optaram por construir políticas curriculares com os pressupostos freireanos do Movimento de Reorientação Curricular ocorrido em São Paulo (1989-1992), “na perspectiva de viabilizar um ensino com qualidade social na escola pública, com a garantia de acesso e permanência a todos os segmentos sociais e democratização da gestão da unidade escolar”. (SAUL; SILVA, 2009, p. 228).

A partir de uma perspectiva democrática, as políticas foram implantadas com base na autonomia das escolas, num processo de diálogo permanente entre ele, sua equipe e os segmentos educacionais, valorizando o contexto social, por opção política de uma educação crítica, com princípios de solidariedade e justiça social.

Uma cultura escolar que valoriza a diversidade

Historicamente, as influências das ideias dos intelectuais manifestadas na proposta da Escola Nova, por uma educação mais humana, justa e solidária, vão se perpetuando, e novos contextos surgem. Novas práticas pedagógicas se fazem necessárias.

Neste cenário de construção e reconstrução de uma educação emancipadora, Paulo Freire idealiza a concepção da Escola Cidadã, que se tornou destaque na década de 1990, pautada na consideração da formação cidadã respeitando as características histórico-culturais, com base no trabalho interdisciplinar voltado para a autonomia e liberdade do sujeito.

Conforme Gadotti (2016), o conceito de Escola Cidadã surge, no Brasil, como uma escola que forma para e pela cidadania, que para Freire é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. É uma escola coerente com a

liberdade. É uma escola de comunidade, de companheirismo. A Escola Cidadã freireana é uma escola na perspectiva unitária de sociedade e de educação. Por isso é uma escola que luta pela superação das desigualdades em relação ao direito à educação. Unitária no sentido de ser diversa e a diversidade só é democrática quando existem condições de produção social da existência igualitárias.

Para o autor, avançar na construção da Escola Cidadã requer superar os modelos instrucionistas de formação de professores em que os mesmos são excluídos da discussão do tema da qualidade de educação. O neoliberalismo, ao transferir para a relação professor-aluno a lógica de rentabilidade e do lucro do mercado, no interior da escola, causa tensão nas suas relações reproduzindo relações competitivas dominantes na sociedade. A Escola Cidadã insere-se na luta pela desmercantilização da educação, pela afirmação do direito a uma educação emancipadora, sendo que sua referência é a cidadania e não o mercado.

É importante salientar que Freire instituiu uma política de Educação em direitos humanos quando atuou como Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo, em 1989, valorizando o diálogo e a participação popular, repensando o currículo escolar com a participação social por meio dos colegiados, entendendo a educação em direitos humanos como educação para a cidadania, para a promoção da consciência de direitos e deveres em vista de ampliar o controle social e a participação como método de governo. (GADOTTI, 2016).

Embora os sistemas institucionais escolares sofram influências do sistema capitalista sobre as funções sociais que a escola deve assumir na atualidade, o terreno escolar está permeado de diversidades. Assim, uma escola que pretende ser democrática necessita compreender e acolher a diversidade e transformá-la em vantagem pedagógica.

Considerações finais

Ao retomar a obra de pensadores e intelectuais brasileiros como Darcy Ribeiro e Paulo Freire, buscamos compreender a relevância dos seus feitos na estruturação da educação pública que atenda a todos, sendo fundamentalmente democrática, dialógica e humanizada. No período de 1960 a 1999, a partir desses pensadores, objetivou-se tentativas de ampliar o direito de escola para todos, como prática de uma educação emancipadora e redentora das iniquidades sociais, fruto de uma demanda histórica no processo de universalização do acesso à escola pública tão sonhada pelos dois pensadores brasileiros.

A política educacional advinda do Manifesto dos Pioneiros de 1932 permite colocar em prática novas concepções teóricas de ensino, pois trouxe compromisso, transformação social e representa uma retomada dos ideais na atualidade. Conforme Azevedo et al. (2010), aquele Manifesto inspira e dá forças ao movimento das ideias e de ações para fazer da educação uma prioridade de Estado.

Conhecer a história da formação étnica brasileira ao olhar de Darcy Ribeiro é um desafio para aqueles que acreditam na construção de um mundo melhor. Todas as suas tentativas corajosas, ousadas e engenhosas em construir, edificar ou reformar escolas e universidades são inspiradas nos princípios de justiça e igualdade para todos. Tem-se nele uma proposta pedagógica carregada de humanismo; um importante pensador político contemporâneo, com ideais socialistas que influenciaram e contribuíram para fortalecer as políticas educacionais do país. Ribeiro lutou incansavelmente por uma educação integral para crianças e jovens.

As ideias retomadas na obra e na prática de Paulo Freire, um teórico da educação dialógica, traz a visão da liberdade dando sentido a uma prática educativa consciente e libertadora para a alfabetização dos brasileiros. Na sua carreira como educador buscou a conscientização dos indivíduos sobre a importância da educação para a formação de um Estado democrático. Uma trajetória com fundamentos políticos, críticos, emancipadores e humanistas, em particular, através da luta em favor dos oprimidos. Suas práticas filosóficas e pedagógicas revelam os impactos desse projeto de educação junto das pessoas que vivem em condições desfavoráveis em nosso país, superando a visão elitista.

Partindo do pressuposto de que a política educacional deve se efetivar na garantia do direito à educação para todos, entende-se que a escola pública deveria ser igual para todos, que o direito à educação pressupõe a igualdade de condições para todos, a igualdade de oportunidades, de tratamento, de conhecimento, além de garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

É fato que as realidades educacionais caminham a passos lentos diante da rápida absorção capitalista, porém, romper com as estruturas políticas pré-estabelecidas é perceber a presença da influência da concepção crítica, trazendo para as práticas educacionais mudanças nas suas estruturas pedagógicas que, consequentemente, avançarão cada vez mais no sentido de não se deixar manipular.

No que tange à importância, relevância e valorização da educação na sociedade, muitas são as razões que justificam a necessidade de resgatar o pensamento e os ideais dos precursores da educação pública brasileira. Entende-se

que na atual conjuntura e na perspectiva de universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública, faz-se necessário a construção participativa de uma proposta de educação que valorize e acolha a diversidade, que dialogue com o seu território, que possibilite a centralidade ao sujeito, que se comprometa com a transformação social, no enfrentamento e na superação das desigualdades, e de afirmação do direito à educação e às diferenças. Assim, estarão presentes os princípios e os ideais da escola.

Referências

AZEVEDO, F. et al. **O Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DUARTE, A. L. C. Paulo Freire: contribuições para o pensamento pedagógico da educação brasileira. In: CUNHA, C. da; SILVA, M. A. (orgs.). **Pensamento pedagógico e políticas de educação**. Brasília: Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília; Liber Livro, 2013.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, M. **Por uma escola cidadã**. Artigo publicado em 19 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/new-rss/por-uma-escola-cidada/>. Acesso em: 8 ago. 2018.

GAUTHIER, C; TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIRARDET, R. **Mitos e mitologias políticas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOMES, C. A. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

JESUS, M. S. S. Darcy, a ousadia necessária. In: CUNHA, C. da; MACHADO, M. F. E.; NEVES JÚNIOR, I. J. (orgs.). **Pensamento pedagógico: textos e contextos I**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2018.

RIBEIRO, D. **Estudos de Antropologia da Civilização**: teoria do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. v. 4. l. 1.

RIBEIRO, D. A educação e a política. In: **Carta**: falas, reflexões, memórias. Brasília: Senado Federal, 1995. v. 2.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 1. ed. digital. 2014.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

XAVIER, L. O Manifesto de 1932 e a democracia como valor universal. In: CURY, C. R. J.; CUNHA, C. da (orgs.). O manifesto educador: os pioneiros 80 anos depois. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 96, n. esp. Brasília, DF: O Instituto, 2015.

CAPÍTULO X

A contemporaneidade das reflexões de Maria Helena Souza Patto sobre fracasso escolar

Juliana Medeiros de Melo e Silva

Introdução

O presente capítulo apresenta a contemporaneidade das ideias de Maria Helena Souza Patto (1990), autora do livro *A produção do Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, cuja primeira edição ocorreu em 1990, que ainda apresenta um tema atual para a realidade de hoje, retrata o fracasso escolar com um olhar histórico e humano.

No decorrer de sua obra, faz uma análise ponto a ponto do processo colonial europeu e das transformações econômicas mundiais que resultaram no Brasil colonial, que está refletido nas desigualdades numa perspectiva de revisão crítica da história.

Em outro momento da obra, a autora traz a experiência do cotidiano escolar, ao buscar a compreensão da influência de toda estrutura histórica dentro das salas de aula por meio da observação e entrevistas com a comunidade escolar, ou seja, os envolvidos no processo pedagógico.

Maria Helena Souza Patto analisou o fracasso escolar e se tornou referência no tema. Pesquisadores compartilham das ideias de Patto (1990), direta e indiretamente. Assim, esse capítulo propõe uma ligação com os periódicos internacionais mais relevantes que reverberam as ideias da autora. O objetivo central é explorar as ideias lançadas em 1990 com proposições atuais em relação ao fracasso escolar em diferentes países. Logo foi realizado um levan-

tamento do quantitativo de estudos realizados, utilizando a base *Scopus*¹⁴, referente aos anos de 1952 até 2018, o que revelou a ascensão do tema em quantidade e frequência de material produzido.

A seleção de 24 artigos para a análise de conteúdo e explanação dos conceitos consoantes com as percepções lançadas por Patto (1990) nos dimensões a uma nova *Paideia*¹⁵ na educação. Autores como Esteban (2009), Collares (2012), Botler (2015) e Gil-Hernandez (2017) ratificam as noções de Patto (1990) em suas percepções sobre o tema.

As pesquisas apresentadas neste capítulo resultam do levantamento dos estudos que contribuíram para a compreensão do fracasso escolar em suas variadas vertentes, em especial, quanto aos aspectos socioeconômicos e raiz histórica colonial, tema central da obra de Patto (1990). Estes estudos colaboraram significativamente na compreensão, análise do tema e soluções que prosperaram.

O fracasso escolar

O tema fracasso escolar, segundo Collares (2012), é desafiador e fruto de descompassos sociais que perpassam a estrutura governamental seguindo por elementos de ordem física, humana e social, envolvidos direta ou indiretamente com a educação e contribuindo para sua continuidade.

O fracasso escolar é, sem dúvida, um dos mais graves problemas com o qual a realidade educacional brasileira vem convivendo há muitos anos. Sabe-se que tal ocorrência se evidencia praticamente em todos os níveis de ensino do país. (COLLARES, 2012, p. 24).

14 Scopus é a maior base de dados de resumos e citações de literatura científica revisada por pares, conta com ferramentas inteligentes para acompanhar, analisar e apoio à pesquisa e apoio à Bibliometria. O Scopus também integra, em resultados de busca: 545 milhões de resultados científicos da web; 25,2 milhões de patentes de 5 escritórios de patentes. Multidisciplinar, abrange as áreas de ciência, tecnologia, medicina, ciências sociais e Artes e Humanidades. Mais de 85.000 títulos de livros; 22.000 títulos de periódicos revisados por pares de 5.000 editoras internacionais (incluindo 2.600 periódicos de acesso aberto); 370 publicações comerciais; 420 séries de livros; 6,5 milhões de documentos de conferências.

15 *Paideia* nas suas origens e na sua acepção comum, indica o tipo de formação da criança (pais), mais adequada a fazê-la crescer e tornar-se homem, assume pouco a pouco no ideário dos filósofos o significado de formação, de perfeição espiritual, ou seja, de formação do homem no seu mais alto valor. Portanto, podemos dizer que a *Paideia*, entendida ao modo grego, é a formação da perfeição humana.

Analisar o conceito de fracasso escolar possibilita compreender os problemas educacionais da atualidade. Enfrentar os fatores que geram esses problemas e a busca pela melhoria da qualidade da educação é o foco da maioria dos pesquisadores. Pode-se refletir sobre isso utilizando um conceito atual:

O fracasso escolar pode ser compreendido como a consequência para um aluno da não-apropriação do aprendizado. Os conceitos, habilidades, valores, conhecimento e a questão da cidadania não foi internalizada no aluno, culminando muitas vezes, em baixas notas, reprovação e, por fim, no abandono da escola pelo mesmo. (BATISTON, 2015, p. 20).

Conforme Collares (2012) existem dois tipos de fatores que têm uma influência direta no fracasso escolar.

A autora classifica o primeiro tipo de fatores como “extraescolares, quando dizem respeito às más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira” (COLLARES, 2012, p. 24). Ela ressalta as péssimas condições econômicas, que podem ser apontadas como responsáveis pelo fracasso.

O segundo tipo de fatores a contribuir para o fracasso apontado são os intraescolares, tais como, “o currículo, os programas, o trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas e as avaliações do desempenho dos alunos que são hoje, mecanismos de seleitividade poderosos”. Esses aspectos representam parte de uma engrenagem que colabora para o fracasso escolar. (COLLARES, 2012, p. 25).

Tanto os fatores intra quanto extraescolares revelam uma dimensão do fracasso escolar e permitem ligar esta estrutura referida por Collares (2012) ao que Patto (1990) aponta desde os anos 90 em seu livro *A Produção do Fracasso Escolar*.

Collares (2012) refere o trabalho de Patto (1990) como atual e reconhece as concepções apresentadas pela autora em sua obra, a qual expõe o fracasso escolar considerando os aspectos políticos, sociais e econômicos.

A Produção do Fracasso Escolar. Histórias de Submissão e Rebeldia, produzido por Maria Helena de Souza Patto, dentre muitas e relevantes questões levantadas e analisadas, demonstra com clareza que o “processo social de produção do fracasso escolar” se realiza no cotidiano da escola. [...] O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. Reprodução ampliada das condições de

produção dominantes na sociedade que as incluem, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema público de ensino elementar, criam condições institucionais para a adesão dos educadores à simularidade, a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social. (COLLARES, 2012, p. 26).

Segundo, Collares (2012 p.26), o sistema público de ensino brasileiro retratado acima é aquele que se adapta à “simularidade”¹⁶. Um sistema que revela algumas práticas educativas descompromissadas, em que a educação não é encarada com a devida seriedade e importância, por parte do próprio Estado, e em alguns momentos pelos próprios docentes envolvidos no processo educativo.

As dificuldades exibidas pelo sistema educacional são repletas de equívocos e debilidades que contribuem para a produção do fracasso escolar, como ressaltado por Patto (1990) e Collares (2012). Constata-se um sistema que é assistido por diversas políticas públicas educacionais que são apresentadas com a intenção de melhorar e superar os problemas e inadequações, mas que avançam a passos lentos.

As políticas educacionais sofrem com esse processo burocrático lento que impede que as mesmas políticas cheguem ao período adequado do calendário letivo. No entender de Botler (2015, p. 108), as políticas públicas educacionais esbarram na “burocratização gerando uma morosidade” na implantação destas políticas, e as perdas geradas são significativas para o processo educacional.

A “gestão ineficiente” e os problemas de implantação das políticas educacionais bem como a autonomia das escolas comprometida, dificultam a superação dos problemas educacionais. (BOTLER, 2015, p. 108).

Em continuidade às ideias relacionadas ao processo de gestão de recursos destinados às políticas públicas educacionais, Botler assinala:

[...] conforme o modelo democrático, a escola tem autonomia financeira ao mesmo tempo em que o sistema precisa de mecanismos de regulação e fiscalização sobre a aplicação dos recursos públicos. A regulação e a fiscalização geram burocracia, o que termina limitando a autonomia financeira na realidade escolar, visto que há dissociação entre o prazo de entrega do planejamento escolar, a análise dos planos, a distribuição de recursos entre as prioridades do sistema, o envio e a aplicação

¹⁶ Termo utilizado por Collares para indicar a simulação de algo, no contexto, simular uma educação com qualidade quando de fato apenas são reproduzidas as desigualdades sociais.

de verbas [...] na prática, as demandas da Escola por recursos financeiros referem-se às necessidades do trabalho pedagógico desenvolvido durante o ano letivo e as verbas chegam, frequentemente, depois do período previsto para sua aplicação [...] o conflito gerado considerando a relação existente entre a burocracia necessária ao sistema e o fator tempo, argumento frequentemente considerado como elemento limitante [...] o sistema prega autonomia financeira e, ao mesmo tempo, limita burocraticamente a possibilidade de autonomização. (BOTLER, 2015, p. 108).

Esse processo burocrático no referente à aplicação de verbas, elemento destacado por Botler (2015), gera limitações na implantação dos programas e políticas a serem desenvolvidas pelas escolas. Estes poderiam contribuir mais agilmente no combate ao fracasso escolar. É notória a importância de haver controle e fiscalização dessas verbas, mas a dinâmica escolar é prejudicada constantemente pelo excesso burocrático.

De acordo com Botler (2015, p. 127) afirma que a “decadência atual na educação brasileira” pode ser vista a olho nu, por meio das experiências relatadas por professores, em “pesquisas nas escolas, a existência de prédios em situação precária”, com pouca ou quase nenhuma infraestrutura, etc.

Botler (2015, p. 127) indica os “projetos políticos partidários” como um entrave, pois são alterados a cada troca de governo. O sistema de gestão de verbas ineficaz é um fator agravante e contribui para a persistência do cenário educacional malsucedido.

A persistência do fracasso escolar percebida por Botler (2015) é também notada por Esteban (2009) quando refere:

O persistente fracasso faz persistir o desafio de configurar uma escola pública democrática, favorável à ampliação do conhecimento de todos [...] uma escola em que o reconhecimento do direito à diferença não justifique a desigualdade, o silenciamento, o abandono e a permanente produção da invisibilidade dos sujeitos, conhecimentos e contextos que não cabem nas estreitas margens dos denominados sujeito e conhecimento escolar. (ESTEBAN, 2009, p. 125).

A desigualdade social, apontada por Patto (1990, p. 55), é uma entre várias realidades geradas em um “contexto histórico desfavorável”, como uma herança econômica do sistema colonial, fruto da “influência do capitalismo europeu”, além da desestruturada libertação dos escravos brasileiros, a tardia escolarização e democratização como causas relacionadas com as “raízes da

pobreza". O "consequente fracasso escolar" atingindo em especial as classes menos favorecidas, conforme apontado pela autora, permanece na atualidade. (PATTO, 1990, p. 54, 55).

Em uma análise do fracasso visto como consequência das desigualdades sociais, das raízes coloniais e da escolarização tardia, o pensamento de Esteban (2009) confirma as ideias de Patto (1990) quando refere que a escola está estruturada como "parte do projeto da modernidade", e que essa estrutura não se tornou uma realidade, ou seja, não deu certo. (ESTEBAN, 2009, p. 125).

Os princípios que compõem a realidade desejada pelo projeto da modernidade apresentada por Esteban (2009, p. 125) são: "a verdade como lei, o rigor como método, a transmissão dos conhecimentos socialmente válidos", porém, segundo a autora, esses elementos se mostram insuficientes para enfrentar os desafios que a vida escolar contemporânea apresenta.

As práticas educacionais atuais, conforme Esteban (2009, p. 125), "articulam-se na perspectiva excludente que marca as relações coloniais, fortemente implicadas na produção do pensamento moderno". São os resquícios coloniais ainda arraigados nas ações e práticas de exclusão social que ocorrem no ambiente escolar.

As relações coloniais que foram ressaltadas em toda obra de Patto (1990), foram identificadas como formadoras da estrutura atual da economia e da educação. Relações que se propagam desde o início da colonização do Brasil estendendo-se ao contexto atual.

Numa retrospectiva histórica que transita do período colonial à república, as transformações sociais, políticas e econômicas consolidadas no século XIX ganharam força, segundo a percepção de Patto (1990). Forneceram elementos básicos para o desenvolvimento da economia e do processo industrial ocorridos no século XIX na Europa e contribuíram diretamente para o cenário econômico brasileiro no século XX e educacional no século XXI.

Os elementos históricos elencados permitiram relacionar a pobreza e vulnerabilidade social ao baixo desempenho escolar das crianças e adolescentes. Para Collares (2012), as relações entre a situação econômica das famílias e as dificuldades apresentadas pelos estudantes são apontadas como geradoras de baixo rendimento escolar e foram diagnosticadas por meio da psicologia educacional ao longo dos anos.

As questões psicológicas atreladas ao fracasso escolar foram também apresentadas por Patto (1990), como um alerta de não banalização dos transtornos no processo de aprendizagem. Destaca-se o cuidado para que não os considere como mecanismo unilateral para compreender o fracasso escolar.

Patto (1990) revela um pouco do processo de desenvolvimento da psicologia da educação no Brasil. Seus precursores procuraram superar as “teorias baseadas na hereditariedade” (PATTO, 1990, p. 81), para se voltar aos estudos da personalidade, que de fato faziam maior sentido na área educacional. Collares (2012) alerta para essa situação e os cuidados para com os diagnósticos educacionais equivocados.

Conforme Patto (1990, p. 85), as teorias no campo da psicologia no século XIX eram baseadas na hereditariedade, se fundamentavam em questões biológicas e fisiológicas constituídas por “teorias racistas”, objetivando a conformidade da população com sua situação. De acordo com Patto (1990, p. 83), eram os reflexos de um país recém-abolicionista, que se utilizavam para “explicar o desempenho escolar” das crianças como hereditário ou característica da raça.

Em acordo com Patto (1990), em recente artigo, Gil-Hernandez et al. (2017, p. 48) fazem uma análise histórica do processo industrial europeu, da colonização e de questões raciais, relacionando-as com a produção e reprodução do fracasso escolar. Este texto encontra-se em congruência com estudos que indicam por meio da “teoria da carência cultural” as ideias acerca do racismo e a utilização de “teorias ambientalistas” para fundamentar o sucesso ou fracasso escolar.

O documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2005, apresenta a obra de Patto (1990) como referência no tema fracasso escolar:

Patto (1990) ao abordar as teorias que buscam explicar o fracasso escolar destaca que estas análises, quase sempre, associam esse processo aos alunos. Buscando compreender a temática a partir dos seus nexos constitutivos, a autora, Patto (1990) é enfática ao ratificar a complexidade do fracasso escolar na medida em que envolve as dimensões políticas, históricas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais, bem como dimensões pedagógicas em estreita articulação com as concepções que caracterizam os processos e as dinâmicas em que se efetivam as práticas escolares. (BRASIL, 2005, p. 2).

A visão do fracasso relatada pela instância federal na citação acima busca compreender e procurar soluções para transpor o fracasso escolar. A necessidade da articulação de ideias envolvendo as dimensões citadas, sem negligenciar os aspectos que ocorrem dentro da escola (âmbito intraescolar) e os fatores extraescolares, representam uma explicação para o fracasso escolar. O documento valida as ideias de Patto (1990), destacando sua influência e contri-

buições para a temática. A contemporaneidade das ideias de Patto (1990) confirma-se quando serve de base para esse documento, considerando o “fracasso escolar uma realidade, cujos indicadores revelam a complexidade da temática” e necessitam de “políticas públicas” que o enfrentem e minimizem seus danos, ou seja, um problema a ser enfrentado e superado. (BRASIL, 2005, p. 2).

Patto (1990, p. 21) aborda questões relacionadas ao papel real da escola, o histórico da sua constituição, a quem era destinada e toda trajetória ao longo dos séculos passados. Suas ideias percorrem a implantação dos “sistemas nacionais de ensino” e as “políticas educacionais no século XIX” até a atualidade.

Os levantamentos históricos que buscavam compreender a trajetória do fracasso escolar apresentada por Patto (1990), são corroborados pelas ideias expostas por Esteban (2009, p. 124):

A luta por uma escola pública de qualidade para todos tem sido longa e constante, sendo crescente sua abertura aos grupos subalternizados. Entretanto, a chegada massiva dos filhos(as) das classes populares à escola não ocorre com ordem e tranquilidade, como talvez desejássemos. A transformação ocorrida na escola põe em tela de juízo seu próprio sentido. Diante do quadro caótico, tratamos de buscar os modelos de que dispomos, mirando firmemente a nossa ideia consolidada de escola.

O pensamento de Esteban (1990, p. 125) traz uma reflexão quanto à situação dos estudantes e docentes ao afirmar: “Encontramo-nos com histórias de fracasso e com o desejo não realizado de viver com êxito as experiências escolares cotidianas, em meio a frágeis momentos em que o sucesso se evidencia”, revelando a fragilidade de um sistema de ensino. São frágeis os momentos entre o fracasso e sucesso, separados por uma linha tênue, confirmado o pensamento de Patto (1990, p.349) ao analisar as entrevistas realizadas com educadores, pais e alunos, permite a autora afirmar que “a escola existe como lugar de contradições” e tais contradições são evidenciadas nas histórias de fracasso e sucesso.

O grande dilema que Patto (1990) apresentou ainda persiste de acordo com Esteban (2009), que é percorrer o caminho que explica a perpetuação do fracasso escolar. Caminho esse que passa pelo compromisso dos educadores, pelo interesse dos estudantes, o apoio dos pais, as condições estruturais e organizacionais da escola e pelo papel do Estado e suas normatizações. Para a autora, esses dilemas e o “modelo tecnocrata” insistem em considerar as “falhas sanáveis”, mas o “sistema se torna perverso” devido às próprias condições que o sustentam. (ESTEBAN, 2009, p. 344).

As condições que sustentam o sistema educacional, apresentadas por Patto (1990), são compartilhadas por Esteban (2009, p. 129):

Este dilema se articula ao desafio de configurar novos contornos para a escola como instituição pública, de modo que se possam proporcionar meios para que todos os estudantes se beneficiem efetivamente da escolarização. Não me parece possível, nem desejável, abandonar completamente ideias que sustentam a defesa da escola para todos, com garantia de acesso aos conhecimentos [...] mais uma vez caos, desordem, ruído; os melhores esforços parecem em vão; os resultados da avaliação colocam diante de nossos olhos estudantes que não aprendem e professores(as) que não ensinam.

De acordo com Esteban (2009), o dilema consiste em encontrar os verdadeiros culpados e os fatores que perpetuam o fracasso na busca para solucioná-lo. Ora aparece o docente, ora o Estado, os estudantes, o processo colonial, entre outros, como supostos responsáveis.

Outro impasse é a avaliação como mecanismo mensurador e classificatório que distingue vitoriosos de fracassados. Diante das ideias de Esteban (2009) sobre o fracasso escolar, é possível afirmar que continua a ser um tema atual, que requer continuidade de investigação. Para tanto, o artigo continua levantando as questões baseadas nas ideias apresentadas por Patto (1990) e propondo fazer um escopo das pesquisas realizadas acerca do tema, apontando para a contemporaneidade das ideias da autora e buscando compreender o que está sendo feito no Brasil e em outros países.

Pesquisando o descriptor fracasso escolar

O levantamento bibliográfico realizado proporcionou apresentar as ideias de Patto (1990), em concordância e continuidade às proposições com outros autores e documentos que consideraram a validade e atualidade de seus pensamentos e ideias apresentadas em sua obra.

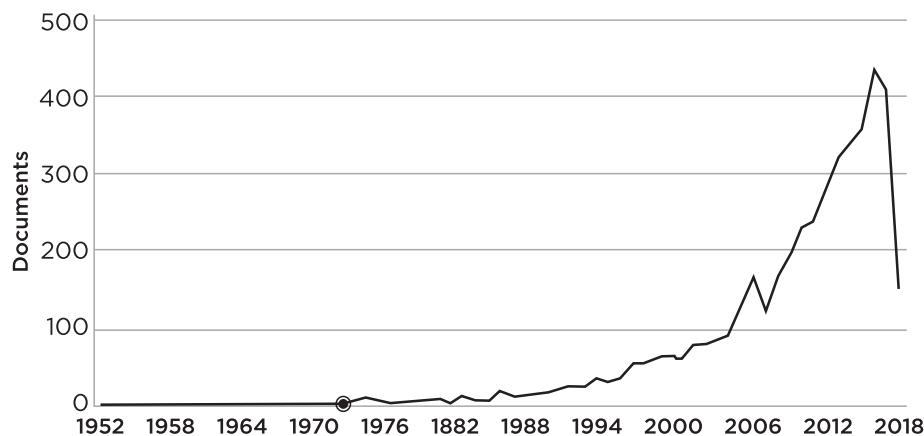
Procedeu-se à coleta de dados sobre o fracasso escolar por meio de uma busca na base de dados *Scopus*. Foi realizada uma seleção de literatura, pesquisas e artigos científicos de relevância e confiabilidade em relação ao tema. A base possibilita ter amplitude nos dados das pesquisas referentes ao tema fracasso escolar, na geração de dados e gráficos importantes para a validação da pesquisa.

A análise bibliométrica na base *Scopus* feita com a expressão *school failure* (fracasso escolar) retornou com 4.443 referências, indicando a quantidade de documentos que tratam do assunto em publicações datadas de 1952 até 2018.

Desde o ano 1952 estão sendo feitas pesquisas sobre o assunto por estudiosos de diferentes países. Foi possível observar, no mundo inteiro, em especial na América do Norte, uma evolução quantitativa nos artigos publicados entre 2012 e 2018, período em que atingiram um ápice de publicações sobre o tema do fracasso escolar.

No ano de 2018, somente no primeiro semestre, foram registrados 150 artigos sobre o assunto, de acordo com o Gráfico 10.01 que indica a relevância do assunto para os pesquisadores e a constante busca por soluções para um problema mundial.

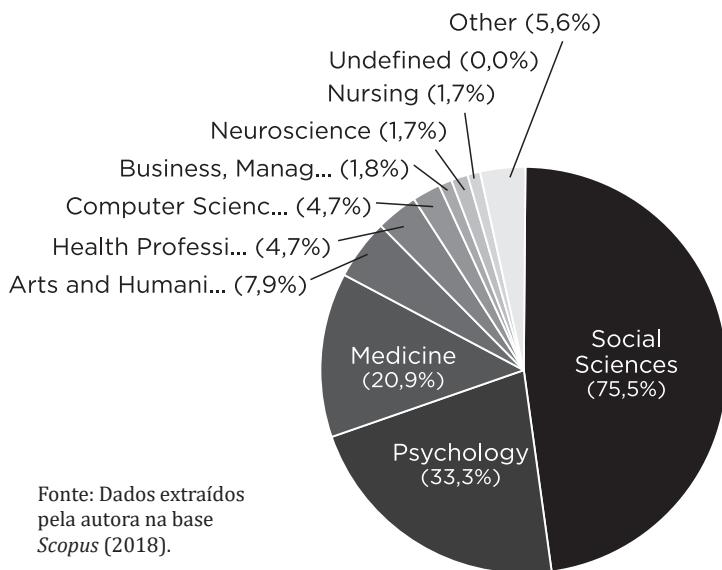
Gráfico 10.01 - Evolução do quantitativo de publicações sobre fracasso escolar no período de 1952 a 2018



Fonte: Dados extraídos pela autora na base *Scopus* (2018).

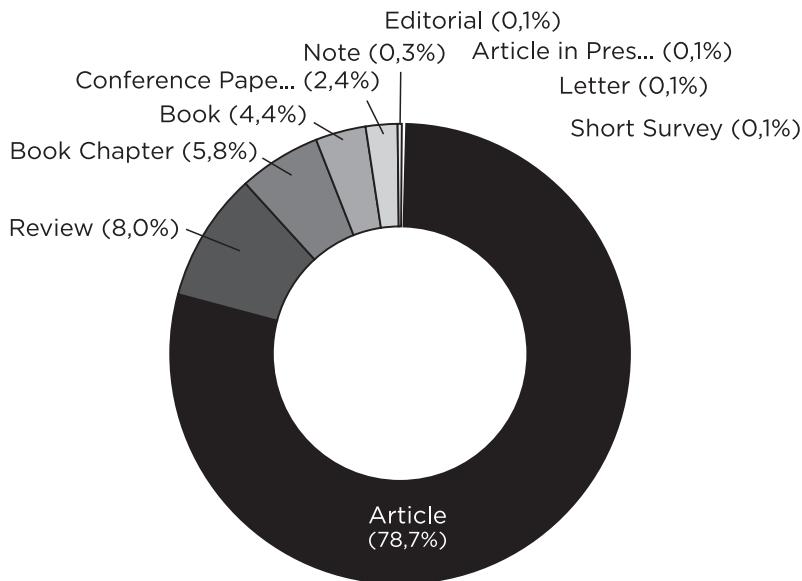
O gráfico 10.02 revela as áreas de conhecimento das respectivas publicações sobre fracasso escolar. Em destaque a área de ciências sociais, em que ocorre o maior número de publicações sobre o assunto, com média de 75% das publicações, sendo a maior responsável por essa base de pesquisas.

Gráfico 10.02 - Áreas de conhecimento das publicações referentes ao fracasso escolar



Fonte: Dados extraídos
pela autora na base
Scopus (2018).

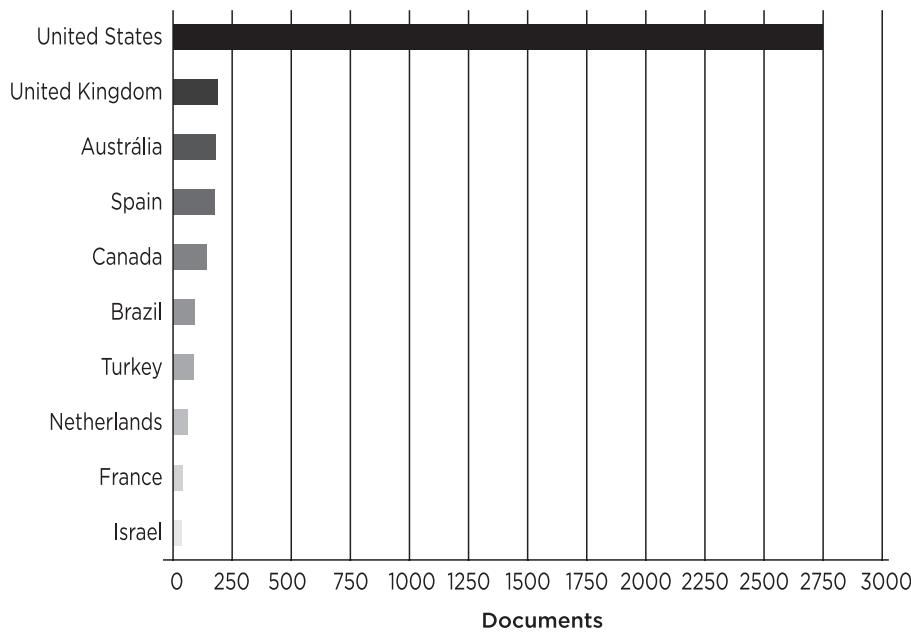
Gráfico 10.03 - Tipos de documentos



Fonte: Dados extraídos pela autora na base *Scopus* (2018).

Com relação aos tipos de documentos disponíveis na base de pesquisa é possível identificar, de acordo com o gráfico 10.03, que mais de 78% das pesquisas são expressas por artigos. No gráfico 10.04, quanto aos locais de produção, identifica-se os Estados Unidos da América como local de maior produção de artigos relacionados ao fracasso escolar.

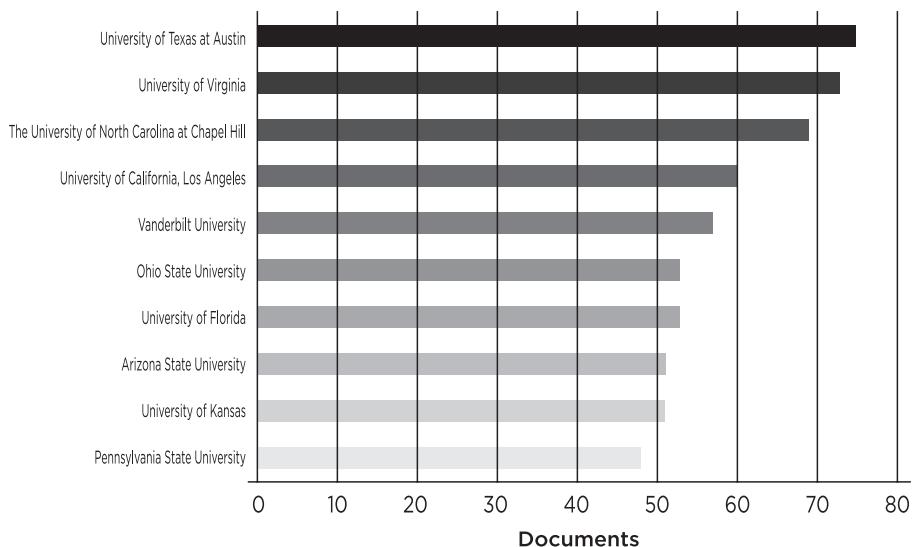
Gráfico 10.04 - Locais de produção de artigos



Fonte: Dados extraídos pela autora na base *Scopus* (2018).

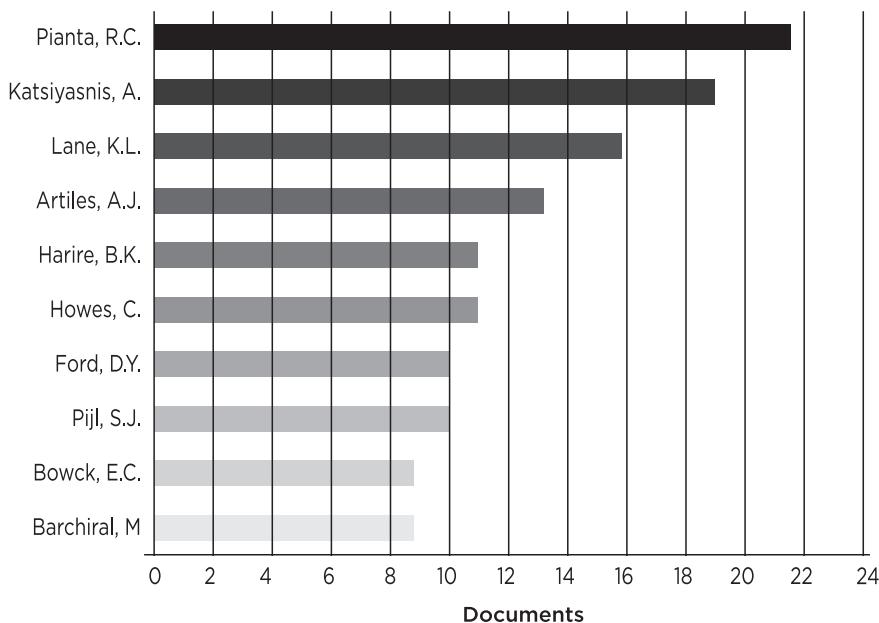
A Universidade do Texas, em Austin, representada no gráfico 10.05, é o local onde houve a maior produção de documentos sobre o fracasso escolar. Entre os autores que mais foram citados nas pesquisas está Pianta, como indica o gráfico 10.06.

Gráfico 10.05 - Universidades



Fonte: Dados extraídos pela autora na base *Scopus* (2018).

Gráfico 10.06 - Autores mais citados



Fonte: Dados extraídos pela autora na base *Scopus* (2018).

Os *abstracts* de alguns destes artigos trazem consideráveis reflexões, diálogos e soluções para enfrentar os desafios relativos ao fracasso escolar. Tratam do fracasso escolar buscando o aprofundamento do assunto e suas vertentes. Os recortes e levantamentos realizados por diferentes autores levantaram questões bastante variadas tais como os fatores sociais e sua influência no fracasso escolar, apresentados por Gil-Hernandez et al. (2017), os problemas de raciocínio lógico conforme visão de Rosholm et al. (2017), as consequências da obrigatoriedade escolar, sob o olhar de Abietar-Lopez et al. (2017), entre outras questões que abordam o mesmo assunto do fracasso escolar, propondo um novo olhar sobre o problema.

Discutindo os resultados da pesquisa documental

Os resultados do levantamento bibliográfico em conjunto com o segundo recorte realizado dentro da base *Scopus*, possibilitaram o destaque de 24 artigos relevantes e disponíveis na íntegra para o acesso ao seu conteúdo.

Os artigos selecionados utilizaram uma linha de pensamento voltada para as soluções do fracasso escolar e trouxeram consigo ideias que corroboram o que Patto (1990) afirma em sua obra.

Pianta (2006) destaca em sua pesquisa a importância das relações entre professores e estudantes, apresentando que as relações conflituosas entre os pares podem levar os estudantes a uma trajetória de fracasso escolar. Em seus estudos elencou alguns fatores importantes, tais como: o poder relativo do relacionamento aluno-professor na alteração da trajetória escolar, a importância de se identificar a necessidade de apoio às relações dos pares e a necessidade de intervenção, buscando solucionar conflitos e promover um espaço de aprendizagem, crescimento social e acadêmico. O autor afirma que compreender tais fatores pode contribuir para que as escolas e salas de aula se tornem mais receptivas às necessidades dos estudantes.

Soares et al. (2015), em sua pesquisa desenvolvida no componente curricular de Educação Física, propuseram uma investigação de dois problemas educacionais: a falta de concentração e a falta de interesse dos estudantes, que, segundo os autores, são fatores que colaboram para o fracasso escolar. E apresentam em seu estudo a correlação entre o esporte e o desenvolvimento escolar. A pesquisa desenvolvida ocorreu com estudantes de 13 anos de idade. Nela constataram que houve uma diminuição nos indicadores de fracasso escolar devido ao incentivo à prática esportiva. O fato resultou no aumento do comprometimento

e disciplina dos estudantes envolvidos, sendo apontado como um fator que fortalece o sentimento de pertencimento social dos estudantes por meio dos esportes coletivos. A sensação de fazer parte de algo maior somou para a melhoria das relações sociais e contribuiu para as relações escolares de sucesso.

Os autores relatam que no desenvolvimento desta pesquisa foi possível diagnosticar que o baixo desempenho escolar de alguns estudantes estava relacionado a algum tipo de deficiência ou transtorno, antes não constatado pelos responsáveis. A obra de Patto (1990, p. 95) aponta esta relação entre os “distúrbios no desenvolvimento psicológico da criança” e o baixo desempenho escolar. Assunto este também destacado por Soares et al. (2015), que durante suas pesquisas com os estudantes nas práticas desportivas, constataram que alguns desses estudantes necessitavam de auxílio extra para se desenvolverem em sua totalidade.

Em sua pesquisa, Gil-Hernández, Marqués-Perales e Fachelli (2017) consideraram os fatores relacionados às condições sociais, o processo de industrialização, questões raciais e o processo de colonização europeu. Os autores fizeram uma correlação entre esses fatores e as raízes do fracasso escolar, em concordância com que Patto (1990) que, nos primeiros capítulos de sua obra, desenvolveu uma explanação histórica e crítica sobre esses fatores. O estudo realizado por Gil-Hernández, Marqués-Perales e Fachelli (2017) ocorreu na Espanha e utilizou como base homens e mulheres nascidos de 1926 a 1981. Estes foram analisados com base nos padrões de mobilidade social e as condições econômicas fornecidas pela estrutura capitalista. Na pesquisa apresentada pelos autores, foram levados em consideração os resultados das crises e das revoluções sociais mundiais, possibilitando compreender as relações entre situação econômica e fracasso escolar.

As relações sociais, tema desenvolvido por Patto (1990) em sua obra, estabelecem padrões que são repetidos ao longo dos anos, como situação econômica precária, estudantes sem suporte acadêmico familiar e consequências pedagógicas conhecidas, geradoras de falta de interesse e outros problemas de aprendizagem e baixo desempenho.

Uma alternativa ao baixo desempenho escolar foi apresentada por meio do ensino de Matemática com a utilização do xadrez. O baixo desempenho foi objeto de estudo realizado por Rosholm et al. (2017) na investigação das possíveis causas do fracasso escolar. Em seu artigo, os autores constataram que a baixa proficiência nos conhecimentos matemáticos estava relacionada a problemas de raciocínio lógico matemático. A solução sugerida foi a aplicação de técnicas de xadrez e o estudo de suas regras. Este mecanismo gerou resultados posi-

vos no desempenho dos estudantes em Matemática, melhorando seu raciocínio lógico, o que colaborou para a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos. Segundo o artigo, o lúdico e as atividades coletivas contribuem positivamente para o desenvolvimento dos estudantes. Os jogos, como o xadrez, estimulam as capacidades e possuem baixo custo de implantação, uma solução parcial, em longo prazo, para o combate ao baixo desempenho escolar.

A pesquisa realizada por Abietar-Lopez et al. (2017) na Espanha, em 1994, observou um crescimento na baixa qualificação dos estudantes e o aumento dos índices indicadores do fracasso escolar, sendo que neste mesmo ano a obrigatoriedade escolar passou a ser de 16 anos de idade. A pesquisa constatou que o maior índice de fracasso foi encontrado nas escolas técnicas. Abietar-Lopez et al. (2017) abriram uma discussão sobre o assunto e uma investigação com foco na obrigatoriedade escolar e no declínio do desempenho desses grupos estudados. Foram encontrados indícios envolvendo a influência da vulnerabilidade social, de problemas de convívio familiar e a falta de estrutura socioeconômica dos estudantes, que necessitavam trabalhar para auxiliar no sustento de suas famílias.

A estrutura socioeconômica atual resulta de um sistema econômico que tem como modelo o capitalismo como apresentado por Patto, ressaltando que a busca pelo sustento é uma constante. Uma boa parte dos estudantes abdica dos estudos ou os negligenciam abandonando a escola para se dedicar ao trabalho. Assim como ocorria em séculos anteriores, em que as “escolas eram para a elite”. (PATTO, 1990, p. 44).

Autores como Miles-Toya e Rossi (2016), Margaritou e Eftimie (2011), Darjan, Lustrea (2010) e Garcia-Carrión et al. (2017), abordaram em suas pesquisas questões comuns que envolvem o padrão socioeconômico atrelado ao abandono escolar. Os hábitos de risco, como o uso de drogas, envolvimento com o ilícito, as relações socioafetivas e familiares conflitivas são aspectos que colaboram para o mau desempenho escolar e consequente fracasso escolar. Os hábitos de risco, a falta de igualdade de oportunidades e a não adaptação ao ambiente escolar, fazem parte dos assuntos pesquisados nos artigos que trazem a temática do fracasso escolar. Patto (1990, p. 97, 99) trata em sua obra das “escolas inadequadas” e da “escola igualitária para aptidões desiguais” como questões a serem superadas.

Os artigos de Bertills et al. (2018) e de Schuck et al. (2016) abordam os transtornos e/ou distúrbios de aprendizagem para identificar problemas relacionados ao fracasso escolar. Em suas pesquisas apresentam a criação de aplicativos para celulares com o intuito de monitorar o comportamento de crianças

com algum tipo de deficiência de aprendizagem e auxiliá-las, o que pode ser considerado um avanço nas áreas da educação e da psicologia educacional.

Estudos de Blakemore e Bunge (2012) tratam da avaliação de estudantes com problemas de ordem psicossocial e a utilização da neurociência para superar essas questões e melhorar o desempenho dos estudantes. A robótica também foi utilizada como recurso na pesquisa de Blakemore e Bunge (2012) descrevendo esse recurso contribuindo na superação dos fracassos dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Em sua obra Patto (1990, p. 100) já propunha estudos e elementos para a utilização coerente dos métodos psicológicos para dar suporte ao processo de aprendizagem e não meramente diagnósticos de “aptidões naturais”, métodos apontados por ela como sendo excludentes e que não devem ser utilizados sem os devidos cuidados.

Fatores como atraso ou problemas na linguagem afetam diretamente o desempenho escolar das crianças. É o que abordam Bishop et al. (2016), Odd (2013) e Carmo e Figueiredo (2016), utilizando a multidisciplinaridade no combate dos problemas de linguagem. Bishop et al. (2016) buscaram em sua pesquisa a compreensão da repetência, evasão, distorção série/idade¹⁷ e abandono escolar. E constataram a existência de uma relação biológica entre partos prematuros e o desempenho escolar das crianças em seu desenvolvimento correspondente ao período da infância e a adolescência, podendo persistir na vida adulta.

O enfrentamento do fracasso escolar está entre os subtemas destacados nas pesquisas de Bonvin et al. (2013), Kim (2017), Carmo e Figueiredo (2016) e de Dumith et al. (2012), que indicam existência da relação entre o fracasso e o sucesso escolar apontando a educação inclusiva, os processos de resiliência, a exclusão social e a falhas na implementação de políticas públicas. Os autores citados estão em concordância com as ideias apresentadas por Patto (1990) com relação aos fatores sociais externos e internos atrelados às questões psicológicas que podem contribuir para o persistente fracasso escolar.

Dentre os artigos lidos, encontramos as ideias de Garcia-Carrión et al. (2017), que em sua pesquisa afirmam que a situação econômica precária é um aspecto que tem influência na vida escolar de crianças e adolescentes. Os autores atentam para as relações familiares desestruturadas que refletem no de-

17 A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos de idade. O cálculo da distorção idade-série é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar. Todas as informações de matrículas dos alunos são capturadas, inclusive a idade deles.

sempre que o desempenho escolar na infância e adolescência. Apontam as estruturas comportamentais e os resultados das avaliações externas internacionais da educação, como o PISA¹⁸, indicando que os maus resultados são reflexos do desequilíbrio familiar, fator apontado repetidamente como barreira da parceria escola-família, fundamental para o sucesso escolar.

As relações familiares conflituosas e a desestruturação são levantadas no estudo realizado por Parkes, Henderson e Wight (2005), aspecto tratado também por Patto (1990). Em sua pesquisa, os autores relacionam o contexto de relações sexuais precoces, gravidez na adolescência com os maus resultados escolares que fomentam o fracasso escolar. Seus estudos apontam a situação de maior probabilidade de os filhos de mães muito jovens que engravidaram no período da adolescência também não se desenvolverem academicamente é apresentada em percentuais estatísticos, bem como a relação da gravidez na adolescência e a não continuidade dos estudos.

Por fim, Damasceno et al. (2017, p. 5), em pesquisa que envolveu as cinco regiões brasileiras, traduziu em porcentagem as variáveis contribuintes para o fracasso escolar, elencando “o desrespeito às singularidades dos alunos na escola com 30,24%, a incapacidade do aluno, 24,7%, o desinteresse do professor/do aluno e falta de acompanhamento familiar, com 22,73%, e sendo produto de múltiplos fatores internos e externos à escola, 22,33%”. As concepções obtidas nesse estudo buscam evidenciar as causas do fracasso escolar e possíveis intervenções para o seu enfrentamento. Os autores propõem a identificação de cada fator que contribui para o fracasso e apontam que o enfrentamento deve ser realizado abordando cada aspecto para que haja efetividade no processo.

As causas, consequências e soluções apresentadas nessa coletânea de artigos, constituem elementos que representam parte do que vem sendo estudado e desenvolvido em relação ao tema do fracasso escolar, abordado por Patto (1990), problema que continua a ser investigado e tratado como um fator a ser superado. A busca por respostas e possíveis soluções é apenas o início de uma longa jornada que oficialmente se iniciou com pesquisas e produção de conhecimentos sobre a temática lá pelos idos anos da década de 1950 e continua nos dias de hoje em universidades e centros de pesquisa, em razão da sua magnitude.

¹⁸ O Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos – é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. O exame é realizado a cada três anos pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), entidade formada por governos de 30 países que têm como princípios a democracia e a economia de mercado.

Considerações finais

As pesquisas reportadas no presente texto apontam a relação entre pobreza, vulnerabilidade social e o desempenho escolar das crianças e adolescentes. Corroboram estudos de Patto (1990) que apontam a relação estreita existente entre as condições econômicas das famílias e as dificuldades apresentadas pelos estudantes, geradoras de baixo rendimento escolar.

Dentro desse universo de pesquisa baseado no referencial teórico e no levantamento por meio da base *Scopus* apresentado neste capítulo, evidencia-se a existência de uma grande quantidade material disponível sobre o tema do fracasso escolar. Os dados obtidos fazem perceber que o assunto em questão permanece em evidência no meio acadêmico, indicando para a necessidade de sua superação.

A compreensão do que foi posto neste artigo objetiva a continuidade da discussão sobre o fracasso escolar, buscando novos caminhos e perspectivas com relação ao tema. Com base no que Esteban (2009, p. 129) apresenta, pode-se ilustrar a ideia do artigo, no sentido da “compreensão dos significados do resultado escolar como parte do processo histórico”, processo este repleto de vestígios coloniais arraigados.

Existe a necessidade de discussão do assunto, para desmistificar e desvendar suas veredas, proporcionando uma visão mais clara das causas externas do fracasso escolar e também os “problemas de ensinagem” (COLLARES, 2012, p. 28), entendendo-se que esse fracasso que não é reproduzido exclusivamente dentro da sala de aula. Propõe-se a reflexão: devemos continuar falando em “fracasso escolar como até hoje se tem feito ou assumi-lo como problema social e politicamente produzido?”. (COLLARES, 2012, p. 28).

Os estudos e ideias apresentados neste capítulo podem ser geradores de conflitos, dilemas e reflexões, porém, seguimos confiantes em vista de uma nova *Paideia* na educação. É preciso sonhar com a construção de laboratórios de ideias dentro de cada sala de aula, trazendo o diálogo, as metodologias ativas e iniciativas pedagógicas criativas para dentro do espaço escolar, para que o estudante tenha condições de superar as barreiras impostas pela vida social e econômica atual. Importa continuar despertando no estudante as potencialidades para que ele seja capaz de construir uma trajetória brilhante repleta de realizações pessoais.

Referências

ABIÉTAR-LÓPEZ, M. et al. Subjectivity construction in school failure paths. Transition pathways provided for labour insertion for adolescents at risk. **Psychosocial Intervention**, 26(1), p. 39-45, 2017. Disponível em: <https://www.scopus.com/home.uri>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BATISTON, R. M. **O fracasso escolar e a gestão educacional**: um desafio. Gestão educacional - EAD, Universidade Federal de Santa Maria, Três Passos, RS. 2015.

BERTILLS, K.; GRANLUND, M.; DAHLSTRÖM, O.; AUGUSTINE, L. Relationships between physical education (PE) teaching and student self-efficacy, aptitude to participate in PE and functional skills: with a special focus on students with disabilities. **Physical Education and Sport Pedagogy**, 23(4), p. 387-401, 2018. Disponível em: <https://www.scopus.com/home.uri>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BISHOP, D. V. M. et al. Catalise: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. **PLoS ONE**, 11(7), art. no. e0158753, 2016. Disponível em: <https://www.scopus.com/home.uri>. Acesso em: 16 abr. 2018.

BLAKEMORE, S-J.; BUNGE, S. A. **At the nexus of neuroscience and education**. Developmental cognitive neuroscience, 2 Suppl. 1. 10.1016, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225304956_At_the_nexus_of_neuroscience_and_education. Acesso em: 16 abr. 2018.

BOTLER, A. M. H. Repercussões das políticas educacionais na organização escolar: o fator tempo entre a autonomia e a regulação. **RBPAE** - v. 31, n. 1, p. 107 - 124 jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/58919i>. Acesso em: 16 abr. 2018.

BONVIN, P.; RAMEL, S.; CURCHOD-RUEDI, D.; ALBANESE, O.; DOUDIN, P. A. Inclusive education: From a sociopolitical agenda to the implementation of effective educational practices? [Article@Inclusion scolaire: de l'injonction sociopolitique à la mise en oeuvre de pratiques pédagogiques efficaces]. **Alter – European Journal of Disability research**, 2013, 7 (2), p. 127-134. Cited 2 times. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.007>. Acesso em: 16 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Avaliação da Educação Básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília. 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421>. Acesso em: 7 maio 2018.

CARMO, Paula Knychala do; FIGUEIREDO, Verônica Cristina de Almeida e Silva de Barros. A resiliência e o fracasso escolar: uma análise dos fatores de risco e proteção presente nas famílias e escolas capazes de interferir no processo de aprendizagem. **E-Hum - Revista das Áreas de Humanidade do Centro Universitário de Belo Horizonte**, 01 April 2016, v. 8(2), p. 27-36 [Periódico revisado por pares].

COLLARES, C. A. L. **Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar**. 2012. Disponível em: <http://evoluireducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/COLLARES-C.A.L.-Ajudando-a-Desmistificar-o-Fracasso-Escolar.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019.

DAMASCENO, M. de A.; COSTA, T. dos S.; NEGREIROS, F. Concepções de fracasso escolar: um estudo com professores das cinco regiões brasileiras. **Revista de Psicologia**, 01 May 2017, v. 7(2). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/384685294/Politicas-Educacionais-e-Escolarizacao-Em-Diferentes-Contextos>. Acesso em: 7 maio 2019.

DARJAN, I.; LUSTREA, A. Promoting social competence development to reduce children's social aggression. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 2010, 2 (2), p. 3297-3302. Cited 1 time. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.504.

DUMITH, S. C.; GARCIA, L. M. T.; SILVA, K. S. da; MENEZES, A. M. B.; HALLAL, P. C. Predictors and health consequences of screen-time change during adolescence - 1993 Pelotas(Brazil) birth cohort study. **Journal of Adolescent Health**, 2012, 51 (SUPPL. 6), p. S16-S21. Cited 21 times. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2012.06.025.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, [S.I.], v. 13, n. 13, july 2009. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/56>. Acesso em: 21 maio 2018.

GARCÍA-CARRIÓN, I.; FIDEL, M. L.; ROLDÁN. S. M. How do vulnerable youth complete secondary education? The key role of families and the community. **Journal of Youth Studies**, v. 21, 2089, Issue 5. Published online: 21 Nov 2017. Disponível em: <https://www.scopus.com/home.uri>. Acesso em: 7 maio 2018.

GIL-HERNÁNDEZ, C. J.; MARQUÉS-PERALES, I.; FACHELLI, S. Intergenerational social mobility in Spain between 1956 and 2011: The role of educational expansion and economic modernisation in a late industrialised country. **Research in Social Stratification and Mobility**, 51, p. 14-27, 2017. Disponível em: <https://www.scopus.com/home.uri>. Acesso em: 7 maio 2018.

KIM, J. School accountability and standard-based education reform: The recall of social efficiency movement and scientific management. **International Journal of Educational Development**, 2018, 60, pp. 80-87. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2017.11.003.

MARGARITOIU, A.; EFTIMIE, S. Some issues concerning school-families partnership. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 2011, 11, p. 42-46. Cited 1 time. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.01.030.

MILES-TOUYA, D.; ROSSI, M. Cultural transmission of civic attitudes. **SpringerPlus**, 2016, 5 (1), art. n° 949, DOI: 10.1186/s40064-016-2616-4.

ODD, D.; EVANS, D.; EDMOND, A. Preterm Birth, Age at School Entry and Educational Performance. 2013. **PLoS ONE**, 8(10), art. no. e76615. Disponível em: <https://www.scopus.com/home.uri>. Acesso em: 4 jun. 2018.

PARKES, A.; HENDERSON, M.; WIGHT, D. J. Do sexual health services encourage teenagers to use condoms? A longitudinal study. **Fam Plann Reprod Health Care**. 2005, Oct, 31(4):271-80. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16274548>. Acesso em: 4 jun. 2018.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PIANTA, R. C. Relacionamentos entre professor e aluno. In: BEAR, G. G.; MINKE, K. M. (eds.). **Necessidades infantis III**: Desenvolvimento, prevenção e intervenção (p. 59-71). Washington, DC, EUA: Associação Nacional de Psicólogos Escolares, 2006. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2006-03571-005>. Acesso em: 4 jun. 2018.

ROSHOLM, M.; MIKKELSEN, M. B.; GUMEDE, K. Your move: The effect of chess on mathematics test scores. 2017. **PLoS ONE**, 12(5), art. no. e0177257. Disponível em: <https://www.scopus.com/home.uri>. Acesso em: 4 jun. 2018.

SCHUCK, S.; EMMERSON, N.; ZIV, H.; COLLINS, P.; ARASTOO, S.; WARSCHAUER, M.; CRINELLA, F.; LAKES, K. Designing an iPad app to monitor and improve classroom behavior for children with ADHD: ISelfControl feasibility and pilot studies2016) **PLoS ONE**, 11 (10), art. n°. 164229. DOI: 10.1371/journal.pone.0164229.

SOARES, J. A. P. et al. Sport practice and academic success of girls and boys in secondary education. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 37(1), p. 20-28, 2015. Disponível em: <https://www.scopus.com/home.uri>. Acesso em: 18 jun. 2018.

CAPÍTULO XI

Educação superior: desafios e perspectivas da inclusão de pessoas com deficiência

Ellen Cristina Moraes Gonçalves

Introdução

Mesmo com os avanços ocorridos nas duas últimas décadas em relação à inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, com a vigência de políticas afirmativas, bem como tantos outros documentos norteadores a respeito dos direitos humanos e da educação superior, ainda são perceptíveis vários desafios, não somente no acesso e na permanência, mas, sobretudo, na aprendizagem e participação deste público neste nível de ensino. Quanto a isso, Lázaro (2015, p. 191) afirma que “as sociedades latino-americanas, apesar dos expressivos avanços sociais na primeira década do século XXI, ainda se caracterizam pelos elevados níveis de desigualdade social e educacional”.

Apesar de todas as políticas de expansão da educação superior, assim como as específicas para inclusão de pessoas com deficiência, é necessário ressaltar a extrema importância da formação continuada dos docentes na perspectiva inclusiva. No entanto, esta formação precisa ser refletida e articulada para garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes na educação superior.

Este capítulo objetiva investigar os desafios e as perspectivas da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Referindo-se alguns pontos como desafios enfrentados por este público para permanecer neste nível de ensino: a) as adequações pedagógicas necessárias para garantir a permanência, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior, conforme preconizam os dispositivos legais; b) a precarização do trabalho docente na educação superior frente aos desafios da educação neoliberal; c) o

papel da universidade no processo inclusivo como um bem comum.

São diversas as dificuldades enfrentadas na consolidação de estratégias de adequações pedagógicas no que se refere à oferta de igualdade de oportunidades para os estudantes com deficiência, baseando-se nos parâmetros da inclusão na educação superior.

A Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015) contribui significativamente para o acesso, a permanência, participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, reafirmando a participação destes estudantes na educação superior. Da mesma forma, a Constituição Federal de 1988 garante o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, [...] segundo a capacidade de cada um”. (BRASIL, 1988).

A LBI, no artigo 27, estabelece em seus dispositivos que as IES (Instituição de Ensino Superior) deverão garantir não somente o acesso e permanência, mas sobretudo, a efetiva participação e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes ao longo de sua formação acadêmica. Esta lei também destaca a formação continuada dos docentes nos aspectos de promoção da equidade com “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”. (BRASIL, 2015).

Estudos realizados nesse contexto apontam dados preocupantes sobre a ausência de fiscalização no cumprimento dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência, dentre eles podemos destacar a falta de adequações pedagógicas necessárias para a inclusão dos estudantes com deficiência, no sentido de garantir formação a esses sujeitos, aos níveis mais elevados de ensino, como é destacado a seguir.

As políticas regulatórias se tornaram importantes ferramentas no sentido de viabilizar as pessoas com deficiência, contudo, não basta leis ou normas se elas não forem implementadas adequadamente permitindo-lhes não apenas o acesso à escola, à universidade ou sociedade de um modo geral, mas também a progressão na vida acadêmica com condições de atuar na construção e socialização de novos conhecimentos. (MOREIRA; GUIMARÃES-IOSIF; CARVALHO, 2015, p. 160).

Para atender à legislação vigente no que se refere à adoção de estratégias pedagógicas de adequação, faz-se necessário que as IES elaborem planos de formação continuada para os docentes, pois grande parte destes profissionais que atuam na educação superior não possui formação pedagógica necessária para esta função docente. Nesta trilha, é uma exigência do Ministério da Educação

a contratação de mestres e doutores para atuação na educação superior, trazendo para o curso a experiência de professores pesquisadores. Contudo, é de grande relevância que na educação superior também haja professores capacitados para as práticas docentes inclusivas, uma vez que o papel da universidade está ancorado no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Considerando o atual cenário da educação em que ocorreram mudanças significativas em virtude da expansão das políticas de acesso ao ensino superior, são perceptíveis pontos de vista diversos sobre essa expansão. Estudos apontam pontos positivos e negativos em relação a este tema, dentre eles podendo destacar-se o trabalho docente, que vem sofrendo mudanças significativas, nos aspectos da sobrecarga de trabalho e ausência de formação contínua, ocasionando adoecimento psicológico em decorrência da precarização do seu trabalho. (RIBEIRO, et al., 2016).

As políticas neoliberais compreendem a educação como um serviço, em que os estudantes são os clientes, que buscam uma formação aligeirada e condições para competir no mercado de trabalho com a máxima eficiência. Caso essa formação não atenda às expectativas do mercado de trabalho, será inculcado nesses estudantes a ideia da necessidade de procurar mais formação, para conseguir 'se colocar' profissionalmente.

É nesse contexto que a precarização do trabalho docente se delineia, com as exigências do mercado de trabalho e, consequentemente, das IES para atender esta demanda, o que resulta na sobrecarga docente, sendo este profissional pressionado de todos os lados.

Outro aspecto a ser observado na expansão da educação superior são os esforços das instituições para lograr êxito na equação.

[...] qualidade-pertinência-inclusão" dependendo do reconhecimento e apoio das sociedades para prosseguir avançando contra as lógicas do mercado que se impõem como parâmetros pragmáticos e objetivos de avaliação da qualidade. (LÁZARO, 2015, p. 192).

Observando esse aspecto da queda de braço entre instituição de ensino e sociedade, não se pode abrir mão da qualidade da educação, do respeito ao trabalho docente, bem como da inclusão da pessoa com deficiência, haja vista o acesso, a permanência e a aprendizagem serem um bem comum a todos os estudantes.

Políticas de inclusão no contexto da educação superior e adequações pedagógicas

Dados do Censo 2016 apontam um crescimento no ingresso de estudantes com deficiência na educação superior em IES privadas em comparação ao número de ingressantes nas públicas. Atualmente, 14.158 estudantes com deficiência frequentam IES públicas e 21.333 estudantes com deficiência estão matriculados em IES privadas no Brasil. (BRASIL, 2016).

Observa-se que a inclusão educacional ao longo das últimas décadas ganhou espaço na sociedade, principalmente, no que se refere ao ingresso de pessoas com deficiência na educação superior privada. Contudo, não é suficiente apenas garantir o acesso nesta modalidade de ensino, sem investir em políticas públicas que garantam a permanência, a participação e a aprendizagem destes estudantes.

Historicamente, as pessoas com deficiência têm ocupado espaços que antes não eram preenchidos, principalmente quando levamos em consideração o histórico de preconceitos e segregação sofridos, em especial, em seu percurso na educação formal. Chegar à educação superior é um marco alcançado por este segmento de estudantes, conforme garante a Constituição Brasileira. (BRASIL, 1988).

Para Moreira, Guimarães-IOSIF e Carvalho (2015, p. 158), “Essa possibilidade ainda é restrita a um pequeno grupo que ao desbravar esses caminhos enfrenta muitos obstáculos e sonha com a expansão e garantia dessa possibilidade”.

A garantia de igualdade de oportunidades é afirmada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação (BRASIL, 2008), e possui como objetivo acompanhar os avanços e lutas sociais, na perspectiva de estabelecer políticas públicas que promovam educação de qualidade para todos. O dispositivo legal assegura:

A inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; [...] oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão. (BRASIL, 2008, p. 14).

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, já em 2008, garantia a formação de professores para o atendimento especializado aos estudantes com deficiência em todos os âmbitos do ensino, na linha do que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, artigo 4º, inciso V, afirma:

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. [...] assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2007a, p. 51).

Devido às políticas públicas de expansão da educação superior e a implementação da Lei Brasileira de Inclusão, constata-se o crescimento da matrícula de pessoas com deficiência em instituições de ensino públicas e privadas, conforme apontam dados do Censo de 2016, como já referido. Contudo, apesar de várias políticas afirmativas anteriores à LBI assegurarem a formação continuada dos docentes, não é possível constatar significativas mudanças de estratégias pedagógicas que atendam às diversidades dos estudantes na educação superior.

Estudos apontam que a inclusão de estudantes com deficiência na educação básica possui diretrizes claras, legislação norteadora e orientações sobre as práticas pedagógicas inclusivas definidas. Apesar de haver diretrizes legais que afirmem as adaptações pedagógicas na educação superior, as estratégias de adequação e práticas inclusivas são tímidas ou invisíveis no cotidiano destes estudantes.

Nas últimas duas décadas, observa-se uma tendência crescente de políticas sociais de promoção e participação no combate à exclusão de pessoas com deficiência. Como lembra Santos (2012), há carência de legislação sobre os processos de ensino e aprendizagem para as pessoas com deficiência na educação superior, e as poucas existentes dão ênfase à acessibilidade física e arquitetônica.

É importante lembrar que as acessibilidades física e arquitetônica são necessárias na educação superior como em qualquer outro espaço social. Todavia, a inclusão educacional não será concretizada com a ausência de acessibilidade pedagógica.

A LDB/1996 e a LBI/2015 assim como vários outros dispositivos legais asseguram a acessibilidade pedagógica.

As políticas regulatórias se tornaram importantes ferramentas no sentido de dar visibilidade às pessoas com deficiência. Porém, não bastam leis e normas, se elas não forem implementadas adequadamente, [...] progressão na vida acadêmica. (MOREIRA; GUIMARÃES-IOSIF; CARVALHO, 2015, p. 160).

Por outro lado, as políticas públicas de credenciamento e autorização são das poucas políticas que fiscalizaram as IES a respeito do cumprimento da acessibilidade, porém, não avaliam a acessibilidade pedagógica dos estudantes com deficiência nas IES. A Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, “dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”. Em seu texto

Determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização, reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. (BRASIL, 2003, p. 1).

Corroborando a avaliação realizada pelo Ministério da Educação no curso superior, constata-se uma preocupação com as barreiras arquitetônicas de acessibilidade e os recursos de apoio para a pessoa com deficiência, entretanto, não avaliam os aspectos de inclusão pedagógica que garantam a aprendizagem e a participação da pessoa com deficiência no âmbito da educação superior. Neste sentido, fica evidente que as políticas públicas ainda devem investir esforços para aparar algumas arestas que ficam pelo caminho quando avaliam ou credenciam um curso superior.

Para minimizar as angústias vivenciadas pelos estudantes com deficiência na educação superior, o governo federal emitiu a Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”. Em seu artigo 1º assim reza:

Cria o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior que consiste no fomento a implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência, constituindo uma política de inclusão que torne acessível o ambiente físico, portais e sítios eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e as avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão. (BRASIL, 2007b, p. 1).

O Programa Incluir apoia as iniciativas das instituições de ensino federal da educação superior quanto à acessibilidade de pessoas com deficiência em todo espaço acadêmico, determinando, também, critérios de acessibilidade, promovendo a diversidade e oportunizando a aprendizagem.

É visível o esforço dos pesquisadores da área e dos governos em aprimorar os dispositivos legais que tratam da inclusão de pessoas com deficiência, conforme preconiza a LBI (BRASIL, 2015): “Assegurar às pessoas com deficiência o acesso em instituições públicas ou privadas de qualquer nível ou modalidade de ensino, oportunizando, garantindo e assegurando o ingresso, permanência, participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência”.

Mercantilização da educação superior X processo de inclusão universitária como um bem comum

A expansão da educação superior ganhou força desde o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, com continuidade nos governos Lula e Dilma. E isso só foi possível por meio de investimento financeiro de capital estrangeiro, ações na bolsa de valores e fusão de instituições de capital aberto, “estruturas organizacionais compostas por mantenedoras que se submetem a um mesmo controlador, que se constitui sob forma de sociedade anônima” (GIRARDI; KLAFKE, 2017, p. 55).

As mudanças na estrutura de trabalho na educação superior, com redução de despesas e otimização de recursos, modificam os processos do trabalho docente, acarretando a precarização do trabalho destes profissionais da educação. Para Piolli e Sousa (2017, p. 145), “a caracterização da força de trabalho docente se expressa nas condições de trabalho vivenciadas cotidianamente pelos professores das IES privadas e sugerem a realidade proletarizadas desses trabalhadores”.

Estudos sinalizam para a precarização do trabalho docente e a deterioração dos direitos dos trabalhadores após a aprovação da Reforma Trabalhista em 2017. As condições de trabalho que estavam precárias tendem a piorar, pois os trabalhadores terão seus direitos subtraídos pela lógica perversa do capitalismo, onde a legislação trabalhista brasileira segue com mais afinco os interesses dos grandes empresários.

Para seguir a lógica capitalista e atender aos interesses dos grandes empresários da área educacional (Grupo Kroton, Anhanguera, Estácio, Ser Educacional, Laureate e Anima), o trabalho docente é precarizado em virtude

da lógica mercantil. Piolli e Sousa (2017, p.147) explicam que a precarização do trabalho docente iniciou com “o barateamento da mão de obra, alteração no processo de trabalho, [...] manipulação nos regimes de contrato de trabalho e a fragmentação da carreira docente”.

O capital e o trabalho configuram-se como duas forças reguladas pelas leis “naturais” do mercado. Para elevar a produtividade e elevar o lucro é imperativo reduzir o custo de produção com a diminuição dos salários, aumento da jornada de trabalho e minimização dos gastos sociais. [...] Em nome do equilíbrio financeiro, os amplos setores da sociedade devem promover justes e adequações para que o desenvolvimento seja possível. (MARTINS, 2013, p. 321).

Em virtude da precarização do trabalho docente, os professores dos programas de pós-graduação também se tornaram vítimas deste processo mercantilista a eles imposto, havendo maior exigência da produção intelectual por parte dos órgãos de fomento, dentre eles a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Além de preocupar-se com a pesquisa, os docentes dos programas de pós-graduação precisam se atentar ao aumento da quantidade de alunos na sala de aula, apresentação de trabalhos em congressos, pesquisas de grande relevância acadêmica, orientação de dissertações e teses, dentre outras atividades inerentes à função de professor-pesquisador.

Em decorrência da mercantilização e da precarização do trabalho docente, a inclusão da pessoa com deficiência na educação superior fica prejudicada, uma vez que não são disponibilizadas aos professores condições adequadas para participar de processos formativos inclusivos objetivando oferecer adaptações razoáveis para os estudantes com deficiência que estão no nível superior, conforme preconiza a LBI. Ou seja, as IES não oferecem aos docentes recursos e tempo necessário para o processo de inclusão devido ao cenário de precarização apresentado.

O modelo mercantil da educação desfavorece o processo de inclusão, uma vez que “as condições impostas pelos organismos internacionais financiadores são claramente identificadas com o jogo da globalização e do mercado, distanciando a educação de uma pedagogia mais humanista”. (CARVALHO, 2004 apud MARTINS, 2013, p. 327).

Esse modelo de educação tem desembocado na perda da qualidade do ensino ofertado, conforme Santos (2013, p. 339), quando afirmam que o “pensamento neoliberal busca deslocar do Estado para iniciativa privada a responsabilidade pela educação e por trás desse diagnóstico havia uma intenção em

desregulamentar a educação”, bem como a autonomia docente, gerando insatisfação e adoecimento deste profissional. “Quanto menor a autonomia no trabalho e mais rígidas as prescrições do modo operatório de realização da tarefa (o caso da gestão heterônoma), maior a tendência de o trabalho ser patogênico.” (RIBEIRO et al., 2016, p. 61).

E continuam os autores referidos:

A precarização do trabalho possui um sentido de perda de direitos acumulados no decorrer de anos pelas mais diversas categorias de assalariados, além de criar uma permanente inseurança e fragilização de vínculos. (RIBEIRO et al., 2016, p. 57).

Além do mais, o capitalismo contemporâneo é percebido como um “novo padrão de acumulação mundial, mundialização do capital, que, sob a égide dos Estados Unidos, resulta num modo de funcionamento específico do capitalismo, predominantemente financeiro e rentista”. (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; LÉDA, 2016, p. 741).

Seguindo a lógica neoliberal, as instituições de educação superior estão baseando seu modelo educacional marcado pelo modo capitalista fordista, em que se barateia o produto, para vender a maior quantidade possível, como é o caso vivenciado na educação superior. Para atender à demanda do mercado, a educação vira mercadoria e o estudante cliente.

Esse modelo fordista prevê a produção em massa. Contudo, a oferta deste modelo de educação não atende às necessidades dos estudantes universitários com deficiência, visto que estes alunos necessitam de uma educação que lhes ofereça apoio à acessibilidade adequada, em que o professor elabore estratégias de adequação pedagógica que atenda suas necessidades específicas de aprendizagem. Silva (2013, p. 18) pressupõe que “as adequações e flexibilizações curriculares podem representar momentos e espaços de (re) significação dos saberes curriculares, tornando-os acessíveis ao universitário em situação de deficiência e contribuindo para seu êxito acadêmico”.

Mancebo, Silva Júnior e Léda (2016) consideram que, em virtude da rapidez do tempo, a inconstância, a transitoriedade em todas as instâncias da vida, em especial, na produção e no mundo do trabalho, vivenciamos a flexibilização e a precarização do trabalho. Flexibilidade indica a capacidade de ceder e recuperar-se. Comparando ao comportamento humano, a flexibilidade solicitada pela lógica neoliberal é de que o funcionário deve ser adaptável. (SENNETT, 2012, p. 139).

No tocante ao trabalho docente, o elemento de especialização flexível, que responde a demanda do mercado, revela-se por meio dos diferentes pacotes educacionais que são oferecidos a fim de supostamente responder à demanda dos alunos/considores por uma educação mais aligeirada, que possa ser conciliada com trabalho e tempo disponíveis e que seja suficientemente perecível para assegurar o retorno em pouco tempo desse consumidor para se requalificar e mover a roda do capital. (PIOLLI; SOUSA, 2017, p. 151).

Desse modo, é necessário que os docentes se adéquem ao modelo do mercado e das Instituições de Educação Superior. Neste movimento da lógica capitalista flexível, acabam se submetendo à precarização do seu trabalho para se adequar ao novo modelo de trabalho, modelo de trabalho este que aumenta a demanda de trabalho do docente, comprometendo a qualidade do seu labor. Contudo, esta prática é intencional, segundo a lógica empresarial, para que assim os estudantes retornem para buscar mais qualificação, conforme relatado por Piolli e Sousa (2017).

Dados no INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – demonstram que a formação acadêmica de grande parte dos docentes universitários no nível da graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu* forma especialistas, mestres e doutores. Em virtude de sua formação acadêmica, grande parte não possui formação pedagógica suficiente para atuar na docência. Há um déficit de formação no seu labor, pois os mesmos encontram dificuldades em disponibilizar para seus alunos com deficiência adequações pedagógicas necessárias para o processo de ensino e de aprendizagem.

As políticas afirmativas já referidas – LDB/96, LBI/2015, Constituição Federal, Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva – destacam a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior. A LBI em seu artigo 28, inciso X (BRASIL, 2015) ressalta a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”. Contudo, estudos demonstram que as IES privadas apresentam resistência para o cumprimento da imposição legal, no que se refere à formação continuada na perspectiva inclusiva.

No entendimento de Gatti (2014), a formação continuada surge por meio das demandas atuais da sociedade contemporânea, tanto nos desafios postos aos currículos e ao ensino, quanto nos colocados aos sistemas para compreender as demandas das crianças e jovens, mas também nas dificuldades cotidianas nos sistemas de ensino.

Fatores como a perda de autonomia e impessoalidade dificultam o processo de inclusão e acessibilidade dos estudantes com deficiência na educação superior. O modelo padronizado de educação adotado pelas IES privadas que segue o modelo neoliberal não garante a permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência, conforme preconiza a LBI/2015, uma vez que não atende às particularidades deste público.

Diante dos avanços da legislação em relação à inclusão educacional nos últimos vinte anos e da precarização do trabalho docente devido à mercantilização da educação superior, identifica-se vários avanços e retrocessos na inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Recebe destaque a falta de incentivo das IES quanto à formação continuada dos docentes, no sentido de garantir aprendizagem e participação das pessoas com deficiência na educação superior.

Processo de inclusão universitária como um bem comum

A educação é um direito fundamental garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, sendo reafirmado em vários dispositivos legais e pactos internacionais. Contudo, este direito tem sido subtraído a muitas pessoas, principalmente se tratando das minorias brasileiras. Estes direitos que são negados se referem principalmente ao aspecto da educação de qualidade voltada para a formação da cidadania e da justiça social, conforme afirma a Constituição Federal de 1988.

A universidade é o espaço do saber e do bem público social, sendo necessário refletir a respeito de aspectos fundamentais como a diversidade, desigualdade e a qualidade do ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, “as Instituições de Educação Superior (IES) dos países da região têm responsabilidades com o enfrentamento desses desafios de modo a contribuir para as sociedades democráticas, com maior justiça, equidade e sustentabilidade”. (LÁZARO, 2015, p. 191).

O panorama da educação superior tem se alterado de modo expressivo, devido às políticas afirmativas, ou seja, pela participação de atores anteriormente excluídos da participação deste meio social. A expansão da educação superior no país e em todo o mundo abre espaço para o debate a respeito da qualidade como desafio político e educacional.

Os critérios de educação de qualidade devem ser discutidos no sentido de avaliar o papel da universidade no contexto social, político e cultural, pro-

porcionando para seu público-alvo a possibilidade de discutir e vivenciar as transformações sociais, além da capacidade de intervir e conscientizar-se da necessidade de emancipação contra as injustiças sociais e a pobreza.

A Conferência Regional de Educação Superior 2008 alerta que o tema da qualidade da IES está tensionado entre dois campos de força ... a educação superior como “bem público social” a reflexão sobre qualidade impõe sua articulação com “pertinência e inclusão” como condições necessárias para que a educação superior cumpra as funções de que necessitam as sociedades latino-americanas. De outro lado as pressões do mercado educacional e da internacionalização apontam para o conceito de “bem público global” e submetem os critérios de qualidade a parâmetros oriundos dos países hegemônicos, desqualificando e subestimando os vínculos apontados pela CRES 2008 com necessários o reconhecimento da qualidade da ES na América Latina. (LÁZARO, 2015, p. 192).

De fato, as instituições de educação superior privadas renderam-se às orientações do bem público global baseando suas ações nos parâmetros dos países de maior poder econômico, pouco se aproximando da nossa realidade. Assim, é necessária a reflexão a respeito da maneira como está sendo tratada a universidade e o ensino ofertado, que atende à demanda do mercado e pouco se preocupa com a qualidade do ensino.

De acordo com Lázaro (2015), a universidade que a sociedade brasileira necessita segue a lógica do eixo estruturante como bem público social, em que qualidade-pertinência-inclusão caminham juntas, refletindo a partir das características plurais da nossa sociedade, valorizando a diversidade humana, apreciando as peculiaridades dos indivíduos. Pertencimento e pertinência devem ser características da universidade brasileira, apresentando aos estudantes a possibilidade de vivenciar suas realidades locais e regionais pensando na transformação social, e despertando nos jovens o sentimento de fazer parte do processo de transformação da sua própria realidade.

Seguindo a lógica da universidade como bem público social, insistimos que as classes menos favorecidas economicamente, os afrodescendentes, os povos indígenas e as pessoas com deficiência tenham acesso ao nível de ensino mais elevado, respeitando suas características e garantindo não somente o acesso, mas a participação e a aprendizagem desse público.

Apesar dos esforços destinados à expansão da educação superior de qualidade que atenda a todos os públicos, “as conquistas expressas nos dados estatísticos ainda indicam a progressão do exercício do direito à educação, não são

instrumentos aptos para registrar os conflitos culturais implícitos no acesso à educação formal". (LÁZARO, 2015, p. 201).

As minorias vivenciam no seu cotidiano muitas barreiras, sejam elas físicas, de acessibilidade, ou atitudinais, como os preconceitos, discriminações e segregação. Mas não devem se deixar enfraquecer. A luta precisa ser vencida diariamente. A escola foi por muito tempo espaço de segregação, contudo estudos apontam para abertura do espaço e as minorias têm garantido sua permanência. Não na proporção desejada, mas caminha-se para alcançar este objetivo.

As políticas de inclusão adotadas por diversas universidades têm alterado de modo significativo o perfil dos seus estudantes. Oportunidades estão sendo criadas e garantidas para pessoas que antes nunca puderam ocupar este espaço. Muitos são os primeiros de suas famílias a alcançar esse nível de ensino.

Lázaro (2015) afirma que há evidências de que a presença de estudantes de origem popular fortalece a equação qualidade-pertinência-inclusão, uma vez que aproxima as universidades de grupos da população até então excluídos por gerações e estabelece relações de diálogo.

Neste sentido, a inclusão das pessoas com deficiência, de baixa renda, afrodescendentes, indígenas e outras minorias no âmbito da educação superior só será possível com a quebra de paradigmas, rompendo a exclusão e fortalecendo a emancipação, pois, desta forma alcançar-se-á equidade.

Considerações finais

Os desafios enfrentados na educação superior são diversos, que vão desde a mercantilização da educação superior à expansão do ensino para pessoas que não tinham acesso, a precarização do trabalho docente, dentre outros já mencionados.

O papel das instituições de educação superior parece ser o de garantir a formação de qualidade que valorize a autonomia docente e discente. Contudo, este direito está aos poucos sendo subtraído. Ao se tratar da educação inclusiva, a formação adequada para os estudantes com deficiência se baseia na igualdade de oportunidades, uma vez que não disputa em igualdade de direitos com os demais estudantes em avaliações, nem, futuramente, como profissional no mercado.

No que se refere a formação continuada docente Gatti (2014), indica que esta seja realizada a partir das demandas apresentadas, neste caso, as IES, pre-

cisam disponibilizar formação na perspectiva inclusiva, de forma a proporcionar ao seu corpo docente qualificação adequada para atender esta demanda crescente.

Não obstante, a preocupação com as adequações pedagógicas deve ser de toda comunidade acadêmica, pois a inclusão é uma obrigação de todos, não apenas dos docentes. É perverso e injusto atribuir a responsabilidade de inclusão somente ao professor regente. Desse modo, as IES estariam preparadas de fato para receber pessoas com deficiência e cumprir os direitos legais, além de preparar cidadãos capacitados academicamente em condições de igualdade de direitos.

De acordo com Lázaro (2015), a presença de estudantes de classes sociais menos favorecidas economicamente e pessoas com deficiência têm proporcionado o fortalecimento da equação qualidade-pertinência-inclusão, proporcionando uma educação que atenda a todos que dela precisarem de forma equitativa.

A universidade deve ser pensada a partir do pressuposto do bem comum, em que as minorias possam ter garantido o acesso, a permanência e a aprendizagem, de modo que a IES seja espaço do aprender, do questionar e de mudanças sociais.

Diante dos avanços da legislação em relação ao processo de inclusão educacional nos últimos anos e do acesso à educação das classes sociais menos favorecidas por meio de diversas políticas afirmativas, espera-se uma mudança na sociedade.

Contudo, ainda precisamos aprofundar o debate, a reflexão quanto aos percalços a serem enfrentados, como a precarização do trabalho docente e das IES, atendendo aos interesses do capital, identificando-se avanços e retrocessos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **DOU** - 11/11/2003. p. 12, seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2007a. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acesso em: 6 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial - Secretaria de Educação Superior. **Portaria nº 14, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 maio 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 6 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 22 abr. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 abr. 2018.

GATTI, Bernadete A. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GHIRARDI, J. G.; KLAFKE G. F. Crescimento dos grupos educacionais de capital aberto (2010-2014) Oportunidades e desafios para o ensino superior. In: MARINGONI, G. (org.). **O negócio da Educação: Aventuras na terra do capitalismo sem risco**. São Paulo: Olhos d'Água, 2017. p. 55-72.

LÁZARO, A. Qualidade na Educação Superior: desigualdades, diversidades e diálogo internacional. In: MOROSINI, M. (org.). **Fórum Latino-Americano de Educação Superior/Foro Latino-Americano de Educación Superior**. São Carlos, 2015. p. 191-224.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; LÉDA, D. B. O trabalho nas instituições de Educação Superior. **RBPAE** - v. 32, n. 3, p. 739-757, set./dez. 2016.

MARTINS, L. M. B. O pensamento neoliberal na educação. In: CUNHA, C. da; SILVA, M. A. da (orgs.). **Pensamento pedagógico e políticas de educação**. Brasília: Faculdade de Educação. Universidade de Brasília; Liber Livro, 2013. p. 315-332.

MOREIRA, F. S. R.; GUIAMRÃES-IOSIF, R.; CARVALHO, E. N. É possível! Docentes surdos na educação superior. In: GUIAMRÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A. V. (orgs.). **Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 157-179.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Em 10 de dezembro de 1948.

PIOLLI, E.; SOUSA, A. L. Harada. Expansão do ensino superior privado a partir dos anos 1990: educação mercantil e precarização do trabalho docente. In: MARINGONI, G. (org.). **O negócio da Educação: Aventuras na terra do capitalismo sem risco**. São Paulo: Olhos d'Água, 2017. p. 115-157.

RIBEIRO, C. V. dos S.; LÉDA, D. B.; SILVA, E. P.; FREITAS, L. G. Trabalho Intensificado de Professores da Educação Básica e Superior: Confluências e especificidades. **Trabalho (En) Cena**, v. 01, n. 1, p. 50-68, Jan.-Jun. 2016.

SANTOS, E. S. C. dos; SILVA, E. B. da. Educação e Neoliberalismo: questões atuais ou do passado. In: CUNHA, C. da; SILVA, M. A. da (orgs.). **Pensamento pedagógico e políticas de educação**. Brasília: Faculdade de Educação. Universidade de Brasília; Liber Livro, 2013. p. 333-345.

SANTOS, P. S. M. B. dos. **Guia prático da política educacional nacional: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução: Marcos Santarrita, 17. ed., Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, D. S. da. **Adequação curricular para o universitário cego: concepção, prática e desafios**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2013.

CAPÍTULO XII

Reflexões de pensadores contemporâneos brasileiros acerca do Sistema Nacional de Educação

Roberval Ângelo Furtado

Renato de Oliveira Brito

Introdução

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, tornou-se um marco ao propor, dentre outras questões relevantes, a existência de uma proposta de educação nacional em torno da escola pública, laica, gratuita e obrigatória, cujo projeto não se concretizou devido ao contexto político daquele momento histórico.

No que se refere à descentralização da política educacional, o documento, assinado por vinte e seis intelectuais de diversas áreas da época, preconizava que:

Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão. (AZEVEDO et al., 2006, p. 195).

Passados mais de oitenta anos, ao revisitarmos o Manifesto dos Pioneiros, podemos constatar a atualidade de sua proposta, principalmente no sentido de instituir um Sistema Nacional de Educação (SNE) que se torna cada vez mais

necessário, considerando que nas últimas décadas, a educação brasileira passou por inúmeros avanços pautados em direitos consagrados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e, consequentemente, nos investimentos realizados na área.

Entretanto, dadas as desigualdades regionais e a diversidade socioeconômica e cultural do país, os indicadores educacionais e as condições de oferta ainda carecem de políticas públicas de Estado eficazes para enfrentar esses desafios. Do mesmo modo, não logramos êxito nos esforços em promover a efetividade entre os investimentos destinados à área educacional com igualdade de acesso, permanência e proveito para a população.

Assim, evidencia-se o baixo aproveitamento dos estudantes da educação básica, o alto quantitativo de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola, o elevado índice de analfabetismo para um país em desenvolvimento, o excesso de jovens na faixa etária de 15 a 24 anos que não estudam nem trabalham, dentre outras constatações.

Nessa miríade de desafios, a qualidade da educação se destaca, pois não consegue acompanhar a lógica dos avanços de acesso e investimentos propostos pelas políticas e programas educacionais, como destacam as médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

Tabela 12.01 - Resultados e Metas do IDEB 2005 a 2017 e Projeções para o Brasil

Anos Iniciais do Ensino Fundamental															
	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa															
Estadual	3.0	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8
Anos Finais do Ensino Fundamental															
	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Dependência Administrativa															
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

continua

continuação_tabela 12.01

	Ensino Médio														
	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
Dependência Administrativa															
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Os resultados marcados em cinza referem-se ao Ideb que atingiu a meta

Fonte: Seeb e Censo Escolar

Fonte: Inep (BRASIL, 2017).

Ao analisarmos a série histórica do IDEB apresentada na tabela 12.01 notamos que apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm cumprido as metas estabelecidas, com exceção das escolas da iniciativa privada, que vêm descumprindo as metas desde a aferição de 2011. Ao ponderarmos sobre os dados referentes aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, as metas não são cumpridas desde o ano 2013 em todas as esferas administrativas, pelas escolas públicas e privadas.

O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Estatísticas Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de aferir a qualidade do aprendizado em nível nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino e “reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações”. (BRASIL, 2017).

No contexto do IDEB, o fluxo escolar está relacionado à aprovação dos estudantes, obtida anualmente pelo Censo Escolar sob a organização e realização do INEP, e médias de desempenho na Prova Brasil (para compor o IDEB de escolas e municípios) e no SAEB (para compor o IDEB dos estados e nacional). As avaliações de desempenho são aplicadas aos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

Mesmo o indicador não sendo completo na conjugação de todas as dimensões que apontam para a qualidade, o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes na aferição das habilidades nas avaliações de desempenho não estão de acordo com as metas estabelecidas nos planos de educação.

No bojo dos desafios ora apresentados, os gestores da educação têm dificuldade em implementar políticas e programas em articulação com as demais

esferas administrativas para além daquelas protocolares, considerando a efetivação de espaços federativos de pactuação das políticas educacionais e os seus temas estruturantes.

A garantia da participação popular na implementação das políticas educacionais, como fator de emancipação social, está entre os desafios recorrentes na área da educação. Abramowicz (2013, p. 603) nos apresenta uma reflexão sobre essa questão:

Todo o Sistema Nacional de Educação deve estar marcado pela consolidação de uma soberania nacional capaz de gerar emancipação social.

Esta reflexão representa um questionamento crítico sobre a contribuição e os desafios das políticas públicas para ao Sistema Nacional de Educação e a participação popular. O que se destaca são as necessidades e imperativos de inclusão e expansão dos sistemas de ensino incorporando as principais políticas públicas implementadas que enfrentam os grupos historicamente aliados do processo e que almeja construir um futuro educacional mais democrático.

Na conjuntura do Estado brasileiro, as assimetrias regionais inviabilizam a consagração dos direitos a todos os cidadãos, na perspectiva da ampliação do acesso e da qualidade da educação nacional. Sobre esse aspecto, Dourado (2013, p. 765) destaca:

Essas questões nos remetem à forma de organização territorial, ao modelo de desenvolvimento e planejamento do Estado brasileiro e aos limites estruturais à sua efetivação, requerendo, entre outras, uma ampla reforma tributária que contribua para a afirmação da autonomia dos governos subnacionais e, ao mesmo tempo, não prescinda do papel de coordenação nacional da União.

Diante dessa realidade e do dispositivo legal que determina a instituição do SNE, ficam evidentes as dúvidas em torno da implantação desse mecanismo, dentre as quais destacamos: a) em que o SNE contribuirá para os avanços necessários à educação nacional? b) qual a real necessidade de um SNE, considerando que as instituições educacionais funcionam independentemente da sua existência?

Tendo presente esse contexto, o capítulo em pauta se propõe a discutir a instituição do SNE sob a perspectiva da legislação vigente e de posicionamen-

tos de pensadores da área educacional, a partir da análise da educação brasileira, seus problemas e desafios.

Inicialmente, apresentamos e analisamos o marco legal existente para a efetivação deste dispositivo e os pontos relevantes encontrados nas principais propostas que tramitam no Congresso Nacional. Em seguida, são expostas reflexões dos pensadores Dermeval Saviani, Luiz Fernandes Dourado, Célio da Cunha, Mariza Abreu, Carlos Augusto Abicalil e Romualdo Portela, que se destacam nos estudos dessa temática. Nas considerações finais apontamos as reflexões quanto às possibilidades e obstáculos em se implantar o SNE e suas implicações para a educação nacional.

O Sistema Nacional de Educação no contexto da Legislação Nacional

Ao refletirmos sobre as questões atinentes à instituição do SNE é preciso considerar que a oferta dos serviços educacionais no Brasil se baseia na Constituição de 1988 (CF/1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Assim, os entes federativos se organizam para atender aos cidadãos conforme as normas emanadas pelos conselhos de educação, na LDB e nas diretrizes e orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE).

No entanto, o princípio do regime de colaboração expresso na CF/1988 não foi regulamentado e é fragilizado na medida em que passa a depender da vontade de governos, em detrimento a uma ação de Estado contínua, pactuada e com o planejamento necessário ao enfrentamento das necessidades dessa política pública. Dentre as políticas públicas, a educação é a única que versa sobre o regime de colaboração. De acordo com Abrucio e Segatto (2014, p. 52),

O modelo colaborativo foi explicitado pela Constituição de 1988, mas ela não determinou de imediato nenhuma forma de favorecer essa colaboração, de modo que a descentralização centrífuga e desorganizada, convivendo com o conflito entre redes e entes federativos, foi muito forte nos primeiros anos pós-constitucionais.

Com a instituição do SNE, deve ocorrer a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federativos, cujas premissas, dentre outras, esta-

belecem as responsabilidades entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios quanto à oferta dos serviços educacionais, assim como os espaços de pactuação em nível nacional e local, os padrões de qualidade para a educação nacional e o respectivo financiamento e a avaliação desses padrões, evitando a sobreposição ou negligência aos direitos constitucionais.

A partir dessa análise, evidenciamos que, com a Constituição de 1988 (CF/1988), o Brasil adotou o regime federativo como sistema político, cujos princípios, dentre outros, baseiam-se na autonomia dos entes, na distribuição de poderes e na colaboração entre as esferas de governo. No federalismo, as políticas públicas podem ser definidas e elaboradas por mais de um agente, tendo em vista a legitimidade dos entes federativos. De acordo com Fernandes (2013, p. 163),

O federalismo proposto na Constituição foi o federalismo cooperativo que visa, de forma horizontal, organizar os entes federativos. O regime de colaboração foi o caminho encontrado para o estabelecimento das relações democráticas entre os entes iguais e autônomos, criando essa estrutura horizontal e de cooperação, superando assim a anterior, que se baseava em uma relação vertical e hierárquica.

A educação é um direito subjetivo, sendo sua oferta prevista para ocorrer em cooperação federativa, resguardando as competências dos entes federativos, como determina o dispositivo constitucional:

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

[...]

Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. (BRASIL, 1988).

Dessa forma, visando à garantia da oferta dos serviços educacionais é necessária a compreensão de que a cooperação federativa pressupõe normas comuns para os entes federativos e que o regime de colaboração estabelece as suas formas de trabalho e atuação. A CF/1988, dentre os seus dispositivos, determinou a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração, como se pode observar a seguir:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 1988).

À guisa do mandamento legal, temos que refletir sobre a organização dos sistemas de ensino sem perder de vista a coesão na diversidade que compõe a nossa nação, pois a LDB organiza a educação nacional e possibilita a constituição desses sistemas por parte dos entes federativos de forma autônoma e em regime de colaboração.

Nesse sentido, consideramos as ponderações de Cury (2008, p. 1.204):

Um sistema de educação supõe, como definição, uma rede de órgãos, instituições escolares e estabelecimentos – fato; um ordenamento jurídico com leis de educação – norma; uma finalidade comum – valor; uma base comum – direito.

Esses quatro elementos devem coexistir como conjunto, como conjunto organizado, como conjunto organizado sob um ordenamento, como conjunto organizado sob um ordenamento com finalidade comum (valor), como conjunto organizado sob um ordenamento com finalidade comum (valor) sob a figura de um direito.

Essa coexistência, pois, supõe unidade e diversidade, essa coexistência supõe unidade e diversidade sem antinomias (ausência de incompatibilidades normativas).

Nessa direção, a Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), trouxe inúmeros avanços para a educação nacional, dentre eles, o dispositivo que estabelece o plano nacional de educação, o qual deve ser decenal,

[...] com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas[...].

A sanção do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), tornou obrigatória a instituição do SNE, cujo prazo já foi expirado, conforme determina o artigo 13:

O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Este dispositivo promoveu a discussão entre os pensadores contemporâneos da área educacional e pautou diversos debates sobre o tema, visando estabelecer referenciais para sua implementação. Assim, mediante o marco legal decorrente do PNE e das contribuições acadêmicas, o SNE ganhou relevância e centralidade na 2^a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2014, cujo Documento-Referência aponta que:

[...] a construção do SNE poderá propiciar organicidade e articulação a proposição e materialização das políticas educativas, por meio de esforço integrado e colaborativo, a fim de consolidar novas bases na relação entre os entes federados, para garantir o direito à educação e à escola de qualidade social. Diante do pacto federativo, a instituição do SNE deve respeitar a autonomia já construída pelos sistemas de ensino. Quanto à educação privada, deve ser regulada pelos órgãos de Estado, obedecendo às regras e normas determinadas pelo SNE. (BRASIL, 2013, p. 20).

As estratégias relacionadas ao regime de colaboração permeiam o PNE, sinalizando a necessidade de implementação de políticas públicas integradas para a oferta dos serviços educacionais à população, com vistas ao fortalecimento dos sistemas de ensino e das instâncias que os compõem.

A legislação nacional contempla o arcabouço necessário para a instituição de SNE. No entanto, a matéria tramita no Congresso Nacional desde agosto de 2014, com propostas que visam à regulamentação dos dispositivos relacionados ao SNE e ao regime de colaboração, as quais apresentamos a seguir.

Quadro 12.01 - Projetos de Lei sobre SNE em tramitação no Congresso Nacional

Projeto de Lei	Autoria	Ementa
Projeto de Lei Complementar n. 413, de 2014	Deputado Ságuas Moraes, sendo relator o Deputado Glauber Braga	O Projeto de Lei Complementar visa responder especificamente às disposições do artigo 23 da CF, acelerada, agora, pela recente sanção da Lei n. 13.005/2014 que estabelece o PNE e dá outras providências.
Projeto de Lei Complementar n. 448, de 2017	Deputado Giuseppe Vecchi	Regulamenta a cooperação federativa na área da educação, com base no parágrafo único do artigo 23 da CF, instituindo o SNE, em regime de cooperação e colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, por meio dos seus Sistemas de Ensino, com fundamento nos artigos 211 e 214 da CF, considerando ainda os princípios da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, do PNE.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de informações do site da Câmara dos Deputados.

De acordo com as informações oficiais, o Projeto de Lei Complementar n. 448, de 2017, foi apensado ao Projeto de Lei Complementar n. 413/2014, o qual tramita na Câmara dos Deputados desde 2014, o que denota divergências entre os parlamentares quanto a sua aprovação na Comissão de Educação daquela Casa de Leis.

Quanto as propostas citadas anteriormente e que agora estão apensadas num único projeto sob a forma de substitutivo, podemos destacar os seguintes pontos:

- reproduz diversos dispositivos da CF/1988, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do PNE 2014-2024;
- não se propõe a estabelecer as responsabilidades entre os entes federativos, principalmente naquelas conflitantes, como a oferta do ensino fundamental e o transporte escolar, dentre outras;

- os espaços de pactuação necessitam de mais clareza quanto à atuação e funcionamento, de forma a evitar a invasão na autonomia interfederativa;
- trata do financiamento da educação, basicamente, na perspectiva do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), não avançando no estabelecimento de padrões nacionais de qualidade para a educação;
- não conjuga a aplicação do financiamento aos padrões nacionais de qualidade da educação e posterior avaliação.

Os projetos de lei apresentados até então não abarcam os pontos citados anteriormente, comumente debatidos pelos pensadores e estudiosos da educação. Nessa seara, há que se instituir o regramento necessário para o regime de colaboração por meio do SNE, de forma a promover autonomia interfederativa, conforme pontuou Gracindo (2010, p. 59):

[...] a questão da autonomia dos estados, municípios e DF fica assegurada na organização do SNE, posto que o entendimento do termo autonomia está, na justa medida, condicionado às demandas de sua diversidade local. Com isso, no panorama da autonomia/diversidade se inscreve a liberdade de agir dos entes federativos, garantindo, de um lado, os direitos da diversidade e, do outro, os direitos da unidade. Faz-se necessário, para tanto, esforço integrado e colaborativo, a fim de consolidar novas bases na relação entre todos os entes, visando a garantir o direito à escola pública unitária para todos.

O Projeto de Lei Complementar n. 413/2014 tem sido objeto de estudos e debates, ora motivados pela Câmara dos Deputados, ora pelas instâncias e instituições da sociedade que atuam na área educacional e que se dedicam às questões federativas. Entretanto, não há um entendimento entre os poderes legislativo e executivo quanto ao texto desta lei e o impacto da sua implementação junto aos entes federativos.

O Sistema Nacional de Educação sob a perspectiva das reflexões dos pensadores contemporâneos: contribuições para o debate

Na esteira do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932*, diversos pensadores refletiram sobre a instituição do SNE num país federativo como o

Brasil, na perspectiva do fortalecimento das políticas existentes e dos avanços imprescindíveis para sua melhoria contínua.

Nesse sentido, apresentamos um conjunto de reflexões em relação à instituição do SNE produzidas por pensadores contemporâneos da educação nacional que se debruçaram sobre essa temática e, consecutivamente, as contribuições e o impacto decorrentes desse ato legal no planejamento e na consecução das políticas educacionais.

Dermerval Saviani¹⁹, ao tratar do SNE, pondera:

[...] a construção de um Sistema Nacional de Educação nada tem de incompatível com o regime federativo. Ao contrário, eu diria que a forma própria de responder adequadamente às necessidades educacionais de um país organizado sob o regime federativo é exatamente por meio da organização de um Sistema Nacional de Educação. Com efeito, o que é a federação senão a unidade de vários estados que, preservando suas respectivas identidades, intencionalmente se articulam tendo em vista assegurar interesses e necessidades comuns? E não é exatamente por isso que o nível articulador da federação, a instância que representa e administra o que há de comum entre os vários entes federativos se chama precisamente União? Ora, assim sendo, a federação postula, portanto, o sistema nacional que, no campo da educação, representa a união dos vários serviços educacionais que se desenvolvem no âmbito territorial dos diversos entes que compõem a federação. (SAVIANI, 2010, p. 282).

Luiz Fernandes Dourado²⁰, em artigo que trata sobre questões importantes atinentes ao SNE, assevera que

A compreensão da complexidade do federalismo brasileiro é vital, sobretudo se se pretende que seja estabelecido o SNE como forma de organização que viabilize o alcance dos fins da educação, em sintonia com o estatuto constitucional do regime de colaboração entre os sistemas de ensino (federal, estadual, distrital e municipal), tornando viável o que é comum às esferas do poder público (União, estados, Distrito Federal e municípios):

19 Doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR).

20 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pós-Doutor na École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris/França), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Professor Titular e Emérito da UFG, Membro do Conselho Editorial da Revista Retratos da Escola/CNTE/Esforce, do Conselho Editorial da Revista Educação e Sociedade (CEDES), da Revista Horizonte Latino-Americano do Mercosul e da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Membro do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA/FLACSO).

a garantia de acesso à cultura, à educação e à ciência (art. 23, inciso V). (DOURADO, 2013, p. 777-778).

Mariza Abreu²¹, dentre outros aspectos, destaca os seguintes pontos em relação à legislação do SNE:

Para aperfeiçoar o federalismo na educação brasileira, a legislação do SNE precisará, em primeiro lugar, definir com mais clareza as competências de cada nível de governo, a fim de reduzir ou eliminar os conflitos entre Estados e Municípios.

[...]

Em segundo lugar, a Lei do SNE deverá assegurar maior participação da União no financiamento da educação básica, no cumprimento de sua função supletiva e redistributiva, de forma a completar a universalização do atendimento educacional às crianças e jovens de 4 a 17 anos e reduzir progressivamente as desigualdades regionais.

[...]

Em terceiro lugar, o SNE deverá institucionalizar espaços interfederativos deliberativos em âmbito nacional e estadual. (ABREU, 2010).

Célio da Cunha²², Bordignon²³, Gadotti²⁴ e Nogueira²⁵, em texto sobre a agenda necessária para instituir o SNE, destacam que,

²¹ Graduada em História e Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi Diretora do CPERS/Sindicato e Secretária de Assuntos Educacionais da CNTE, Consultora Legislativa aposentada da Câmara dos Deputados, Secretária de Educação de Caxias do Sul e do Estado do Rio Grande do Sul.

²² Mestre em Educação pela Universidade de Brasília e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Professor da Universidade Católica de Brasília e Membro do Comitê Científico da Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG) da Capes e do Conselho Editorial das revistas Linhas Críticas (UnB), Ensaio (Fundação Cesgranrio), Anpae e do NEIES-Mercosul.

²³ Mestre em Educação e Especialista em Planejamento e Administração de Sistemas Educacionais pela IESAE/FGV, Professor da Universidade de Brasília (aposentado), atuou Coordenador de Educação e Cultura do IPLAN/IPEA, Conselheiro do Conselho de Educação do Distrito Federal e Associado efetivo do Instituto Paulo Freire.

²⁴ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973) e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, *Doutor Honoris Causa* pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, é Professor Titular aposentado da Universidade de São Paulo e Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire.

²⁵ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi Secretário Municipal de Educação de Rio Branco/AC e do Estado do Acre, Governador do Acre (2006-2010) e Titular da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC).

[...] para pactuar uma agenda de ações instituintes do SNE, ancorada na realidade e com pauta clara, a partir dos consensos e da organização dos interesses, com comunicação e permeabilidade entre os atores, deve-se considerar fundamentalmente o desenho de uma proposta ou projeto nacional de educação, resgatando o espírito do Manifesto, que possa servir de base para um anteprojeto de lei, com vinculação das diversidades regionais ao todo nacional, para que não se tornem desigualdades. (CUNHA et al., 2014, p. 218).

Carlos Augusto Abicalil²⁶, no ensaio *O PNE e o regime de colaboração*, assevera que:

A proposta de SNE – com relações democráticas – e de planos (decenais) que contenham diretrizes, metas, estratégias e objetivos deve transformar-se em projetos de lei (municipais, estaduais e federal) de iniciativa do Poder Executivo. Com status de lei complementar, estará regulamentando o artigo 23 da Constituição Federal. Nela, as instâncias de cooperação inter federativa no âmbito da União (com representação tripartite) e no âmbito dos estados (com representação, no mínimo, bipartite entre o respectivo estado e os municípios em sua jurisdição) devem ser claramente instituídas com suas composições, atribuições e capacidade de normatização vinculante. (ABICALIL, 2014, p. 250).

Essas contribuições evidenciam que a educação nacional, mesmo após os avanços obtidos nas últimas décadas, necessita de uma visão e atuação sistêmica para enfrentar os desafios existentes, os quais exigem esforços de todas as esferas de governo, a partir de um SNE em regime de colaboração.

Deve ocorrer, então, o estabelecimento das responsabilidades quanto à oferta dos serviços educacionais, em espaços de pactuação federativa institucionalizados em nível nacional com a participação da União, dos estados, Distrito Federal e municípios e, em nível local, com a participação dos estados e seus respectivos municípios, em que as políticas sejam pactuadas e planejadas para serem operacionalizadas conforme as especificidades e necessidades locais e regionais.

Dessa forma, os temas estruturantes da política pública educacional pas-

26 Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, foi Titular da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do Ministério da Educação (SASE/MEC); membro de Corpo Editorial da Retratos da Escola e Diretor do Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura.

sarão a ser debatidos e incorporados aos programas e ações a serem implementados, rompendo paradigmas quanto à tomada de decisões, do estabelecimento de financiamento a partir dos padrões de qualidade, os quais serão objeto de avaliação para subsidiar o seu aprimoramento constante, na perspectiva do pleno atendimento aos cidadãos.

Considerações finais

O contexto da educação nacional aponta o quanto precisamos avançar na equalização das oportunidades educacionais a todos os cidadãos brasileiros, considerando as assimetrias evidenciadas entre as regiões.

Em relação às políticas de educação, ao considerar a necessidade de atuação dos entes federativos em regime de colaboração, os acordos necessários não foram efetivados de forma a garantir a regulamentação dos dispositivos da CF/1988 e a instituição do SNE – contudo isto não se concretizou conforme o prazo previsto na Lei do PNE 2014-2024.

No ensaio *O Sistema Nacional de Educação*, Abicalil et al. (2015, p. 452) afirmam que

[...] o Sistema Nacional de Educação já existe pela sua inserção no corpo constitucional. Assim, o Sistema Nacional de Educação já é. Mas... eis ainda a questão: em que ele consiste? Um sistema – entende-se – é um conjunto articulado e coordenado de elementos coexistentes e que, dentro de um determinado espaço e tempo, compartilham de um mesmo ordenamento estruturado. No caso de um Sistema Nacional de Educação, tal contexto remete à definição de diretrizes, metas, recursos e estratégias de manutenção e desenvolvimento direcionadas à garantia do direito social à educação em ambos os níveis (educação básica e superior), considerando todas as etapas e modalidades educativas.

[...]

Este será um enorme desafio. Para tanto, as funções de coordenação e de articulação do Estado Nacional, em seu movimento conjunto de conexão entre os vários entes, só se realizam caso haja um foro formulador a fim de se obter uma sincronia interna, evitando-se antinomias entre os sistemas. Este foro é a União, que tem no Ministério da Educação seu órgão de coordenação e, em um renovado Conselho Nacional, o seu eixo normativo. [...].

Nesse sentido, a partir das reais necessidades da educação contemporânea

e da base legal existente, acreditamos que o SNE devidamente regulamentado contribuirá para a melhoria da educação nacional ao estabelecer: a) as responsabilidades entre os entes federativos; b) os espaços de pactuação federativa; c) os padrões nacionais de qualidade para a educação; d) o financiamento para os padrões nacionais de qualidade para a educação; e) e avaliação nacional dos padrões nacionais de qualidade para a educação.

Ademais, ao pactuar e estabelecer padrões nacionais de qualidade para a educação, os entes federativos terão a referência necessária para o investimento público na área, os quais serão base para o processo de avaliação que, para além de indicadores de aprendizagem dos estudantes, indicará como está a oferta dos serviços educacionais nas escolas e redes de ensino de todo o país.

Vale refletirmos, ainda, que os sistemas de ensino funcionaram até o momento sem a existência de um SNE. No entanto, há que se considerar que, além das questões regulatórias ainda não definidas, existe uma dúvida histórica no que se refere às desigualdades regionais, demarcadas por políticas educacionais descontínuas, que não promovem a equidade e a efetiva qualidade nos processos educacionais.

Dessa forma, não regulamentar o SNE na perspectiva do regime de colaboração significa estagnar a educação nacional, pois não há como avançar sem que haja esforço contínuo dos entes federativos, de forma cooperativa, com regras claras, financiamento, padrões nacionais de qualidade e avaliação.

A instituição do SNE incidirá, ainda, no meio acadêmico, considerando a implementação de novas políticas educacionais advindas da pactuação entre os entes federativos nas instâncias que serão instaladas, dos padrões de qualidade a serem instituídos, do processo de avaliação e do financiamento.

No futuro ideal, tais fatores decorrentes da instituição do SNE estimularão e impulsionarão novos estudos e pesquisas visando à garantia dos direitos constitucionalmente consagrados aos cidadãos, a qualidade e a equidade na oferta dos serviços educacionais.

Referências

ABRAMOWICZ, M. Subsídios para uma reflexão sobre o sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas públicas. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 11, p. 593-606, 2013.

ABICALIL, C. A. O Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração. **Retratos da Escola**, v. 8, p. 249-263, 2014.

ABICALIL, C. A. et al., O Sistema Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31. n. 2, 2015.

ABREU, M. **Educação e Federalismo no Brasil**. 2010. Disponível em: <http://www.alfabeto.org.br/educacao-e-federalismo-no-brasil/>. Acesso em: 15 jun. 2018.

ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C. I. O Manifesto dos pioneiros e o federalismo brasileiro: percalços e avanços rumo a um Sistema Nacional de Educação. In: CUNHA, C. da; GADOTTI, M.; BORDIGNON, G.; NOGUEIRA, F. (orgs.). **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: Unesco, 2014, v. 1, p. 40-57.

AZEVEDO, F. et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR** On-line. Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 11 abr. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União (DOU)**, Seção I, p. 1, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezenove anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. MEC. CONAE - **Conferência Nacional de Educação**: Documento Referência Conae 2014/ [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf. Disponível em: Acesso em: 2 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2017**. Brasília, 2018.

CUNHA, C. da; GADOTTI, M.; BORDIGNON, G.; NOGUEIRA, F. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após a manifestação**. Brasília, DF, MEC/SASE, 2014.

CURY, C. R. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul.-set. 2013.

FERNANDES, T. W. Regime de colaboração: o contexto histórico das ações e das práticas em Educação. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 17 n. 3, p. 153-176, nov 2012/fev 2013.

GRACINDO, R. V. O Sistema Nacional de Educação e a escola pública de qualidade para todos. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 53-64, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 jun. 2018.

SAVIANI, D. O Sistema Nacional de Educação. **RBPAE**, v. 31, n. 2, maio/ago. 2015; p. 451-456; Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

Sobre os Autores

Ângela Barbosa Montenegro Arndt

Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), com Doutorado Sanduíche pela Capes com a Universidade de Ottawa no Canadá, pesquisa a internacionalização da educação e as percepções dos atores sobre as prioridades da internacionalização no contexto institucional e de cooperação internacional.

E-mail: angelamontenegro68@gmail.com

Carla Cristina Gadêlha da Silva

Mestra em Educação pela UCB, Pedagoga, Psicopedagoga e professora na SEEDF. E-mail: carlacgadelha@hotmail.com

Catarina Malheiros da Silva

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano-Campus Guanambi. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude GERAJU/UNB. Desenvolve estudos sobre Perspectivas de trabalho e projetos de vida de jovens no meio rural, Educação escolar, Educação de Jovens e Adultos, Geração e Pesquisa em Educação.

E-mail: catems14@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 concen-

tração: 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.

Denise Gisele de Britto Damasco

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, Professora aposentada de francês pela Secretaria de Estado de Educação da SEDF. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude GERAJU/UNB. Presidente da Federação Brasileira dos Professores de Francês. Desenvolve pesquisas e projetos sobre a questão geração e docência, bem como sobre o estudo de línguas, sobretudo a língua francesa.
Email: denise.damasco@gmail.com

Eliana Cenedes

Licenciada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia e Didática. Professora titular da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Tupi Paulista/SP. Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília -UCB, bolsista CAPES/PROSUC 2019. Integrante do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE) - UCB e Grupo de Pesquisa Cartografia da Aprendizagem - UCB.

E-mail: elianacen1@gmail.com

Ellen Cristina Moraes Gonçalves

Mestra em Educação, pelo programa de mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília, especialista em Psicopedagogia Clínica e Empresarial, possui graduação em Pedagogia com habilitação em Séries iniciais e Orientação Educacional pela Universidade

Católica de Brasília (2008), atualmente é Coordenadora do Serviço de Orientação Inclusiva e do Serviço de Orientação e Acompanhamento Psicológico e Pedagógico da Universidade Católica de Brasília. Tem experiência na área de assessoria pedagógica, educação inclusiva. Trabalha na área de Educação, com ênfase em Educação, inclusão de pessoas com deficiência, transtornos específicos da aprendizagem, educação a distância, formação continuada de professores na área da inclusão de pessoas com deficiência.

E-mail: ellencristina.mg@gmail.com

Helen Carla Santos Matos

Graduada em Geografia pela Faculdade Dom Pedro II (2012), com especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Amadeus (2013). Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Bolsista e pesquisadora da CAPES/PROSUC (2019), e membro do grupo de Pesquisa Educação e Linguagem: estudos comparados sobre o ensino e aprendizagem de línguas e formação docente.

E-mail: helencarlamatos@yahoo.com

Helena Rodrigues de Oliveira Marques Ferreira

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. Graduada em Letras-Português e mestre em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília. Pesquisa os seguintes temas: egressos da pós-graduação *stricto sensu*, avaliação de programas de pós-graduação, qualidade da formação e impacto social da pós-graduação. E-mail: herol.ucb@gmail.com

Jacirema das Neves Pompeu Martins

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (1999). Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (2004). Pós-Graduada em: Teologia para Leigos; Educação a Distância; Inspeção Escolar; Docência no Ensino Superior; Supervisão Escolar; Orientação Escolar. Foi Professora Cooperante pela CAPES- Brasil em Timor-Leste (Ásia) de 2007 a 2009. Possui experiência na formação de Professores e Elaboração de Materiais Didáticos. Atualmente é Professora na Faculdade do Noroeste de Minas-FINOM e no Estado de Minas Gerais. E-mail: profzassi@yahoo.com.br

James Pinheiro dos Santos

Mestrando em Educação na Universidade Católica de Brasília - UCB. Possui Graduação em Serviço Social pela Universidade Potiguar - UnP (2010). Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Mauá/DF (2017). Especialização em Adolescência e Juventude pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2015), Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior- Faculdades Integradas de Várzea Grande/FIAVEC (2016). Atualmente é Secretário Executivo na Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC. E-mail: jamesfms@hotmail.com

Jean Robert Batana Pires Ferreira

Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB. Graduação em Engenharia Mecânica pela UFES (1995) e Mestrado em Engenharia Mecânica pela UFMG (1998). Trabalhou como Pesquisador no GRACO/UnB (1998-1999); Consultor Técnico no CNPq (2000-2003). Docente na UCB (2003-2012). Foi Coordenador de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação na Diretoria de Satélites, Aplicações e Desenvolvimento na Agência Espacial Brasileira (2013-2017). É Analista em C&T no MCTIC, onde ocupa o cargo de Coordenador de Fomento à Inovação na Secretaria de Empreendedorismo e Inovação. E-mail: jbatana@gmail.com

Juliana Medeiros de Melo e Silva

Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Licenciada em Geografia pela União Pioneira de Integração Social- UPIS/DF. Membro do Grupo de Pesquisa Cartografias UCB /CNPQ e do Grupo de Pesquisa Educação e Linguagem – EduLin/CNPQ. Atua como Docente na Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUCE). Tem um projeto pessoal de palestras motivacionais direcionadas aos docentes quanto ao processo de avaliação escolar e aprendizagem significativa. E-mail: jhuligeo@yahoo.com.br

Renato de Oliveira Brito

Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Visiting Researcher da Universidade do Cabo (África do Sul/2005), Membro da CIES – Comparative and International Education Society (EUA) e Membro da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e

Sociedade (UCB). Com atuação em Cooperações Internacionais passou por instituições como: Organização das Nações Unidas (ONU), American Field Service, Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Agricultura (Governo Brasileiro). Atualmente é Pesquisador Docente e Coordenador do Programa Stricto Sensu de Educação da Universidade Católica de Brasília e Coordenador Geral de Temas Transversais da Educação do Ministério da Educação (MEC).

E-mail: renatoorios@gmail.com

Rita de Cássia de Almeida Rezende

Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Formação inicial em Letras pela Universidade Católica de Brasília, com pós-graduação em Literaturas Portuguesa e Brasileira, e diversos cursos em Ensino Especial. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: ritinhademaria@gmail.com

Roberval Ângelo Furtado

Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília, graduado em Pedagogia e pós-graduado em gestão educacional pela Universidade Católica Dom Bosco. É professor e especialista em educação do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS. Tem experiência em currículo, formação de professores, legislação educacional, planos de educação e regime de colaboração. Atualmente é Diretor do Departamento de Educação da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS).

E-mail: robervalfurtado@gmail.com

Índice Onomástico

ABICALIL, C. A.
ABIÉTAR-LÓPEZ, M . A. P.
ABRAMOWICZ, M.
ABREU, Mariza.
ABRUCIO, F. L.
ALMEIDA, J .
ALMEIDA, J. A. M.
ALMEIDA, M. R. C .
ALTHUSSER, L .
ALVES, L. M .
AMIN, Andrea.
ARRUDA, M. A. N .
AZEVEDO, F .
BARBOSA, E. D .
BARRETO, T .
BASTOS, É. R .
BATISTON, R. M .
BAUDELOT, C .
BERTILLS, K. G .
BISHOP, D.V.M.
BLAKEMORE, S .
BOCK, A. M. B .
BOITEUX, Bayard
BOMENY, H. M. B .
BORDIER, P .
BORDIGNON, G.
BOTLER, A. M. H.

BRANDÃO, C. R .
BRIZOLA, L.
BRUNER, J .
BUNGE, S .
CAMBI, Franco.
CAMBOREDON, J .
CÂNDIDO, A .
CAPELLE, K .
CARDOSO, F. H .
CARDOSO, M. L .
CARDOSO, R. C.E. N .
CARVALHO, M .
CASTEL, R .
CASTELLS, M .
CASTRO, C. A .
CATANI, A .
CATANI, B .
CEPÊDA, V. A .
CERQUEIRA, L .
COHN, G .
COLLARES, C. A. L .
COPÉRNICO, N .
COSTA, T. S .
CUNHA, C .
CUNHA, L A .
CUNHA, L.A.A.
CURY, C. R. J .
CURY, C. R. J.
D'ALEMBERT, J. R .
DAMASCENO, M. A .
DANTAS. H .
DAVIS, C .
DAYRELL, J .
DEWEY, J .
DIDEROT, D .
DOURADO, L. F.
DUARTE, A.L. C .

DUBET E. R .
DURKEIM, É .
EMOND, A .
ESTABLET, R .
ESTEBAN, M.T .
FACHELLI, S.
FÁVERO, M. A .
FERNANDES, F .
FERNANDES, T. P .
FILHO, L .
FOUCALT, M.
FREIRE, C. A.R .
FREIRE, P .
FREITAG, B .
FREITAS, L. G.
FROEBEL, F .
GADOTTI, M .
GARCÍA-CARRIÓN I.
GATTI. B. A .
GAUTHIER, C .
GAUTHIER, C .
GHIRARDI, J. G.
GIL-HERNÁNDEZ, C.J.
GIRARDET, R .
GOMES, C.A .
GORENDER, J .
GOULART, J .
GRACINDO, R. V.
GRAMSCI, A .
GRIGON, Claude.
GUIAMRÃES-IOSIF, R.
GUMEDE, K.
HARADA.
HERBART, J. F .
IANNI, O .
JESUS, A.T .
JESUS, M. S. S .

JESUS, M. S. S .
JESUS, W. F .
KILPATRICK, W .
KLAFKE G. F.
KOHAN, Walter Omar.
LA TAILLE, Yves de.
LÁZARO, A.
LÉDA, D. B.
LENIN.
LIMA, R. V. G .
LOCKE, John. LUCE, M. B.
MANCEBO, D .
MARQUÉS-PERALES, I .
MARTINS, L. M .
MARX, K .
MAZAI, N .
MAZUCATO, T .
MEUCCI, S .
MIKKELSEN, M.B.
MOACYR, P .
MOCHCOVITCH, L. G .
MONASTA, A .
MONTAÑO, Carlos.
MONTESQUIEU, C. S .
MOREIRA, F. S. R.
MOREIRA, J.R.
MORIN, E .
MUNARI, A .
NASCIMENTO, A. C .
NEGREIROS, F .
NETTO, J. P .
NEWTON, I .
NOGUEIRA, C. M .
NOGUEIRA, F. M. B.
NOGUEIRA, M. A .
NOSELLA, P .
OLIBEIRA, M. K .

OLINDA, S. R. M .
OLIVEIRA, B .
OLIVEIRA, D .
OLIVEIRA, J. P .
OLIVEIRA, M. M .
OLIVEIRA, R. L . P .
OLIVEIRA, Z .
PAIVA, J. M .
PAIVA, W. A .
PARKES A, H. M .
PASSERON, J .
PATTO, M. H. S .
PENNA, M. L .
PEREIRA, G. M .
PESTALOZZI, J. H .
PIAGET, J .
PIANTA, R.C.
PILETTI, N .
PIOLLI, E .
PLATÃO.
PRADO, C. J .
QUEIROZ, K. C .
RIBEIRO, C. V. S .
RIBEIRO, D .
RIBEIRO, D .
RICUPERO, B .
ROSHOLM, M.
ROUSSEAU, J .
SACCHETTA, H .
SALMERON, R. A. A.
SANTOS, E. S. C .
SANTOS, P. S. M. B .
SAUL, A. M .
SAVIANI, D .
SCHWARTZMAN, S.
SEGATTO, C. I.
SEMERARO, G .

SENETT, R .
SILVA JÚNIOR, J. dos R.
SILVA, A. F. G .
SILVA, D. S. da .
SILVA, E. B. da .
SILVA, E. P .
SILVA, G. M .
SILVEIRA, Paulo.
SILVEIRA. A. S .
SIMPSON, M .
SINGLY, F .
SNYDERS, G.
SOARES, J.A.P.
SOUSA, A. L.
SOUZA, M. T. C. C .
SOUZA, W .
TARDIF, M .
TARDIFF, M .
TEIXEIRA, A .
TOCQUEVILLE, A .
TUFANO, D .
URQUIZA, A. H. A .
VILLANOVA, J .
VOLTAIRE, F. A .
VYGOSTSKY, L .
WIGHT D.J.
XAVIER, L. N .
ZOTTI, S .

**Coleção Juventude, Educação e Sociedade da Cátedra
UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da
Universidade Católica de Brasília**

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. O. *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. F.; 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. (Orgs.). *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. *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. (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.; SOUSA, M. F. M. (Orgs.). *Políticas de Educação*, 2016.
24. SOUSA, C. A. M.; CAVALCANTE, M. J. M. (Orgs.). *Os Jesuítas no Brasil*: entre a Colônia e a República, 2016.
25. JESUS, W. F.; CUNHA, C. (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. (Orgs.). *Diálogo*: um processo educativo, 2018.
28. BRASIL, K. T.; ALMEIDA, S. F. C.. *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.
30. FERREIRA, V. A. (Org.). *Políticas e Avaliação da Pós-Graduação stricto sensu*, 2018.
31. CUNHA, C.; MACHADO, M. E.; NEVES JUNIOR, I. (Orgs.). *Pensamento Pedagógico*: Textos e Contextos, 2018.
32. CALIMAN, G. (Org.). *Cátedras UNESCO e os desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, 2019.
33. BRITO, R. O. *Escolas sustentáveis*: preparando estudantes do presente na criação de espaços sustentáveis para as gerações do futuro, 2019.
34. CUNHA, C.; FRANÇA, C. C. (Orgs.). *Formação docente*: fundamentos e práticas do estágio supervisionado, 2019.
35. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). *Jovens universitários*: entre a inclusão e a exclusão, 2019.
36. SIVERES, L.; LUCENA, J.I.A. (Orgs.). *Diálogo: uma perspectiva educacional*, 2019.
37. DRAVET, F.; PASQUIER, F.; COLLADO, J.; CASTRO, G. (Orgs.). *Transdisciplinaridade e educação do futuro*. 2019.

Comecemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa construir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação. Qual seria este núcleo captável a partir de nossa experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem. [...] A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.

(FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 27-28).

A UNESCO, é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Sua missão é estabelecer a paz mediante a cooperação internacional em matéria de Educação, Ciência e Cultura. No ano de 2015, Chefes de Estado, líderes governamentais e representantes da ONU e da sociedade civil, adotaram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que compõem a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Esses objetivos e suas metas representam uma agenda de ações, em diferentes setores da sociedade, com a intenção de melhorar a convivência entre as pessoas e sua relação com o ambiente que as cercam. São ao todo 17 objetivos que perpassam diferentes áreas como Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação. A área da Educação, essencial para o sucesso dos objetivos propostos, apresenta como objetivo assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Reconhecida sua abrangência, a educação encontra-se presente em outros objetivos relacionados à saúde, crescimento e emprego, consumo sustentável e produção, bem como de mudança climática. Assim, as soluções para os desafios atuais e futuros encontram o aporte necessário na eficácia das ações implementadas para o alcance dos objetivos propostos.



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília