

Fundamentos da educação

Fundamentos da educação

Luís Fernando Crespo Reinaldo Barros Cicone Leandro Eliel Pereira de Moraes

© 2017 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Alberto S. Santana
Ana Lucia Jankovic Barduchi
Camila Cardoso Rotella
Cristiane Lisandra Danna
Danielly Nunes Andrade Noé
Emanuel Santana
Grasiele Aparecida Lourenço
Lidiane Cristina Vivaldini Olo
Paulo Heraldo Costa do Valle
Thatiane Cristina o Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Diego da Costa Vitorino

Editorial

Adilson Braga Fontes André Augusto de Andrade Ramos Cristiane Lisandra Danna Diogo Ribeiro Garcia Emanuel Santana Erick Silva Griep Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Crespo, Luís Fernando

C921f

Fundamentos da educação / Luís Fernando Crespo, Reinaldo Barros Cicone, Leandro Eliel Pereira de Moraes. – Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017. 208 p.

ISBN 978-85-8482-897-5

1. Educação — Filosofia. I. Cicone, Reinaldo Barros. II. Moraes, Leandro Eliel Pereira de. III. Título.

CDD 370.1

Sumário

| Unidade 1 Fundamentos filosóficos na educação | | | | |
|--|-------|--|--|--|
| Seção 1.1 - Conhecimento e educação | - 9 | | | |
| Seção 1.2 - Antropologia filosófica | _ 26 | | | |
| Seção 1.3 - O papel da história na formação do sujeito | 42 | | | |
| Unidade 2 Fundamentos sociológicos na Educação | - 57 | | | |
| Seção 2.1 - Educação e ideologia | - 59 | | | |
| Seção 2.2 - Sociedade e educação | - 75 | | | |
| Seção 2.3 - Educação e cultura | - 88 | | | |
| Unidade 3 Fundamentos históricos da educação | 103 | | | |
| Seção 3.1 - A educação brasileira de 1930 a 1964 | 106 | | | |
| Seção 3.2 - A educação brasileira entre 1964 e 1988 | 121 | | | |
| Seção 3.3 - A educação brasileira nos governos Collor, FHC, Lula e Dilma (1990-2014) | _ 138 | | | |
| Unidade 4 Os fundamentos teóricos da Educação | _ 160 | | | |
| Seção 4.1 - Os pressupostos filosóficos e a educação | _ 163 | | | |
| Seção 4.2 - Os pressupostos sociológicos e a educação | 176 | | | |
| Seção 4.3 - A educação para o século XXI | 191 | | | |
| | | | | |

Palavras do autor

Olá! Seja bem-vindo à disciplina Fundamentos da Educação.

Este conteúdo foi preparado para que você tenha condições de entender a importância dos diferentes elementos que constituem os fundamentos do ato educativo. Quando falamos em "fundamento", trazemos a ideia de algo que deve estar sob o fazer, ou seja, significa não agir de modo irrefletido, mas de acordo com algo que ocorre como alicerce da ação. De modo simples, podemos partir de uma pergunta para se falar dos objetivos desta disciplina: quem é o homem a ser formado pelo processo educativo? Para conseguirmos responder a este questionamento, veremos que temos de entender o que é o ser humano e de que modo ele se realiza coletivamente, em sociedade. Depois deste estudo, você verá que não é fácil realizar a educação e que precisamos estar atentos a tudo o que não é tão perceptível, mas que interfere diretamente na educação.

Para alcançar o sucesso neste estudo, é de suma importância que você se dedique, insistentemente, às leituras – básicas e complementares – para a apreensão dos conceitos. O autoestudo exige de você um esforço sempre grande, mas os resultados vêm rapidamente; e você verá que vale a pena toda dedicação.

Ao final desta unidade, entendemos que você terá desenvolvido diversas competências, de modo especial: traduzir as temáticas estudadas para a realidade vivencial, aplicar os conceitos para uma análise mais profunda da realidade, enxergar o ato educativo em seus detalhes e diferenciar os elementos que o constituem.

Nosso livro é composto por 4 unidades temáticas, que se relacionam por meio de conceitos comuns, ligados à educação como processo instituído. Na Unidade 1, Fundamentos Filosóficos da Educação, apresentaremos o homem como aquele que produz conhecimento sobre o mundo à sua volta, entendendo de que modo o conhecimento ocorre e de que forma o ser humano lida com ele. Na Unidade 2, Fundamentos Sociológicos da Educação, será apresentada a educação como ato do homem

em um contexto maior, que é o da produção cultural, verificando impasses e interesses que podem estar por trás dos projetos educacionais; verificaremos a educação como instrumento de libertação do homem. Na Unidade 3, Fundamentos Históricos da Educação, lançaremos o olhar crítico para o modo como a educação brasileira foi organizada ao longo do século XX até o início do século XXI – é a história que nos pode explicar o ponto ao qual a educação chegou. Na Unidade 4, Fundamentos Teóricos da Educação, nosso intuito será utilizar os conceitos apresentados ao longo das demais unidades para entender a educação como um meio de emancipação do homem, já propondo uma reflexão sobre os desafios que a realidade apresenta ao educador.

Esperamos que você trilhe este caminho de pensamento conosco, mas desejamos que você desenvolva sua própria via de reflexão. Os conceitos são como parâmetros de avaliação da realidade, porém a atividade que dá vida à educação é a reflexão para a prática, que faz o homem deixar de ser apenas uma ideia e passa a ser um "nós" a ser construído.

Bons estudos!

Fundamentos filosóficos na educação

Luís Fernando Crespo

Convite ao estudo

A Filosofia é um conhecimento que marca, significativamente, a história ocidental. Tendo sua origem por volta do século VII a.C., ao longo dos séculos ela deu luz a um conhecimento singular da realidade. A partir dos diversos problemas que se apresentavam, os filósofos desenvolveram uma argumentação lógica para dar conta de explicar o mundo; um destes problemas foi o do homem como sujeito e objeto de um processo educativo.

Como fundamento, a Filosofia mostra sua importância ao problematizar o homem e a produção de conhecimento. Educase no entendimento de que este é possível de ser construído e passível de ensino. O estudo da Filosofia mostrará a você que isso não é tão simples como pode parecer à primeira vista.

À luz dos conceitos filosóficos, as reflexões desenvolvidas permitirão que você olhe de modo crítico para o fazer educativo, tendo condições de analisar, levantar hipóteses e propor a si mesmo novas e diferentes formas de entendimento das situações que, em um primeiro momento, poderia ser classificada como "pronta" e "inquestionável".

Você está convidado a acompanhar algumas vivências de Thomas, o novo estagiário da disciplina de Ciências, no Ensino Fundamental. No primeiro dia de seu estágio, ele chegou bem antes do horário da primeira aula da manhã, para se apresentar à professora Clara, pois só tinha conversado com a coordenadora pedagógica. A professora chegou bem no momento em que soou a campainha de entrada e quase nem tiveram tempo de se conhecerem melhor – foi mesmo somente uma apresentação rápida e formal.

Thomas assistiu a três aulas por semana, durante três semanas e, como professor em formação, pensou em algumas intervenções que pudessem auxiliar a professora Clara – para os momentos em que ela permitisse a intervenção dele durante o estágio, mas a oportunidade não chegava.

Thomas começou a perceber que a professora Clara demonstrava certo receio em ouvi-lo e, por diversas vezes, quando ele fazia algum comentário sobre algo no que ele pudesse contribuir, ela respondia: "Hehe, Thomas, você ainda vai ver que a teoria não serve para nós, pois só aprendemos fazendo". O jovem estudante respeitava, mesmo que não concordasse com ela, já que ela estava há quase 20 anos em sala de aula.

Com o passar dos dias, Thomas fez amizade com Marcos, também professor de Ciências, mas que lecionava há apenas 2 anos, e que havia sido efetivado há 6 meses. O contato acaba sendo muito bom para o garoto, para perceber os diferentes posicionamentos diante da teoria e da prática de sala de aula, em uma mesma realidade escolar.

Você já consegue prever conflitos na atuação de Thomas? Que tipo de dificuldades são estas? Serão apenas de questões práticas ou algo mais profundo estará envolvido?

Nas seções seguintes, você terá a oportunidade de aprender mais sobre a questão do conhecimento sob a reflexão filosófica, assumindo que o desejo de conhecer é próprio do ser humano. Nesse sentido, perceberá a necessidade de um aprofundamento sobre a temática do homem, o que faremos ao aprender sobre a antropologia filosófica. Para tanto, será de suma importância o estudo que realizaremos do homem como ser histórico, sempre situado em um contexto.

Seção 1.1

Conhecimento e educação

Diálogo aberto

Thomas inicia suas horas de estágio e percebe que as aulas de Ciências não parecem tão interessantes para os alunos. A professora Clara demonstra conhecer, de forma quase automática, o conteúdo a ser apresentado – ela se preocupa em passar todo o material previsto, para que os alunos não sejam prejudicados diante de situações nas quais tenham de responder por ele, por exemplo, em avaliações gerais, de índice, aplicadas por órgãos externos. As aulas são expositivas quase em sua totalidade, com questionários e atividades que devem ser realizados no caderno ou livro, individualmente ou em grupo. Vale ressaltar que nem todos os alunos realizam todas as atividades por questões de tempo ou falta de entendimento. No entanto, vale também indicar que a professora Clara está sempre disposta a explicar mais de uma vez, conforme a necessidade.

Motivado pelo que tem estudado nas disciplinas da faculdade, Thomas começa a perceber que a prática da sala de aula, observada no cumprimento do estágio, está bem distante daquilo que se pensa como *boa prática* pelos teóricos. Ele começa a refletir, então, sobre a relação entre o que aprende com seus professores e o que observa na aula da professora Clara, questionando a utilidade da teoria, já que ela parece não ser aplicável.

Thomas enxerga que a postura da professora é a de quem se entende como a detentora de um saber que deve ser transmitido, mas parece que ela desligou tal conteúdo de uma possível vivência que os alunos poderiam ter a partir dele – e o que era o conhecimento no próprio mundo passa a ser entendido como conhecimento que se tem do mundo. A partir da experiência do estágio, ele tenta pensar em algo neste sentido, mas não consegue formular claramente o problema. Ele leva para a supervisão de estágio algumas situações pontuais e partilha com os colegas.

Você consegue ver certa angústia nas reflexões daquele que começa a perceber o ato educativo de um modo mais reflexivo? O problema não é especificamente prático, mas teórico: é sobre a postura teórica que sustenta a prática. Que ideias podem auxiliar Thomas em sua formação?

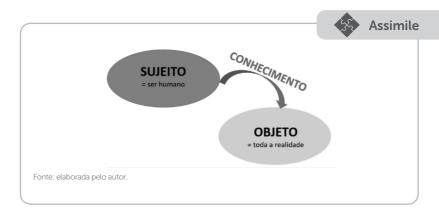
O conteúdo desta seção dará algumas pistas – a consciência humana deve ser pensada criticamente para que possa se dirigir ao conhecimento da realidade e a problematização sobre o que seja este conhecimento (e de que modo ele ocorre) dá condições de, no mínimo, elaborar melhor a questão. Pense que um questionamento bem elaborado é um caminho que se abre, já uma questão não definida é a ausência de caminho. Acompanhe atentamente!

Não pode faltar

O sujeito e a teoria do conhecimento

Para iniciar qualquer tipo de reflexão, é necessário que seja estabelecido um ponto de apoio conceitual, a partir do qual seja possível desenvolver o pensamento. Significa que nós temos de ter uma ideia básica e inicial que nos nivele e que abra algum caminho sobre o qual possamos argumentar. Nesse sentido, tenhamos em mente que falaremos, como tema amplo, da educação. Mas este termo pode significar diferentes entendimentos, de acordo com cada autor que tenha estudado o fenômeno. Estabeleçamos, então, como ponto de apoio inicial, uma noção primária – e até simplista – do que seja a educação: o processo pelo qual se objetiva ensinar algo que possa contribuir para a formação da pessoa.

Se falamos em ensinar, temos, em contrapartida, a ideia de que há quem deve aprender. Também de modo primário, entenderemos que no processo educativo deve haver quem provoca (ensina) e aquele que é provocado (aprende). "Aprender" significa, aqui, "apreender um objeto". Desse modo, ao tratar da educação, necessariamente, temos de tratar da relação que ocorre entre aquele que aprende (chamemos de "sujeito") e aquilo que é apreendido (chamemos de "objeto"). A esta relação entre um sujeito que apreende um objeto, damos o nome de conhecimento. Dito isso, podemos concluir não ser possível falar de educação sem falar do conhecimento.



A preocupação com o tema do conhecimento é algo presente em toda a história da Filosofia. Podemos até dizer que o desejo de conhecer (aliado a outros elementos) levou ao surgimento da Filosofia, na Grécia Antiga (por volta do século VII a.C.). Seja por um motivo ou outro, o ser humano quer conhecer o mundo em todas as coisas nas quais este pode ser reconhecido — o conhecimento traz segurança à sua existência. Essa ideia de segurança é, facilmente, entendida com o argumento: se nada conheço, nada posso esperar, pois não tenho previsão; se tudo é imprevisto e inesperado, o perigo não pode ser evitado; portanto, sem conhecer, não há segurança e o próprio viver se torna um perigo. Conhecer, põe, então, o ser humano em uma diferente posição na existência: aquele animal que não está entregue às surpresas, como os demais estão.

Aristóteles (384-322 a.C.) foi um dos grandes pensadores do auge da Filosofia Grega. Uma de suas monumentais obras, que recebeu o título de Metafísica, é iniciada com a seguinte ideia:

Todos os homens, por natureza, desejam conhecer. Sinal disso é o prazer que nos proporcionam os nossos sentidos, pois, ainda que não levemos em conta a sua utilidade, são estimados por si mesmos; e, acima de todos os outros, o sentido da visão. Com efeito, não só com o intento de agir, mas até quando não nos propomos a fazer nada, pode-se dizer que preferimos ver a tudo mais. O



motivo disto é que, entre todos os sentidos, é a visão que põe em evidência e nos leva a conhecer o maior número de diferenças entre as coisas. (ARISTÓTELES, 1969, p. 36)

Não vamos entrar no mérito da escolha do pensador pelo sentido da visão, embora bem possamos vivenciar a supremacia deste sentido no trazer o mundo para nós: ao abrirmos os olhos, não nos é necessário dispor de energia alguma, pois o mundo ocorre a nós por meio deles. A ideia principal é a do desejo natural que o homem tem de conhecer. Não importa o local nem o tempo no qual esteja o ser humano: enquanto animal que tem a racionalidade como característica principal, natural, o desejo de conhecer aparece. Conhecer nos traz satisfação, do mesmo modo como ocorre com outros desejos e necessidades (por exemplo, comer, ser reconhecido, ser amado etc.).

A Filosofia é dividida em diversas áreas, e uma delas se dedica à reflexão sobre o problema do conhecer, é a Teoria do Conhecimento. Mas, por que o conhecimento se torna problema filosófico?

É importante ter em mente que tudo pode se tornar "problema filosófico". Essa classificação é atribuída a algo que passa a ser de maior preocupação para os filósofos. Eles se preocupam com aquilo que não é totalmente claro, deixando dúvidas sobre seu ser ou funcionamento de algo. Neste caso, o conhecimento se torna problema, pois não se sabe de modo exato como ele funciona. Por exemplo, podemos observar o impasse que existe entre duas concepções da Teoria do Conhecimento: o racionalismo e o empirismo.

René Descartes (1596-1650) é entendido como o pensador que deu os fundamentos doracionalismo e, por sua vez, muitos outros fundamentaram suas ideias na filosofia cartesiana. Descartes entende que a dúvida é o caminho para que se possa chegar a algo verdadeiro, levando ao extremo esta concepção: ele duvidará de todo conhecimento que já tinha, para saber se algo restaria como verdadeiro. "Duvidar" significa não aceitar algo, saindo à procura do que pudesse provar o contrário.



Mas, logo depois, observei que, enquanto eu desejava considerar assim tudo como sendo falso, era obrigatório que eu, ao pensar, fosse alguma coisa. Percebi, então, que a verdade penso, logo existo era tão sólida e tão exata que sequer as mais extravagantes suposições dos céticos conseguiriam abalá-la. E, assim crendo, concluí que eu não deveria ter escrúpulo em aceitá-la como sendo o primeiro princípio da filosofia que eu procurava. (DESCARTES, 1972, p. 44)

Esse pensador entendia que o homem tem ideias inatas, ou seja, que sempre estiveram em sua mente. Por exemplo, imagine de onde tiramos o conceito de "perfeição", se nunca conhecemos algo sobre o que possamos dizer que seja realmente perfeito (tudo o que conhecemos pode sempre ser melhorado). Para o racionalismo, a razão está acima da experiência, pois também muitas coisas que os sentidos nos mostram ("o Sol é menor que a Terra"), são provadas como "falsas" pela razão.

Já o empirismo (no grego, empeiría, que significa experiência) é, praticamente, o contrário do racionalismo. Diversos foram os pensadores que se dedicaram a esta linha de pensamento, mas tomaremos um dos principais, como exemplo: John Locke (1632-1704). Para este autor, nenhuma ideia vai parar na mente, sem antes ter passado pelos sentidos. Dessa maneira, as ideias não verificáveis na realidade tinham origem na ação da mente sobre aquelas que foram adquiridas anteriormente – "A maneira pela qual adquirimos qualquer conhecimento constitui suficiente prova de que não é inato" (LOCKE, 1999, p. 37). O empirismo busca falar do conhecimento, estabelecendo os sentidos como portas de entrada das ideias: antes da experiência, a mente pode ser entendida como uma folha em branco.

Enfim, indicamos alguns elementos para que você reflita sobre a necessidade de que se pense sobre o conhecimento. O problema é muito mais amplo e muitos foram os pensadores que se dedicaram a ele – poderíamos nos estender aqui, mas nosso objetivo foi o de fazer que você perceba que o ato de conhecer não é simples nem

óbvio. É sempre o homem quem conhece (ele é sempre o sujeito do conhecimento), mas conhece de que maneira e a partir de quê? Questões desse âmbito estão intimamente relacionadas ao fazer educativo, pois, de início, temos de assumir a capacidade humana de conhecer, para que seja possível o ato educativo.

Pesquise mais

O filme apresenta a vida do pensador francês, no desenvolvimento de sua filosofia, em busca da verdade. Veja que o filósofo não é uma pessoa diferente das demais – ele apenas tem uma preocupação que os outros não têm, com problemas que os outros podem até considerar banais. Perceba como nascem os problemas filosóficos e, de maneira especial, o do conhecimento.

DESCARTES. Diretor: Roberto Rossellini. Versátil Filmes. 1 DVD (162 min.). Colorido. Idioma: italiano. Legenda: português. Coleção Os Filósofos de Rossellini. Título Original: Cartesius, 1974.

Conhecimento e consciência

Para podermos pensar nas questões relacionadas ao conhecer, temos, logo de início, outro conceito a ser pensado, a saber, aquilo que chamamos de "consciência". Esta permite o contato do homem com o mundo: por meio dela, o ser humano recebe tudo o que se dá a ele, ou seja, é pelos sentidos e pela capacidade de reflexão que o homem recebe os dados que lhe permitirão a consciência do mundo. Nesse processo, o homem, como sujeito do conhecimento, passa a ter consciência de si, entendendo-se como diferente de tudo mais. Este fato de ser consciente de si e do mundo que o cerca não difere entre um e outro ser humano – com isso, podemos entender que o sujeito do conhecimento é universal. Mas, a consciência não é pensada apenas desse modo, pois percebemos que somos seres individuais e não universais.

Pense sobre o que faz de você um ser humano diferente dos demais. Você é um "eu" encarnado em uma determinada situação que, por isso, recebe o mundo e o exprime de um modo específico, ou seja, você tem uma consciência individual que é sua marca, seu

modo de perceber e sentir o mundo. Esta consciência é, além disso, chamada de consciência psicológica, por meio da qual você se afirma no mundo como detentor de desejos, gostos e motivações que o fazem realizar sua vida de um ou outro modo.

Mas, ainda é importante tratarmos de outra dimensão da consciência, que é aquela que trata do convívio junto de outras consciências, já que o ser humano não vive isoladamente, mas socialmente, constituindo comunidade. Quando falamos desta dimensão, devemos trazer à mente a pessoa como detentora de valores que dirigem sua ação. Esta ação será considerada a partir do que entendemos como ética (a partir dos princípios) e moral (a partir das regras sociais e leis vigentes).

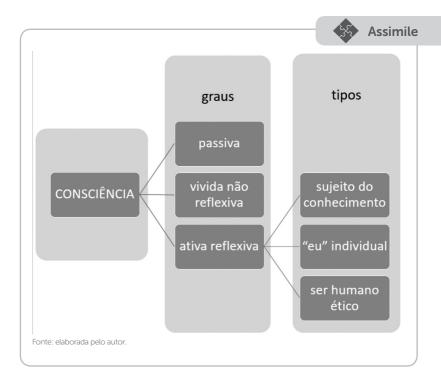
Perceba que, ao chegarmos a esta última identificação da consciência, trazemos elementos das anteriores que, de modo direto, afetam a ação humana. Esta ação depende daquilo que é sua vivência individual diante do mundo que, por sua vez, depende do modo como este mesmo ser humano conhece a realidade. Apenas tomando todos esses elementos apresentados é que se torna possível a nós falar de uma constituição da subjetividade.

Sujeito, eu, pessoa e cidadão constituem a consciência como subjetividade ativa, sede da razão e do pensamento, capaz de identidade consigo mesma, de conhecimento verdadeiro, de decisões livres, de direitos e obrigações. (CHAUI, 2005, p. 131)



Quase que de modo imediato, ao falarmos da consciência, atribuímos a ela um *status* de vigília ou atenção diante do que ocorre. Mas, perceba que você nem sempre está nesse *status* indicado de consciência e que você consegue identificar em si diferentes níveis de seu estar *consciente*. Por diversos motivos (susto, cansaço, sono, drogas, anestesia, doença e outros) pode-se dizer que uma pessoa não está em sã consciência. Significa entender, então, que há graus de consciência que, de um modo geral, podem ser resumidos a três (CHAUI, 2005, p. 132):

- Passiva que não tem condições de atuar no mundo, pois tem uma percepção completa da realidade (um exemplo é a situação de devaneio).
- Vivida não reflexiva é relacionada a uma percepção da realidade que é mais afetiva, deixando de lado os elementos objetivos (por exemplo, uma criança ou uma pessoa cujos sentimentos de amor ou ódio estejam aflorados).
- Ativa reflexiva que situa o indivíduo no mundo, reconhecendo um espaço entre as coisas e os outros indivíduos. Esse grau de consciência permite ao homem conhecer o mundo, em sua individualidade e em meio a outros com os quais partilha um mesmo ambiente.



Note que o olhar lançado sobre o ser humano, com foco nesses modos de existir e ser consciente no mundo, não pode ser simplista – de modo especial, ao tratarmos dos fundamentos da educação. As reflexões servem para que não seja criada uma fantasia que tenha como centro um homem ideal, pois a educação é sempre pensada para um homem concreto, que vivencia situações determinadas.

Ciência e educação

Agora, você já tem mais elementos para pensar na educação, tomando o homem como sujeito individual que compartilha uma realidade. E, tendo refletido sobre o conhecimento e de que modo entendemos o ser humano como sujeito na relação de conhecimento, temos de verificar, de modo específico, a relação que a educação tem com um tipo de conhecimento, que é a ciência. Não será nosso objetivo tratar aqui da filosofia da ciência – uma área tão importante da Filosofia. Falaremos da ciência e da educação como dois âmbitos que se relacionam dentro de uma mesma realidade.

A partir do que já indicamos, sobre o desejo natural que o homem tem de conhecer, resta fácil a compreensão de que a ciência não é algo novo ao homem. O desejo de conhecer levou-o a se debruçar para descobrir o que seria a ciência desde a antiguidade. No entanto, é importante enxergar que existe uma significativa diferença entre o que chamamos de "ciência" ao longo do tempo.

Em seu início, a ciência não era dividida em muitas áreas e uma só pessoa se aplicava a pensar sobre os diferentes problemas que a realidade apresentava. Por exemplo, Aristóteles refletiu sobre problemas que, na contemporaneidade, são objetos de estudo da Psicologia, da Biologia, da Matemática; significa que o conhecimento era mais abrangente e único em seu âmbito de reflexão. Com o passar do tempo, houve o que chamamos de especialização: com o desenvolvimento do pensar sobre os problemas, alguns pensadores começaram a se especializar no trato de um único objeto; a ciência especializada. São exemplos desta: Química (estuda a matéria física em sua constituição), Física (estuda a matéria física em suas relações espaço-temporais), Matemática (estuda os números e o comportamento destes sob determinadas relações), História (estuda o acontecer humano ao longo do tempo), Medicina (estuda o corpo humano, a partir dos conceitos do que seja o saudável e o doente) e assim por diante.

A ciência chamada "moderna", que vem até a contemporaneidade,

é um modelo de reflexão e conhecimento do mundo que tem sua origem na modernidade, com raízes em fins da Idade Média. Tal modelo se desenvolve a partir do método *experimental*, cujas bases se encontram no pensamento de Francis Bacon (1561-1626). A partir de tal método, a ciência busca conhecer a realidade que ocorre por meio dos fenômenos; na observação dos fenômenos, ela busca reconhecer os elementos que se repetem. Por conta de tal repetição, a ciência registra a regularidade no modo como o mundo ocorre; a regularidade leva o cientista a estabelecer leis gerais sobre o funcionamento do mundo. As *teorias científicas* são constituídas pelo conjunto de leis sobre determinado âmbito da realidade.



O trabalho científico é sistemático e por isso uma teoria científica é um sistema ordenado e coerente de proposições ou enunciados baseados em um pequeno número de princípios, cuja finalidade é descrever, explicar e prever do modo mais completo possível um conjunto de fenômenos, oferecendo suas leis necessárias. (CHAUI, 2005, p. 220)

A ciência, por conta do sucesso alcançado ao longo do tempo, conquistou a confiança do ser humano. Os benefícios de tais conquistas podem ser reconhecidos pelo mundo criado, em tudo o que pode ser visto. Porém, a confiança chegou ao nível de entendêla como o único caminho para a verdade, e o cientista como o responsável pelo conhecimento verdadeiro.



O cientista virou um mito. E todo mito é perigoso, porque induz o comportamento e inibe o pensamento. Esse é um dos resultados engraçados (e trágicos) da ciência. Se existe uma classe especializada em pensar de maneira correta (os cientistas), os outros indivíduos são liberados da obrigação de pensar e podem simplesmente fazer o que os cientistas mandam. Quando o médico lhe dá uma receita, você faz alguma pergunta? Sabe como os medicamentos funcionam? Será que você se pergunta

se o médico sabe como funcionam? Ele manda, a gente compra e toma. Não pensamos. Obedecemos. Não precisamos pensar porque acreditamos que há indivíduos especializados e competentes em pensar. Pagamos para que pensem por nós. (ALVES, 2001, p. 10)

Em tal realidade, está a educação, sempre com o objetivo de formar o cidadão para que seja autônomo e possa viver a liberdade dentro de seu contexto. A relação entre ciência e educação pode ser pensada de diversas maneiras; aqui, especificamente, tomaremos duas: a aproximação do mundo e o distanciamento da ciência.



Você já percebeu que muitos produtos, ao serem lançados no mercado para venda, trazem propagandas com personagens que são cientistas? Já pensou no motivo de isto ocorrer? É por conta da confiança que se deposita naquilo que é a fala da ciência formal.

A ciência produz conhecimento; o cientista pesquisa e registra os resultados colhidos. A educação, por sua vez, lida com o que a ciência produz; o professor ensina, pesquisando o conteúdo disponibilizado pela ciência. Porém, ao chegar à sala de aula, o conhecimento científico que antes era vivo, passa a ser apenas um conjunto de dados em um livro didático. Um exemplo simples é pensar que há escolas ao lado de florestas, mas o professor opta por mostrar a foto em um livro, em vez de ir até a própria natureza com seus alunos para que aprendam de forma significativa. É importante que a educação reveja este tipo de postura e passe a aproximar o mundo de seus alunos, no lugar de apenas reproduzir um conteúdo.

Não indo até o mundo, a educação transmite a ideia de que o conhecimento é pleno e verdadeiro do modo como aparece nos livros – e caímos na crítica indicada anteriormente, feita por Rubem Alves, quando fala que a ciência ganhou status de única dona da

verdade. Neste ponto, a educação (entendida como possibilidade de libertação e emancipação do homem) deve levar o aluno à criticidade, para que ele saiba se portar diante da ciência, não como um mero espectador, que recebe e aceita o que é dito, mas como aquele que sabe questionar e perceber os interesses que estão por detrás do fazer científico, já que a produção da ciência nunca é neutra, mas obedece a interesses diversos.



Reflita

Você se entende dependente da ciência e da técnica, em tudo o que elas criaram e proporcionam à vida?

Até que ponto você acha que o ser humano conseguiria viver sem as criações da ciência?

Sem medo de errar

Thomas se depara com algo que o instiga a pensar mais detidamente na relação teoria-prática. De certa forma, sua questão é: qual é a importância da teoria, já que a prática não permite sua aplicação? O problema pode – e deve – ser entendido por diversos ângulos.

Em primeiro lugar, o conhecimento é um desejo natural ao homem; porém, para que ele ocorra, diversos fatores estão envolvidos, principalmente se pensarmos no conhecimento que ocorre no âmbito da educação. O professor é entendido como "ensinante", mas isto não significa que ele deva ser reconhecido como o único detentor do conhecimento – ele sabe determinado conteúdo e tem uma vivência de ensino a partir dele; e o aluno, como "aprendente" traz a capacidade de aprender, mas não uma mente vazia, pois ele já tem uma vivência e um conteúdo que adquiriu ao longo do tempo. Nesse sentido, no aluno deve ser desenvolvida a postura de uma consciência ativa diante do mundo e do conhecimento que se oferece a ele. Significa desenvolver a capacidade de perguntar, questionando sobre fundamento, veracidade e utilidade do conteúdo. Além disso, o conhecimento não pode ser cindido em "teórico" e "prático",

devendo ser considerado a partir dos dados que a realidade oferece (e são captados pelos sentidos), mas analisados de acordo com as construções teóricas pré-existentes desenvolvidas pela ciência ao longo do tempo.

A teoria é importante para que se tenha um caminho e não haja a necessidade de se começar do zero, mas a professora não pode se prender unicamente a isso, já que a realidade é mais ampla do que o conhecimento já produzido. Thomas está correto em imaginar que as aulas poderiam ser mais interessantes e estimulantes, pois a teoria dá o caminho, mas a professora Clara poderia levar os alunos a experimentarem diretamente o mundo – especialmente ao se tratar da aula de Ciências.

Avançando na prática

O professor por dentro do conhecimento...

Descrição da situação-problema

Em sala de aula, na Educação Básica, de modo especial, os alunos olham para o professor como se ele fosse o sabedor de tudo, o único capaz de indicar os caminhos para o entendimento do mundo e, assim, para a resolução de problemas. Os estudantes têm certo receio de sair da guarda do conhecimento do docente, para enfrentar o mundo; na verdade, eles nem acreditam ter condições para isso. A posição é confortável para o educador, pois ele não tem de enfrentar desafios a partir do que os educandos podem encontrar em seu contato direto com a realidade.

O Ministério da Educação indica:

Isto significa partir dos fenômenos cotidianos em direção aos saberes escolares. Essa abordagem surge em oposição à transmissão dos conteúdos a partir das disciplinas científicas. Não obstante, tanto uma quanto outra abordagem precisam considerar que os conhecimentos escolares, conquanto devem superar os conhecimentos cotidianos, não se confundem com



os conhecimentos científicos, nem os reproduzem no ambiente escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13566-estrategia-para-o-ensino-de-ciencias>. Acesso em: 21 dez. 2016.

Você percebe que, na maioria das vezes, a escola trabalha apenas conteúdos, sem abordar o próprio conhecimento? Os temas vistos nesta seção são de grande auxílio para pensar mais sobre este problema – você enxerga isso?

Resolução da situação-problema

Problematizar o conhecimento significa perceber a necessidade de se abrir as portas para que o aluno saiba um conteúdo, mas enfrente a realidade. O conteúdo não pode ser entendido como ponto final ao qual se chega com os estudos, mas deve aparecer aos estudantes como um instrumento que amplia nossa capacidade de entender o mundo.

O professor em formação deve se preocupar em estar sempre disposto ao enfrentamento do novo, sabendo que sua atividade será sempre de maior sucesso, quanto mais ativa for a postura de seus alunos, diante do fazer-se humano – que significa ter condições de se realizar, diante das necessidades impostas pelas diversas dimensões da vida.

É importante que o tempo de formação, na graduação, seja aproveitado para a reflexão sobre o fazer de um docente. A prática chegará, certamente, mas não poderá ser um fazer desmedido, sem entender, antes, quem é o ser humano e de que modo ele pode aprender melhor.

Faça valer a pena!

1. Faz alguns anos já, dei-me conta de que admitira desde a infância muitas coisas falsas por verdadeiras e de quão duvidoso era o que depois sobre elas construí. Era preciso, portanto, que, uma vez na vida, fossem postas abaixo todas as coisas, todas as opiniões em que até então confiara, recomeçando

dos primeiros fundamentos, se desejasse estabelecer em algum momento algo firme e permanente nas ciências (DESCARTES, 2004, p. 21).

Tomando por base o trecho de Descartes e, refletindo sobre a problemática do conhecimento, pense sobre as asserções a seguir, buscando reconhecer a(s) que seja(m) verdadeira(s):

- I. Tendo a dúvida como um instrumento para que o pensamento não seja enganado, o autor propõe que seja revisto o conhecimento adquirido durante os anos; conhecendo melhor suas ideias, podemos afirmar que, de modo específico, ele põe em xeque os dados fornecidos pelos sentidos.
- II. A busca pela verdade é guia quando se problematiza o conhecimento. Descartes, ao indicar a necessidade de que os fundamentos do que conhece sejam revistos, acaba lançando-se em uma falta total de fundamento – o que prejudicará o estabelecimento de sua filosofia, já que a dúvida não levará a nenhum ponto de apoio.
- III. Duvidar daquilo em que se acredita, do modo como foi proposto pelo autor, pode ser entendido como um dos elementos que constituem a postura ativa e crítica diante do conhecimento algo tão caro ao âmbito educacional.

Assinale uma alternativa:

- a) Apenas I está correta.
- b) l e ll estão corretas.
- c) Apenas II está correta.
- d) l e III estão corretas.
- e) Apenas III está correta.
- **2.** Meu caro, seus filósofos tratam o conhecimento como a Associação Americana de Fuzis trata as armas de fogo não devem ser tocadas, por mais desastrosos que possam ser seus efeitos. Mas, veja! Um excesso de automóveis mata os bosques, as montanhas, os lagos, as pessoas e contamina a área, provocando congestionamentos de estradas, torna as crianças nervosas devido ao barulho etc. No entanto, as pessoas amam os automóveis e não renunciam a eles com facilidade. Por isso, temos necessidade de leis que regulamentem seu uso. Os discursos muito "racionais", ou seja, expurgados de emoção, danificam as sutis conexões que existem entre o conhecimento, a sensibilidade, a ação, a esperança, o amor e os fragmentos da nossa vida. As nossas mentes devem ser menos

protegidas que os nossos pulmões? (FEYERABEND, 2008, p. 82). Analisando o trecho citado e problematizando a produção da ciência, assinale a alternativa que fale adequadamente da necessária postura crítica do homem diante do conhecimento científico:

- a) A ciência, por conta do que conquistou ao longo do tempo, muitas vezes é considerada como detentora de um saber plenamente certo e verdadeiro. Trata-se de um conhecimento inquestionável, sem o qual a vida não mais é possível de ser pensada.
- b) As pessoas têm consciência de todas as consequências negativas que a produção científica traz; a preocupação com tais consequências é que faz que a ciência não tenha tanta facilidade em impor suas criações.
- c) Se os artefatos criados pela ciência não trouxessem tanto conforto à vida, seria mais simples ser crítico diante dela. Mas, a primeira função da ciência é, justamente, tornar possível uma vida mais fácil.
- d) Os próprios cientistas deveriam cuidar das consequências de suas descobertas; não é possível querer que o cidadão comum fiscalize a ação daqueles que estudaram muito para o que fazem justamente por conta do estudo é que sabem escolher as melhores ações.
- e) A necessidade de que exista alguma instância ou órgão reguladores da ciência vem do fato de que as conquistas dela cegam o ser humano; enxergando, acima de tudo, a modificação da vida para o conforto, ele não reflete sobre pontos críticos.
- **3.** O eu é a consciência como uma vivência psíquica e uma experiência que se realiza na forma de comportamentos; a pessoa é a consciência como agente moral; e o cidadão é a consciência como agente político. A ação da pessoa e a do cidadão formam a práxis, palavra grega que significa "a ação na qual o agente, o ato realizado por ele e a finalidade do ato são idênticos". Em outras palavras, aquela prática na qual o agente é a ação que ele realiza buscando um certo fim (como na dança, em que é impossível separar a dança, o ato de dançar e o (a) dançante, pois são idênticos; não há dança sem o ato de dançar e não há dança e ato de dançar sem o (a) dançante se um deles faltar, não há ação alguma) (CHAUI, 2005, p.131). Em seguida, leia as proposições:
 - O professor, como aquele que deve contribuir para que o aluno tenha condições de se realizar na vida, deve atuar de modo a possibilitar ao estudante que ele seja inteiro em uma prática carregada de sentido.

- II. Grande parte do desenvolvimento do ser humano é natural. Nesse sentido, a consciência se desenvolve provocada pelo meio no qual o indivíduo está inserido. Significa entender que o ato educativo acontece também naturalmente.
- III. Muitas vezes, o professor que não se preocupa em refletir sobre sua prática é significativa causa de os alunos se entenderem apenas como espectadores. Se o docente não projeta sua aula para provocar a consciência do estudante, dificilmente conseguirá fazê-lo apenas pela sorte.

Relacione o trecho citado ao contexto do fazer educativo, pensando na formação do professor – especificamente, sobre o aspecto teórico que deve fundamentar a ação. Assinale a alternativa com as proposições corretas:

- a) Todas estão corretas.
- b) l e ll estão corretas.
- c) Apenas II está correta.
- d) l e III estão corretas.
- e) Apenas III está correta.

Seção 1.2

Antropologia filosófica

Diálogo aberto

As aulas de ciências são realizadas sempre do mesmo modo: a professora Clara apresenta o conteúdo, verifica dúvidas dos alunos e finaliza com uma atividade. Thomas percebe que o conceito nem sempre é assimilado pelos alunos – ele suspeita que, na verdade, este não faz sentido a eles, não tocando naquilo que eles vivenciam e o modo segundo o qual eles podem aprender. Sentindo mais liberdade para falar com Marcos, Thomas chama o professor e tenta saber o que este tem feito para conquistar os estudantes, buscando fazer que eles aprendam de modo mais significativo. Marcos diz que ele tenta sempre de modos diferentes, pois não é possível achar um único método que dê conta de realizar plenamente a atividade docente. Para ele, de acordo com o que se objetiva ensinar, é preciso pensar de maneira diferente sobre o grupo de alunos (quem são eles e que tipo de experiências trazem de suas vidas?).

Então, Thomas percebe que no fundo a questão está relacionada à complexidade que é o ser humano. Ele começa a imaginar as dificuldades de ser educador, no sentido de que sempre faltará algo, nunca chegando à completude – não por erro do docente, mas pela limitação do próprio ser humano em conhecer-se.

Pense sobre e imagine de que modo o estudo, na dedicação às disciplinas de fundamento, pode auxiliar Thomas para que ele não caia em uma simples resignação do tipo "vai ser sempre assim, não sendo possível fazer melhor...". As temáticas que veremos nesta seção permitirão que você amplie o olhar sobre o ser humano, de modo mais totalizante – característica singular da Filosofia.

Não pode faltar

O que é o homem, o ser humano? Você já parou e prestou atenção sobre este animal que somos nós? Que somos diferentes dos animais

ditos "irracionais" isso sabemos, e não é difícil que se perceba isso. Mas, quem é exatamente o homem? Não temos a resposta para esta questão e isso faz que a Filosofia se debruce sobre ela, na tentativa de desenvolvê-la melhor.



É importante que sempre lembremos qual é o caminho da Filosofia: aprender a fazer melhores perguntas, pois uma questão bem delineada é um caminho de pensamento que se abre. Quando não sabemos questionar, podemos nos dirigir para onde não é nosso objetivo.

A essência "enuncia o que a coisa não pode não ser e que é o porquê da coisa, como quando se diz que o homem é um animal racional, pretendendo-se dizer que o homem é homem porque é racional" (ABBAGNANO, 1998, p. 359).

Diversos são os olhares que podem ser lançados sobre o ser humano – cada um tem um embasamento, a partir do qual constrói uma teoria. A Filosofia também lança um olhar específico na busca de entender melhor o homem. A área específica é a **Antropologia filosófica** – tema central desta seção.

De que modo a Antropologia Filosófica contribui com os fundamentos do ato educativo? Você sabe responder? Quanto mais claro isto for para você, mais fácil será assimilar o conteúdo, pois ele ganha sentido.

Falamos do ato educativo como algo próprio do ser humano, ou seja, ao longo do tempo – e desde muito tempo – os humanos perceberam a importância e a necessidade de transmitir o conhecimento que se adquiria aos outros, fossem crianças ou adultos. Diferentes objetivos podem ser pensados para o ato educativo, mas todos eles trazem a ideia de algo que, por sua importância, deve ser repassado daqueles que sabem para os que ainda não o conhecem. Mas, o modo de ensinar não é algo categórico, isto é, é algo discutível, de acordo com os sujeitos em seus contextos.

Educa-se o homem para que ele possa atingir outros patamares em sua existência. Mas este não é um ser "finalizado", pois está sempre

a se fazer: ele muda, de acordo com as situações nas quais está inserido. Mas, será que não existe nenhuma essência humana que pudesse nos auxiliar a entender melhor o homem e, assim, possibilitar que organizemos um ato educativo que se efetive?

Entendemos que muitas propostas de educação não se realizam por faltar este elemento de compreensão mais aprofundado. Desse modo, o estudo da Antropologia filosófica se justifica para que possamos alargar nosso horizonte de entendimento do fenômeno humano.

Vejamos duas importantes concepções para pensarmos no ser humano:

Concepção essencialista

Em primeiro lugar, é importante ter em mente que "concepção" significa tratarmos de uma determinada ideia que fazemos de algo; não significa que este seja, necessariamente, do modo como o estamos pensando. Isso ocorre, pois, em Filosofia, a verdade é uma busca constante e, assim, não há ideias que devam ser tomadas como o que deve ser aceito sem questionamento. "Concepção" é uma maneira de se entender um objeto. Em nosso caso, já que falamos sobre o homem, gostaríamos de indicar que temos diferentes compreensões do que ele seja – a partir das quais desenvolvemos diversas teorias, seja na Filosofia, na Educação ou em qualquer outra área.

E "concepção essencialista", você tem ideia do que seja e de que modo ela, possivelmente, considera o homem? O caminho mais fácil ao qual devemos recorrer é o da palavra: "essencialista", que nos remete ao termo "essência". E o que é essência?

Em outras palavras, a essência fala daquilo que algo deve trazer em si de modo necessário. Esta não muda – deve apenas ser descoberta. No exemplo dado pela citada definição do dicionário, significa que, se eu disser que a essência humana é ser racional, um ser não pode ser considerado "ser humano", caso não tenha a qualidade racional. Dizendo de outro modo, a essência fala daquilo que algo tem de ser.

Nesse sentido, quando falamos em uma concepção essencialista de homem, estamos tratando de algo ideal. Você consegue perceber de que modo "essência" se relaciona à "ideia"? Apenas como mais um exemplo: imagine que você construirá uma casa, qual é a essência da casa? Qual ideia você faz da casa, a partir da qual ela será erguida? Depois de construída, pode ser que a moradia não seja perfeitamente da maneira como foi idealizada, por vários motivos. Mas a ideia serviu como padrão e caminho.

A concepção essencialista de homem é aquela que estabelece o que seja o homem ideal, a partir do qual, por exemplo, o ato educativo pode ser desenvolvido. No entanto, além de tentar reconhecer a essência humana, é importante pensar nas consequências disso. Quando estabelecemos o ideal, temos um modelo, um padrão, um objetivo a ser alcançado, ou seja, ao pensarmos no homem como alguém dotado de uma essência, passamos a entendê-lo que ele apenas pode se realizar plenamente se tiver sua essência como objetivo a ser alcançado. Fora disso, não seria possível.

Ao longo da história da Filosofia (que se iniciou por volta do século VII a.C.), diversos pensadores assumiram a concepção essencialista da realidade, a partir da qual erigiram suas filosofias. Falemos sobre alguns exemplos, para que você possa entender melhor a conceituação. Conforme vamos apresentando os autores e temas, tente já refletir sobre quais influências tais ideias poderiam exercer sobre o modo de pensar na educação.

O essencialismo de Platão

Comecemos com Platão (428-348 a.C.). Este pensador inicia a fase significativa na história da Filosofia, quando começa a escrever sobre algo ainda não sistematizado nos autores anteriores: a metafísica. Também chamada de "segunda navegação", a metafísica é um tipo de raciocínio que depende, total e unicamente, da atividade da razão, ou seja, os pensadores anteriores tratavam das questões que, de um modo ou outro, tinha uma ligação com o fazer físico ou prático, na tentativa de desvendar o mundo – aquilo que a realidade apresenta como experiência pode ser entendido como ventos que levam o barco adiante. No entanto, chega o momento no qual os ventos cessam e é preciso um esforço pessoal – com remos na água – para conseguir chegar a novos pensamentos. É o momento em que a Filosofia se vê desgrudada da realidade física, na tentativa de caminhar apenas por si. Nasce a *meta-física*: "aquilo que vai além da física".

Quando tratamos daquilo que não participa do âmbito da realidade física, você entende que ainda é realidade? Não é comum este tipo de raciocínio em nosso cotidiano – ele é tipicamente da Filosofia. O que está fora do físico ainda é realidade, mas realidade racional. Em tal realidade, estão as ideias em geral, as essências, os números... Para Platão, os seres da realidade metafísica são mais reais do que os da realidade física, simplesmente por serem mais perfeitos. Como exemplo, reflita: onde a justiça é mais perfeita, na ideia ou na realidade? Com certeza é na primeira. A teoria platônica fala, então, de um *Mundo das Ideias*, no qual estão as *Ideias* (essências) de todas as coisas.

Nesse contexto, podemos pensar na concepção essencialista de homem. O ser humano, existente, encarnado, possibilita-nos conhecer apenas alguns aspectos do que ele pode ser em sua totalidade. (Por acaso alguém já conheceu um ser humano completo em todos os sentidos? Não.) Este, em sua perfeição, é ideal. A *Ideia* de homem é o que traz todas suas possibilidades de ser – é sua essência. Assim, o homem encarnado, que é cada um de nós, apenas se realiza quando concretiza o que é próprio de sua essência.

O essencialismo de Tomás de Aquino

Outro exemplo de pensamento essencialista é o de Santo Tomás de Aquino (1224-1273). É importante termos em mente que, na Idade Média, encontramos a clara tentativa do pensamento religioso em sujeitar o pensar filosófico ao domínio da teologia – na verdade, ao domínio da Igreja. Nesse sentido, séculos antes de Tomás, Santo Agostinho (354-430) já havia realizado uma grande "conversão" do pensamento filosófico grego ao cristianismo. No caso dele, a filosofia platônica foi tomada com base em seu pensamento. No caso de Tomás, a base foi a filosofia de Aristóteles (384-322) e, por isso, traços aristotélicos são facilmente encontrados na filosofia tomista – um exemplo claro pode ser visto nas famosas *Provas da existência de Deus*. Em toda sua obra, ao referir-se a Aristóteles, Tomás diz "o filósofo"



Platão punha a essência do homem na Ideia; você imagina onde Tomás colocou a essência humana, para que fosse modelo a ser seguido e realizado? Não é tão difícil de se imaginar.

Para Tomás de Aquino, a essência humana está no projeto de Deus, ou seja, a realização do homem apenas pode ser alcançada quando este realiza aquilo que é o projeto feito para a vida do homem concreto. Suas ações devem sempre ser pensadas com o objetivo de que alcance a salvação depois da morte e possa participar da vida eterna, com Deus.

E como tudo o que é por outro remete ao que é por si, como sua causa primeira, é necessário que haja uma realidade que seja a causa do ser de todas as outras coisas, pelo fato de ela ser tão-somente ser. De outro modo irse-ia até ao infinito nas causas, visto que tudo o que não é apenas ser tem uma causa do seu ser, como se disse. Portanto, é evidente que a inteligência é forma e ser e que ela tem o ser a partir do primeiro ente, que é apenas ser. E esta é a causa primeira que é Deus. (AQUINO, 2008, p. 31)



Vemos que o pensamento tomista põe, como centro ordenador de toda a realidade, a figura de Deus, como causa primeira de todas as coisas. Vale frisar que a *Teoria das Causas* é desenvolvida por Aristóteles, buscando indicar de que modo podemos pensar na existência das coisas – ou seja, nada existe por mero acaso, mas sim por conta das causas que permitem tal coisa existir. No fundo, a ideia é a de que nada pode vir do nada, havendo a necessidade de um primeiro motor que não seja movido por nada – no caso de Tomás, este motor é Deus.



Pensando sobre os fundamentos da educação, temos, então, maneiras bem diferentes de se entender o ser humano. Você deve perceber que cada uma delas nos leva à construção de uma ação específica. As perguntas que devem sempre ser feitas são: quem é o homem e o que queremos dele fazer? Ou seja, que tipo de homem queremos formar?

A concepção naturalista

Pelo que já apresentamos, você consegue antever o que seria o naturalismo no entendimento do ser humano? Com certeza, deve ser algo relacionado à natureza – vejamos de que modo. Desde o final da Idade Média, por volta do século XIV, o modo de se conceber a produção do conhecimento foi se alterando, pois a religião foi, aos poucos, perdendo seu poder sobre a realidade como um todo.

Com isso, os cientistas e pensadores em geral passaram a lançar um novo olhar sobre a realidade. O conhecimento do mundo foi se tornando autônomo, dentro das diferentes áreas da ciência que se delineavam. Este período de mudança pode ser entendido como de libertação, no qual o homem se guiava por sua razão, e não mais pela "vontade divina", da qual a Igreja era a única portadora.

Os caminhos que se abriam para a ciência, aos poucos, foram revelando a necessidade de que fosse estabelecido um novo caminho de conhecer.

"Caminho" é um termo que faz parte da etimologia do "método", ou seja, pensar em novos caminhos significou refletir sobre o estabelecimento de um novo *método*, que fosse eficaz e garantisse sempre maior valor ao conhecimento científico. Foram dadas, então, as bases do método seguido pela ciência até a atualidade, o chamado *método experimental*, cujo centro ordenador está no entendimento de que a experimentação da realidade (por meio de hipóteses e testes) permite chegar a elaborações confiáveis sobre o funcionamento da realidade.

O alcance e o respectivo sucesso do novo método foram tão

grandes que um período inicial de, aproximadamente, 150 anos é reconhecido como *Revolução Científica*. As ciências foram se desenvolvendo e se particularizando, cada uma adequando o método às suas necessidades. Nesse caso específico, tomando-se a realidade natural como objeto, falamos apenas das *ciências naturais* (Física, Química, Biologia, Medicina etc.) – todas amparadas pelo cálculo matemático

O comportamento dos objetos do mundo natural fazia que o método fosse cada vez mais aprimorado e o mundo melhor conhecido, no entanto, havia um objeto que tocava o mundo natural, mas o transcendia, por ir além do que era possível com a experimentação: o homem.

Era necessário, então, pensar numa maneira diversa que permitisse o conhecimento do ser humano como objeto de conhecimento. Você pode imaginar inúmeras dificuldades para o conhecimento científico do ser humano; apenas como exemplo, imagine as diferenças no aspecto "mutação/transformação": enquanto os objetos das ciências naturais são prontos e estáticos, o homem é um objeto que nunca é completo, podendo mudar a todo momento. Esta é uma das dificuldades que as ciências do homem (ciências humanas) enfrentam desde sempre.



O que caracteriza a tendência naturalista é a tentativa de adequar a metodologia das ciências humanas ao método das ciências da natureza, que se baseia na experimentação, no controle e na generalização. (ARANHA, 1994, p. 113)

O sucesso do método das ciências naturais conquistou a confiança a tal ponto que deu origem à corrente do cientificismo, entendimento de que a ciência teria condições de fazer que o ser humano vencesse as barreiras que se pusessem sobre ele, levando-o à possibilidade de maior realização. No fundo, o cientificismo é a crença no caráter salvador da ciência. As conquistas do método deveriam ser estendidas, então, ao âmbito das ciências humanas.

O naturalismo de Bacon

Francis Bacon (1561-1626), ao problematizar as questões relacionadas ao conhecimento, traz a ideia de que "saber é poder". Quanto mais o homem conhece do mundo em seu funcionamento, mais ele tem condições de regê-lo, pois saber das leis naturais faz que se possa agir sobre seus constituintes, para que o mundo esteja de acordo com os desejos humanos. Conhecer o homem significa saber também sobre seu funcionamento.

O próprio homem, como parte do mundo, deve ser conhecido de maneira análoga ao modo como são conhecidos os demais seres. E sobre o próprio ato de conhecer, o pensador deseja entender como ele ocorre e acaba percebendo que a incompletude do conhecimento humano, na maior parte das vezes, por conta de desvios (falsas noções) dos quais o homem não pode escapar, mas a partir dos quais pode ter consciência, podendo driblá-los – ele desenvolveu, então, a *Teoria dos Ídolos*, dividida em quatro grupos:

- Ídolos da tribo advindos da própria natureza humana.
- Ídolos da caverna advindos das características individuais.
- Ídolos do foro/mercado advindos do mau uso da linguagem.
- Ídolos do teatro advindos de se assumir uma doutrina como verdadeira.

Com o pensamento de Bacon, o método foi desenvolvido tendo por base o conceito de indução – por meio do qual é possível chegar a um conhecimento sempre mais amplo da realidade ao ser alargada a verdade científica dos casos particulares. Para ele, o homem pode ser conhecido não a partir de uma ideia pré-concebida, mas como resultado das condições naturais nas quais ele está inserido – os próprios ídolos podem ser entendidos assim.

Os 'ídolos' eram 'aparências' ou 'preconceitos', dividindose, como sabemos, em ídolos da tribo, da caverna, do mercado e do teatro. Todas essas fontes de erro derivam da própria natureza humana ou dos indivíduos particulares.



Eles podem ser atribuídos à sociedade ou à tradição. Como quer que seja, os ídolos constituem obstáculos no caminho em direção ao verdadeiro conhecimento. (REALE, 1990, p. 340)

Ao observar o fenômeno humano em sua natureza, pode-se registrar a regularidade de suas ocorrências.



Exemplificando

A teoria dos Ídolos problematiza o conhecimento que o homem pode alcançar da realidade, mas focando de modo específico os elementos constituintes deste ente e que podem ser barreira ao conhecer efetivo, que se pretende verdadeiro. Tente imaginar um pesquisador – em qualquer área – que não consegue perceber os elementos que traz de sua vivência histórica e social e que o atrapalham na produção do conhecimento. O modo de entender o mundo já é determinado por uma visão que tende a valorizar o desejo humano, em possibilidades limitadas; este mesmo pesquisador traz os embates diante de teorias que assume como portadoras de verdade, desconsiderando-se as dificuldades linguísticas da tradução de um pensar. Além disso, sua vivência individual permite-lhe um modo de receber a realidade que não é o mesmo para todas as pessoas.

O naturalismo de Descartes

O pensamento de René Descartes (1596-1650) também nos auxilia no entendimento da concepção naturalista de homem. Partindo da dúvida como caminho para a verdade (ver seção anterior), ele chega ao reconhecimento do *cogito* ("penso, logo existo") como ponto a partir do qual tudo mais poderia ser pensado. A única certeza à qual a reflexão pode chegar é a certeza de si, enquanto uma substância que pensa; mas esta mesma reflexão mostra que o homem, além de pensamento (coisa que pensa = *res cogitans*) é também corpo (coisa extensa = *res extensa*). Enquanto corpo, o homem participa da mesma realidade dos demais corpos que estão na realidade.

Descartes se dedicou aos estudos filosóficos, mas também aos físicos e aos matemáticos (lembre-se, por exemplo, dos estudos de geometria analítica e do plano cartesiano). Seu entendimento do Universo está dentro do chamado mecanicismo, ou visão mecanicista da realidade, segundo a qual tudo segue um funcionamento mecânico, cujos elementos têm função definida para o pleno funcionamento do todo; é como se o Universo funcionasse como uma grande máquina. Conhecendo-se bem o funcionamento de cada elemento, pode-se chegar ao conhecimento do todo.



No Tratado sobre o homem, Descartes escreve: "Suponho que o corpo nada mais seja do que uma estátua ou uma máquina de terra, formada expressamente por Deus para torná-la o mais possível semelhante a nós e que, portanto, (...) imite todas aquelas funções que se podem imaginar procederem da matéria e dependerem exclusivamente das disposições dos órgãos (...). Peço-lhes considerarem que nessa máquina tais funções derivam de modo inteiramente natural da simples disposição dos seus órgãos, nem mais nem menos que os movimentos de um relógio ou de qualquer outro autômato também derivam de seus contrapesos e suas rodas". (REALE, 1990, p. 379-380)

Pesquise mais

Com uma linguagem acessível mesmo a quem não conhece a fundo a Filosofia, o autor reflete sobre o homem, como um fenômeno, por meio de diferentes âmbitos nos quais ele se dá: lúdico, espiritual, racional, de vontade e outros.

MONDIN, B. **O homem, quem é ele?** Elementos de antropologia filosófica. São Paulo: Paulus, 2008.

Sem medo de errar

Muitas vezes, um pensamento comum considera o ato educativo como algo simples e que pode ser realizado por qualquer pessoa, mesmo sem a formação específica na área pedagógico-educacional. Pensar dessa maneira faz que o ato educativo seja realizado de um modo descompromissado com a realidade, pois acaba-se fazendo algo que não reflete necessidades e ações específicas para que sejam atingidos os objetivos de uma determinada sociedade e época. O ato educativo é ação intencional quando envolve o planejamento de ações embasado na teoria, para que o fazer do professor não seja desmedido e impensado.

Quando um docente perceber que o conteúdo e o modo pelo qual ele é apresentado não atingem plenamente os objetivos propostos, ele deve perceber a necessidade de buscar, na reflexão teórica, novos caminhos de entendimento.

De modo especial, o educador em formação – na pessoa de Thomas – deve desenvolver a percepção para elementos sutis do processo educativo que possam indicar o sucesso no trabalho daquele em sala de aula. Significa olhar para a teoria como fonte de novos caminhos, sempre prontos a serem trilhados pelo docente. A teoria mostra aquilo que, muitas vezes, a prática não permite enxergar.

Avançando na prática

Entre prática e teoria...

Descrição da situação-problema

Nenhum professor nasce sabendo como ser um bom docente. Do mesmo modo, nenhum educador morre sabendo todos os elementos para se ser um bom professor. O estagiário em sala de aula aprende, aos poucos, a dosar o aprendizado de seus estudos e o aprendizado de sua prática, junto aos outros professores. Quando Thomas busca falar com Marcos, percebemos uma ampliação dos horizontes de percepção, entendendo não existir um caminho que seja "o" correto; o docente em formação vê a necessidade de buscar

caminhos para pensar possíveis novos modos de conceber o fazer educativo.

Você consegue perceber que ganhos o educador tem, em sua formação, quando passa a olhar além de sua experiência. Até que ponto a prática ensina? Até que ponto isso cabe à teoria?

Resolução da situação-problema

Um professor nunca é só – está sempre amparado pela teoria e pela prática. A teoria o acompanha desde o período de sua formação, a partir da graduação, estando à mão para que se recorra a ela como reflexão desenvolvida ao longo do tempo; é o aspecto da educação que se transformou em ideal reflexivo. Mas o mesmo educador está amparado pela prática; significa olhar para o ambiente educativo no qual ele está inserido, podendo perceber que não há um caminho que seja único. Toda ação desenvolvida em uma escola deve servir como ponto de apoio para outras que a sucedem. Desse modo, o docente – em especial, o professor em formação – pode olhar ao seu redor e buscar auxílio na prática de colegas que já atuam em sala de aula.

A parte mais difícil é juntar os elementos dos dois âmbitos, para a construção de uma ação efetiva sobre a realidade educacional.

Faça valer a pena!

1. A questão antropológica é a primeira que se coloca em qualquer situação vivida pelo homem, mesmo que ele próprio não tome consciência disso, porque todas as nossas concepções de mundo e todas as nossas formas de agir partem de uma ideia de homem que a elas se encontra subjacente. Por isso, é importante na práxis educativa que se tenha claramente tematizada a questão antropológica, para que a atuação do mestre seja intencional e não se faça apenas de forma empírica (ARANHA, 1994, p. 112).

Sobre o tema da ação intencional, fundamentada na teoria filosófica, leia as proposições a seguir:

 A ação intencional é enriquecida pela reflexão filosófica, de modo especial, na problematização relacionada ao sujeito e ao objeto de conhecimento na educação.

- II. A ação intencional se refere à intenção do professor ao planejar e realizar uma aula, entendendo que a melhor intenção é que leva à melhor ação.
- III. A ação intencional se refere ao agir do professor, que não pode ser um fazer não planejado, mas, sim, um conjunto de ações que culmina com a prática, na realização da aula.
- IV. A ação intencional é extremamente necessária, mas não garante o sucesso efetivo do ato pedagógico, pois são diferentes fatores que atuam na realização de uma aula.

Assinale a alternativa mais adequada para a noção de ação intencional:

- a) Apenas I está correta.
- b) l e ll estão corretas.
- c) II, III e IV estão corretas.
- d) l e III estão corretas.
- e) Apenas III está correta.
- **2.** Pense sobre a seguinte situação hipotética: numa escola de Ensino Fundamental, o professor segue realizando suas aulas a partir dos materiais enviados pela Secretaria da Educação. Buscando seguir tudo o que é proposto em tal material, com as temáticas e respectivas atividades, o docente percebe que o material é interessante, mas acaba enquadrando o conteúdo em um modo único de entendimento, exigindo dos alunos a adequação a um mesmo nível e método de aula. O educador não concorda inteiramente com a ação, mas pensa: "Já que foi elaborado assim, deste modo o farei, pois deve ser bom! É preciso tentar, antes de dizer que não funciona".

Tendo em consideração temáticas da Antropologia Filosófica, assinale a alternativa que problematiza adequadamente a situação apresentada:

- a) As políticas educacionais não são fruto de acaso ou meras opiniões. Nesse sentido, a aplicação fiel dos conteúdos trazidos pelos materiais é algo de suma importância para que o ato educativo seja efetivo.
- b) Considerando-se que nunca será possível ao professor ensinar tudo o que seja necessário para que o aluno tenha uma boa profissão, os materiais enviados pela Secretaria servem como parâmetro necessário para o nivelamento do conhecimento dos estudantes.

- c) Materiais sempre cerceiam o conteúdo. Já que o professor é quem tem contato direto com os alunos, ele é quem tem de decidir o que e como ensinar, pois o ato educativo deve objetivar o homem completo e não aquele necessário à sociedade.
- d) Os alunos devem sempre se esforçar mais e mais para alcançar e ultrapassar os limites desenhados pelo sistema educacional; este deve ser o caminho que o docente deve seguir, no auxílio aos estudantes para que respondam ao que é exigido.
- e) Uma das dificuldades da ação do educador é ser crítico diante do conteúdo a ensinar: ele não pode ser simples reprodutor de conteúdo, mas também não pode agir sem parâmetros. Considerar que o conteúdo pode não estar adequado aos seus alunos indica a complexidade do fenômeno humano e a certeza de que o aprendizado não ocorre de forma automática.
- **3.** Como essência, o homem é uma ideia completa, tornando-se objetivo a ser alcançado por meio do ato educativo; tal completude é que nos permite diferenciar este ente dos demais. Por outro lado, olhar para o homem a partir de uma visão naturalista permite perceber diferentes modos segundo os quais este é construído ao longo do tempo, sob influência de diversos fatores (como parte da natureza), nos diferentes contextos nos quais ele está inserido. Para cada uma dessas concepções, o ato educativo se torna diferente em seu projeto.

Assinale a alternativa que se apresenta como a mais adequada em relação as duas concepções de homem:

- a) Ambas traduzem aspectos diferentes do que seja o homem, traduzindo o fenômeno humano por meio de elementos que se complementam entre uma e outra.
- b) Uma delas parte da ideia de que o homem pode ser visto como completo e fixo em seu ser, enquanto a outra percebe o homem como elemento de uma realidade mutável mais ampla, porém que segue determinadas leis.
- c) Nenhuma delas contribui para o ato educativo; considerando-se que sempre são parciais diante do fenômeno humano, não podem ser auxílio à ação intencional do professor.
- d) Ambas são apenas teorias elaboradas para um entendimento pontual do homem, ou seja, a prática de um professor não pode assumi-las, devendo apenas considerá-las como complemento à prática.

e) Toda consideração do homem se restringe à relação ideal/natural, não podendo ser pensada a partir de outros elementos. Desse modo, o ato educativo deve sempre refletir a opção por uma dessas concepções.

Seção 1.3

O papel da história na formação do sujeito

Diálogo aberto

Depois de diversas aulas, a professora Clara pergunta a Thomas se ele gostaria de apresentar um conteúdo na próxima semana. Ele se surpreende com a possibilidade e a aceita, acreditando ser a oportunidade de assumir outra postura diante dos alunos. A docente deu liberdade para que ele preparasse o tema do modo como entendesse ser o melhor, já que ela tinha feito uma introdução na aula daquela semana. Thomas deveria trabalhar com os estudantes a aplicação dos conceitos no cotidiano deles – a aula seria sobre higiene e transmissão de doenças.

Thomas passou a semana preparando sua exposição, pesquisou e separou diversas fotos, gráficos e figuras que serviriam para apresentar e exemplificar as ideias. Reuniu tudo em slides e preparou uma apresentação para usar com o projetor e falar com os estudantes de uma forma mais atrativa, combinando tudo com a professora Clara.

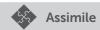
No dia programado, Thomas fez sua apresentação aos alunos, mas percebeu que os exemplos utilizados começaram a se mostrar inadequados, diante das respostas que os educandos davam. O estagiário começou a perceber que imaginara uma realidade de vida que os alunos, na verdade, não tinham. Alguns deles chegaram a rir, dizendo: "Professor, você tá viajando... acha que tenho essas coisas na minha casa?! A gente vive do jeito que dá... Lá no bairro, as pessoas comem o que tem – e quanto tem" Thomas tentou reconduzir os exemplos e a professora Clara o auxiliou a transmitir o conteúdo com outros elementos.

Você percebe que o rapaz deixou de considerar alguns pontos muito importantes, antes de realizar a aula? Tudo o que faltou poderia ser resumido na ideia de "contextualização"; ele não verificou que aqueles alunos não eram o grupo ideal de pessoas, mas seres humanos encarnados em uma determinada realidade histórica que compunha a capacidade que tinham para apreender a realidade.

As temáticas que você verá nesta seção indicarão, de modo direto, a história como componente essencial do ser humano. Acompanhe!

Não pode faltar

Para cada uma das teorias que estudamos, é importante buscar reconhecer algum elemento ou conceito que seja chave de entendimento, a partir do qual as ideias ganham um significado e têm seu centro ordenador. Você tem feito isso? Identificou este elemento nos estudos realizados até aqui? Para falar da concepção essencialista, tomamos o conceito de "essência", e para concepção naturalista, tomamos o de "natureza". Dessa forma, temos aqui uma concepção também muito relevante, que serve de base para diversas teorias filosóficas, sociológicas e educacionais, entre outras. Se seguirmos o mesmo raciocínio, tomaríamos como centrais os conceitos de "história" e "sociedade". Mas, na verdade, não faremos isso, pois há algo mais profundo que nos servirá como base, a saber, o conceito de "tempo".



Problema filosófico é tudo aquilo que não oferece um entendimento evidente de si e, por isso, merece atenção – dessa forma, os filósofos se debruçam sobre ele. É importante que toda a realidade pode ser tomada como objeto da filosofia e, assim, tudo pode ser problema filosófico. Apenas exemplificando pensemos: os pré-socráticos buscavam descobrir o elemento que constitui a natureza; Hegel fala do sentido da história; Bergson fala, filosoficamente, da evolução; e assim por diante.

O tempo é um problema filosófico dos mais antigos. O ser humano vivencia o tempo – ou seja, de algum modo, realiza uma experiência no tempo, mesmo que não saiba racionalizá-la. Perceber que o tempo passa é algo que a observação do mundo e de si próprio mostra: desde a infância, a criança começa a perceber que as coisas mudam e que esta mudança é natural à vida. Aos poucos, ela começa a notar que é possível marcar esta mudança, deixando-a mais visível; é quando o homem marca o tempo e pode calculá-lo em horas, dias e anos.

Santo Agostinho (354-430), em *As confissões*, questiona:



O que é, efetivamente, o tempo? Quem poderá explicálo breve e facilmente? Quem poderá alcançar sua noção
com o pensamento, a ponto de dizer sobre ele uma
palavra exata? E, no entanto, em nossos discursos, que
ideia damos como mais conhecida e mais familiar que a de
tempo? E, quando falamos a seu respeito, a entendemos,
assim como a entendemos quando dela ouvimos falar. O
que é, portanto o tempo? Se ninguém me pergunta, eu
sei; se eu quero explicá-lo a quem me pergunta, não sei.
Todavia, com segurança afirmo saber que se nada
passasse, não haveria o passado; se nada acontecesse,
não haveria o futuro; se nada fosse, não existiria o
presente. (AGOSTINHO apud NICOLA, 2005, p. 131)

A história trata da experiência do ser humano no tempo; é propriamente a experiência de um ser que não pode ser pensado fora de uma determinação, de um contexto. Por sua vez, cada contexto é um modo de organizar a vida, de acordo com o que a realidade apresenta – por isso que, ao longo da história, temos contextos diferentes: cada um tem como característica tudo aquilo de que o homem dispõe, tudo o que fez do mundo e tudo o que este devolve como reação.

Aranha traz, então, a:



preocupação com o *processo* (nada é estático), com a *contradição* (não há linearidade no desenvolvimento, que resulta do embate e do conflito) e com o caráter *social* do engendramento humano (o ser do homem se faz permeado pelas relações humanas e por isso se expressa de formas diferentes ao longo da história). (ARANHA, 1994, p. 115)

Estes três elementos apontados são importantes para seu entendimento – você sabe de que se tratam? Falemos sobre cada um deles.

- O processual significa que a realidade é entendida como algo que vai se fazendo, ou seja, de modo específico, o homem não está pronto ou é algo dado, mas é fruto de um processo que não termina, podendo ser entendido como um ser para o qual sempre é possível um "ainda".
- O contraditório significa que o processo indicado não ocorre de forma unívoca, mas se apresenta por meio de um embate entre situações e concepções diferentes e, muitas vezes, contrárias e/ou contraditórias.
- O social significa que o homem não vive só, mas partilha uma mesma realidade com outros seres (iguais ou não), cada um exercendo influência sobre o outro.

O homem faz a realidade ser do modo como ela é, em todos os âmbitos. Da mesma maneira, a realidade faz o homem ser do modo como ele é. Nessa troca, as relações ocorrem a partir do embate, pois todo modo de vida é uma tentativa de realização. Se pudermos entender esta situação como sendo de *conflito*, deve estar clara a ideia de que não há vida humana que não seja conflituosa. Com isso, você pode prever diversos elementos que tocam o fazer educativo – pense a respeito.

Rousseau e um novo olhar sobre o homem

Jean-Jacques Rousseau é autor de um pensamento que se se situa na chamada teoria *contratualista*. Como o nome indica, trata-se do pensamento relacionado ao homem na relação com o contexto no qual ele está inserido. Para este autor, o homem nasce livre, mas, no momento seguinte, já se vê acorrentado a uma situação coletiva, tendo de responder às necessidades que ela lhe impõe – é o *estado civil*, a vida em sociedade.

Não nos é possível determinar quando teria ocorrido a passagem do estado de natureza para o civil, mas sabemos que, de algum modo, deve ter acontecido algo que levasse a tal mudança de situação. Rousseau entende que a necessidade de manutenção da vida é a chave para esse entendimento: no estado natural, o homem age individualmente, utilizando-se de suas forças para tudo o que necessita; o estado civil surge quando este percebe que, juntando

forças, seria facilitada sua atividade.

A sociedade civil surge, então, no momento em que o homem decide viver de modo coletivo, sujeitando sua vontade à geral, com o objetivo de que melhor pudesse viver. É como se aceitasse um contrato que, fundando a sociedade, garantisse que o indivíduo fosse livre, ainda que sujeito a algo mais amplo, que é o respeito às regras comuns. Esta mudança não trouxe apenas algo bom, pois, para Rousseau:

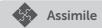


[...] a história não produziu progresso, mas, sim, um regresso do gênero humano, particularmente do ponto de vista ético. A primeira etapa dessa decadência moral foi produzida pela introdução da propriedade privada, com o consequente nascimento da inveja, do furto, da política e das revoluções; a segunda etapa foi a da invenção da magistratura; a terceira, a transformação do poder soberano legítimo em uma atitude autoritária (NICOLA, 2005, p. 304).

Você, possivelmente, já ouviu dizer que a sociedade corrompe o homem; é neste caminho que a filosofia de Rousseau nos apresenta a necessidade de que seja lançado um novo olhar sobre o ser humano, buscando na educação – especificamente, no indivíduo – os elementos de transformação. Nesse sentido é que pode ser pensado o projeto educacional de Rousseau: se o homem é bom naturalmente, é importante que a educação resgate sua bondade, para que se faça uma nova vivência coletiva. Emílio ou Da educação, é a célebre obra na qual tais ideias são desenvolvidas.

A dialética hegeliana

G.W.F. Hegel (1770-1831) é o pensador cuja filosofia trazemos para uma reflexão mais detida sobre a realidade histórica. Esta foi desenvolvida como um sistema filosófico e pode ser entendida como o auge do *idealismo alemão*.



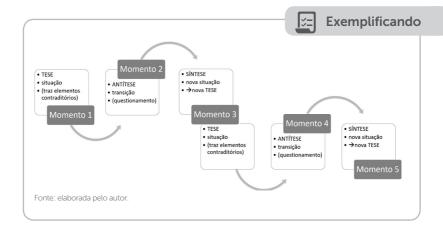
Sistema filosófico é o nome dado a uma teoria construída de modo a abarcar toda a realidade, tocando todos os aspectos e buscando explicar o máximo possível deles em seu aparecer e nos problemas que suscitam.

Hegel entende que a realidade ocorre de modo dialético, ou seja, que a história pode ser compreendida como um movimento de sucessão de momentos que se contrapõem. Desse modo, toda realidade tem o movimento como condutor. A contradição é geradora da realidade e o presente é visto como resultado de um processo. O conceito de *histórico* nos faz pensar que a realidade não é estática.

Entendendo-se o homem como parte da realidade, não nos é possível negar seu caráter histórico. Este sempre é encontrado dentro de um contexto (conjunto de todas as significações de mundo) que o forma – ele é um ser que responde de diferentes maneiras às necessidades que os diversos contextos lhe impõem. Significa entender que o espírito de uma época constrói um modo específico de ser humano, e, desse modo, a História (como soma de todos os contextos ao longo do tempo) implica no desenvolvimento do Espírito ao longo do tempo.

O Espírito pode ser visto, de maneira inicial e superficial, como a consciência, mas não a consciência individual, e sim como a possibilidade de o homem ser consciente (como se fosse a consciência da humanidade). O homem é diferente em cada contexto, pois sua consciência é diferente em cada situação. A individual é, então, a expressão contextualizada do Espírito.

Cada momento histórico determina a consciência, não sendo possível falar de uma que seja única ao longo do tempo. A sucessão não apresenta momentos estanques, que vêm, simplesmente, um após outro, cada momento traz em si algo do anterior, que passa a ser questionado e já deixa ver algo do posterior que passa a ser gerado. O que rege esta mudança é a contradição: significa entender que nenhuma realidade é plena em si, sempre deixando margem para ser questionada naquilo que ela apresenta.



Interprete a figura do seguinte modo: nenhuma situação histórica é plena e verdadeira em si mesma. Nesse sentido, toda situação pode ser questionada, pois ela é contraditória em seus elementos (Momento 1 – tese); o questionamento abala as certezas e dá origem a uma nova possibilidade de entendimento, à possibilidade de uma nova consciência (Momento 2 – antítese); a superação do momento contraditório é o estabelecimento de uma nova tese, de uma nova consciência (Momento 3 – síntese). Por sua vez, a síntese se apresenta como uma nova tese, que também traz a possibilidade de contradição (antítese), cuja superação levará à nova síntese. E, assim, sucessivamente.



O ser humano, a partir do que apresentamos, deve ser entendido sempre tomando-se a situação na qual ele está inserido, não podendo ser compreendido a partir dos parâmetros de outra época. Cada contexto traz um homem específico juntamente com as possíveis maneiras de se entendê-lo. Você consegue perceber isso? Dessa maneira é que se torna difícil entender, por exemplo, o homem de séculos anteriores com os parâmetros da atualidade.

Sartre e a existência singular do homem

Outro autor também muito importante para podermos falar da existência humana é Jean-Paul Sartre (1905-1980). Tomaremos, de modo específico, a obra *O existencialismo é um humanismo* para dirigir esta nossa reflexão. De início, deve-se já partir da ideia de que, para este autor, não há uma existência pronta: cada homem constrói sua existência com as escolhas que faz, sem um padrão determinado que deva ser seguido. Você poderia dizer assim: "mas não há quem parta do nada – todo modo de agir vem de um aprendizado". Mas não é bem assim que ocorre, reflitamos melhor...

Sem dúvidas, toda vez que uma pessoa age, ela tem de decidir sobre o modo que o fará. Esta necessidade de decisão faz que ela busque em sua história de vida uma situação que seja aproximada de algo já vivenciado, para que ela tenha parâmetros e possa pensar sobre o que fazer. Dessa reflexão – que, muitas vezes, é quase automática –, há sempre duas possibilidades: ou ela encontra algo ou nada encontra. Encontrando algo, ela se sente amparada para decidir; não encontrando, ela se vê diante de uma escolha que deverá fazer por si só.

Para Sartre, a nova ação é única, e mesmo uma que fosse semelhante ou análoga não justificaria qualquer decisão da pessoa; cada momento é um novo e não se repete. É este fato que singulariza o ser humano, pois uma pessoa é o conjunto de decisões tomadas ao longo da vida – não há quem faça exatamente as mesmas escolhas e não há quem seja obrigado a fazer determinadas escolhas. O homem é livre.

Você percebe a profundidade desta teoria? Esta ideia de liberdade põe o homem diante de si, sempre diante do momento presente e na necessidade de novas escolhas. Não há justificativas para as escolhas, e o homem tem de ser sempre responsável pelo que escolhe e pelas possíveis consequências. Qualquer tentativa de dizer "Fui obrigado a agir assim!" é fruto de má-fé, pois não há caminho para o ser humano fora da liberdade; é falsa a ideia de que "Não tive escolha!", pois sempre existe a possibilidade de escolher (podem não ser as opções que gostaríamos, mas são opções).

O autor dá o exemplo de um aluno que está na dúvida sobre qual

caminho escolher: ou ir para a guerra e lutar pelo seu país, por milhares de pessoas, e vingar a morte de seu irmão, ou ficar em casa e cuidar da mãe, que tem nele a única razão de viver e o apoio necessário para continuar – qual caminho escolher?



Precisava escolher uma das duas. Quem poderia ajudá-lo a escolher? A doutrina cristã? Não. A doutrina cristã diz: sede caridosos, amai o próximo, sacrificai-vos por vosso semelhante, escolhei o caminho mais árduo etc. Mas, qual é o caminho mais árduo? Quem devemos amar como irmão, o combatente ou a mãe? Qual a utilidade maior: aquela, vaga, de participar de um corpo de combate, ou a outra, precisa, de ajudar um ser específico a viver? Quem pode decidir a priori? Ninguém. (SARTRE, 2014, p. 26)

Uma solução para o ser humano seria a existência de um conjunto de verdades a partir das quais ele devesse optar; mas elas não existem. Não há um céu de valores que levem a uma determinada decisão (lembremos que, para Sartre, Deus não existe); a escolha é sempre justificada por ela mesma. Mas, ao escolher algo, o homem não escolhe apenas a si, mas a própria humanidade, ou seja, em uma escolha, é como se ele dissesse: "Esta é boa – se não fosse, eu não a escolheria; quem desejar, siga o mesmo caminho". É, então, aberto um caminho com cada escolha individual, e a responsabilidade é total sobre as consequências.

De tudo o que apresentamos, outra ideia nos aparece, a saber, a de que a *existência precede a essência*. Você a entende? Significa perceber que não temos como definir o homem em uma essência, sem saber quem é este homem, encarnado.



Significa que o homem existe primeiro, se encontra, surge no mundo, e se define em seguida. Se o homem, na concepção do existencialismo, não é definível, é porque ele não é, inicialmente, nada. Ele apenas será alguma coisa posteriormente, e será aquilo que ele se tornar. (SARTRE, 2014, p. 19)

A concepção sartreana de "homem" nos apresenta um ser que se constitui a partir de suas vivências e das escolhas que, nelas, teve de fazer. Não é possível pensar um ser pronto, mas um que se faz a cada novo momento. O ato educativo, nesse caminho, deve ser pensado sempre dentro do conceito de mudança; o educando não é fixo e se reconhece pela responsabilidade que deve assumir a cada escolha que realiza.

Pesquise mais

O existencialismo abriu portas para um novo pensar, do século XIX para o XX, ganhando fama na sociedade. Sartre é um dos pensadores da filosofia existencialista. Sugerimos a leitura de algum dos textos teatrais de Sartre, nos quais ele aplica seus conceitos – por exemplo, *A Náusea*:

SARTRE, J.-P. A náusea. São Paulo: Nova Fronteira, 2015.

Sem medo de errar

Uma aula preparada sem conhecer o grupo de alunos que dela vai participar corre grande risco de não alcançar os objetivos propostos ou até mesmo de fracassar e levar a conclusões extremamente opostas às que eram objetivadas. Ensinar é possível, mas há diferentes modos de se fazer isso, pensando-se nos diferentes modos de conhecer e nos elementos dos quais aquele grupo de estudantes dispõe. É preciso perceber que nem todas as histórias têm o mesmo sentido para todas as pessoas – o que significa entender que a história de uma pessoa ou de um grupo é que dá sua identidade e leva a determinada concepção de mundo. A experiência em sala de aula, aos poucos, vai dando ao docente as condições necessárias de saber qual é a melhor maneira de ser ensinado um determinado conteúdo. A experiência de Thomas o levou identificar algumas necessidades que teria de sanar quando tivesse de preparar uma nova aula. Este aprendizado é constante e, com a mesma turma, o professor deverá rever sua postura.

Avançando na prática

Contextos formativos

Descrição da situação-problema

Assim que assumiu a coordenação pedagógica de uma escola pública, Ana quis trazer novidades para a formação dos professores. Como ainda não conhecia bem o grupo, partiu daquilo que ela via como necessidade para si, enquanto havia lecionado em outra unidade. Já nas primeiras reuniões pedagógicas, trouxe profissionais diversos para que colaborassem com a formação continuada do grupo. Ao longo das semanas, ela achava que tudo ia bem, mas começou a perceber certo descaso dos profissionais. Ana decidiu que, na próxima reunião, colocaria a formação em pauta, para que pudesse perceber o que estava ocorrendo.

Na ocasião, então, a coordenadora pode perceber que os educadores não se sentiram agraciados com aquele momento diferente de formação, mas oprimidos pela obrigatoriedade de uma formação em áreas e temas que, para eles, não eram os mais importantes.

Resolução da situação-problema

O entendimento do homem como ser histórico não é auxílio apenas para o olhar que se volta sobre os alunos, mas para o que se volta para todo o ambiente escolar. Houve erro na postura da coordenadora, mesmo que ela tivesse boa intenção: ela não considerou as necessidades específicas para aquela escola e não percebeu que os professores que ali lecionavam ainda não tinham se relacionado, efetivamente, com ela. O problema surgiu quando os educadores entenderam todo aquele projeto como uma imposição e a tentativa de formar no sentido de "enformar", "colocar em única forma". A solução da coordenadora, depois de ouvir todos os envolvidos, foi explicar a importância de que continuassem o processo formativo e que, então, indicassem os temas/áreas que seriam melhor aproveitados pelo grupo.

A consciência necessária é a de que o homem é diferente em cada situação e deve ser conhecido a cada dia, como um novo fazer.

Faça valer a pena!

1. "Como escreve Hegel na Fenomenologia: 'O botão desaparece no florescimento, podendo-se dizer que aquele é rejeitado por este; de modo semelhante, com o aparecimento do fruto, a flor é declarada falsa existência da planta, com o fruto entrando no lugar da flor como a sua verdade. Tais formas não somente se distinguem, mas cada uma delas se dispersa também sob o impulso da outra, porque são reciprocamente incompatíveis. Mas, ao mesmo tempo, a sua natureza fluida faz delas momentos da unidade orgânica, na qual não apenas elas não se rejeitam, mas, ao contrário, são necessárias uma para a outra, e essa necessidade igual constitui agora a vida do inteiro'" (REALE, 1990, p. 103).

No trecho, Hegel apresenta a dialética da realidade de forma imagética. Assinale a alternativa que apresenta uma interpretação possível da educação, segundo tal ideia:

- a) A educação se realiza plenamente quando toma o aluno naquilo que ele é, percebendo que sua condição material (sustentação da vida) é que dá origem à concepção que tem do mundo e de sua própria vida.
- b) O passado do aluno deve ser considerado na educação, no entanto, é preciso entender que há mínima interferência dele na ação do educando; o momento sempre novo não tem relação direta com o momento anterior.
- c) Os diferentes momentos da história de um indivíduo são todos trazidos em sua memória eles são integralmente reproduzidos no fazer cotidiano, isto é, devem ser trabalhados no processo educativo.
- d) A ideia de superação mostra que nenhum projeto educacional tem condições de ser realizado plenamente, já que o objeto (homem) não pode ser tomado em seu todo.
- e) A educação não é algo estático, pois o homem não pode ser entendido de forma fixa e última. Este homem deve aprender a interpretar sua história dentro de seu contexto mesmo com as mudanças, ele permanece sendo quem é.
- **2.** Na obra *Introdução à filosofia da história*, Hegel indica que, no fundo, tudo o que o homem é (tudo o que somos), apenas pode sê-lo por conta da história. Não há modo de se pensar no presente, sem trazer junto o processo que o fez ser de tal modo: em um movimento perene, o presente ocorre como preservação de elementos do passado, superando-o. Leia as asserções a seguir:

- Para Hegel, a história ocorre de modo cíclico, significando que a história dos indivíduos, tomada em conjunto, repete-se ao longo do tempo.
- II. O tempo é uma realidade na qual o homem está inserido e que denota sua condição de mudança e transformação.
- III. O pensamento hegeliano põe o homem como consciência particular que se desenvolve a partir de um ideal maior, a saber, o do Espírito.

Sobre a realidade temporal, analise as asserções e assinale a alternativa que indica corretamente as asserções verdadeiras:

- a) São verdadeiras todas as asserções.
- b) É verdadeira apenas a asserção III.
- c) São falsas apenas as asserções II e III.
- d) É verdadeira apenas a asserção II
- e) É falsa apenas a asserção I.
- **3.** É evidente que não há valores estéticos a priori, mas que há valores que se revelarão em seguida, na coerência do quadro, na relação entre a vontade de criação e o resultado. Ninguém pode dizer como será a pintura amanhã; só se pode julgar um quadro depois que ele está feito. Que relação tem isso com a moral? Nós estamos na mesma situação criadora" (SARTRE, 2014, p. 38).

Tomando a ideia de Sartre apresentada anteriormente, assinale a alternativa que apresenta o conceito que ele tem do ser humano.

- a) O ser humano se faz com o que aprende a cada dia no contexto social e familiar; a educação tem papel fundamental neste sentido, pois, para agir, ele sempre se baseará em fatos anteriores, para ter certeza no que deve escolher
- b) A ação humana pode sempre ser planejada, como uma obra de arte, no entanto, enquanto a arte expressa a total liberdade na escolha do pintor, a ação humana em sociedade sempre deve levar em consideração os valores sociais estabelecidos.
- c) O homem escolhe seus caminhos de modo a olhar para a realidade como uma obra de arte a ser construída, tem-se um objetivo a ser alcançado e, do mesmo modo como o artista tem seus instrumentos (tintas, pincéis etc.), o homem tem as regras morais sem as quais nenhuma ação é permitida.

- d) Todo ser humano é como uma obra de arte que obedece a um ato intencional metafísico, ou seja, o homem apenas poderá ser aquilo que estiver dentro de suas possibilidades, como características essenciais.
- e) Do mesmo modo que ocorre com uma obra de arte, que não pode ser pensada antes de existir concretamente, apenas pode ser construída uma ideia de ser humano depois de que ele propriamente exista; uma ação também só pode ser pensada como boa ou não, depois de realizada.

Referências

ALVES, Rubem. Filosofia da ciência. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

ARISTÓTELES. Metafísica. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1969.

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AQUINO, Tomás de. **O ente e a essência**. Tradução de Mário Santiago de Carvalho.. Covilhã: LusoSofia, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

ARANHA, M. L. de A. Filosofia da educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

CHAUI, Marilena. Convite à filosofia. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

DESCARTES. René. Discurso sobre o método. São Paulo: Hemus. 1972.

_____. Meditações sobre filosofia primeira. Campinas/SP: Unicamp, 2004.

FEYERABEND, Paul. Diálogos sobre o conhecimento. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Col. Os Pensadores.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. História da filosofia. v. 2. São Paulo: Paulus, 1990.

NICOLA, U. **Antologia ilustrada de filosofia**: das origens à idade moderna. São Paulo: Globo, 2005.

REALE, G.; ANTISERI, D. História da filosofia. v. 2/ v. 3 São Paulo: Paulus, 1990.

SARTRE, J P. O existencialismo é um humanismo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Fundamentos sociológicos na educação

Luís Fernando Crespo

Convite ao estudo

A Sociologia é uma das ciências mais importantes para se tentar entender o fenômeno humano; este ser vive em sociedade e esta experiência proporciona a possibilidade de modificação do meio no qual ele vive e a transformação de si próprio.

A ciência – qualquer que seja ela – se constitui como teoria, ou seja, é uma possibilidade de reflexão sobre a realidade, que permite melhor compreensão. A Sociologia, como ciência, oferece um olhar específico sobre o fenômeno social, na tentativa de se construir um todo explicativo. Por sua vez, não se trata de explicação única, considerando-se que cada pensador oferece uma visão diferente, uma teoria capaz de explicar fenômenos sociais em suas diversas faces.

A educação se mostra como um campo de pesquisa fértil para a Sociologia compreender uma dada sociedade, pois a escola (e suas diferentes práticas pedagógicas construídas ao longo do tempo) é o lugar da transmissão de conhecimento por excelência, mas também um local de reprodução social e cultural. Entender sempre mais a relação da instituição com a sociedade, em seus contextos específicos, permite ao educador em formação uma maior efetividade em seu planejamento e, consequentemente, em sua ação pedagógica.

Você continuará acompanhando a história de Thomas, estudante de Licenciatura, que está realizando suas horas de estágio em uma escola pública. É importante perceber que a reflexão dele vai, aos poucos, deixando de ser simplista e ganhando maior peso em sua formação. O rapaz é atento e muito preocupado com o tipo de docente que será no futuro, por isso, ele pergunta bastante

e relata suas experiências aos colegas e professores. O momento de escrever seus relatórios de estágio é encarado com seriedade e, enquanto o faz, reflete sobre o que tem vivenciado, já imaginando o que enfrentará em sua atuação profissional.

A partir de agora, a experiência de Thomas mudará, pois ele vai assistir às aulas de Biologia do Ensino Médio. E ele fica satisfeito, pois terá a oportunidade de acompanhar as aulas do prof. Marcos. Como você viu anteriormente, Marcos e Clara, ambos professores da mesma área, têm visões diferentes sobre o fazer educativo. O estagiário espera aprender com ele também.

Nas seções seguintes, você terá a oportunidade de acompanhar a reflexão sociológica sobre temas que tocam diretamente o âmbito da educação. São tópicos instigantes e propostas interessantes de reflexão que, ao acompanhá-las, enriquecerão seu pensamento. Além disso, são elementos teóricos que servirão muito para sua futura prática em sala de aula.

Seção 2.1

Educação e ideologia

Diálogo aberto

Thomas continua realizando suas horas de estágio e está cada vez mais animado por conseguir verificar, na prática da sala de aula, muitos dos conceitos que estuda. A instituição na qual acompanha as aulas não é do centro da cidade, no entanto, é considerada "central" por estar em um dos bairros mais próximos; é vista como uma boa escola pela comunida de – muitos alunos vêm de outros bairros para estudar ali. Nos últimos anos, muitos Estudantes de escolas particulares, por questões econômicas, pediram também transferência para aquela instituição. Desse modo, o alunado é bem heterogêneo.

Logo nas primeiras aulas, Thomas percebe que os educandos gostam muito do prof. Marcos e as aulas se tornam mais interessantes, já que há uma significativa interação entre alunos-professor e alunos-alunos. Mas um fato interessante foi observado pelo estagiário: ao tratar de um mesmo assunto, para a mesma série, com turmas diferentes, o educador realiza aulas totalmente diferentes em seus exemplos e reflexões. Nesse contexto, Thomas questiona sobre o motivo de isso ocorrer.

Não pode faltar

Possivelmente, você já ouviu o termo "ideologia"; consegue se lembrar de algum contexto no qual ele foi usado? Devemos indicar que, na maioria das vezes, as pessoas se utilizam de tal conceito para falar de algo relacionado aos temas políticos, no entanto, nem todas se preocupam em saber o que ele significa de modo exato. Quando isso assim ocorre, temos um discurso que já pode ser ideológico. De que modo? Olharemos de maneira mais particular.



1.Termo que se origina dos filósofos franceses do final do século XVIII, conhecidos como "ideólogos" (Destutt de Tracy, Cabanis, dentre outros), para os quais significava o estudo da origem e da formação das ideias. Posteriormente, em um sentido mais amplo, passou a significar um conjunto de ideias, princípios e valores que reflete uma determinada visão de mundo, orientando uma forma de ação, sobretudo uma prática política. Ex.: ideologia fascista, de esquerda, dos românticos etc. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 136).

A partir do que nos mostra o dicionário de filosofia, podemos, então, iniciar nossa reflexão de modo mais certeiro. A ideologia pode ser entendida como um conjunto de ideias que sustenta uma visão de mundo, seja política, religiosa, científica, literária, ou outras. Poderíamos considerar uma visão de mundo que não fosse amparada por um tal conjunto? Não, o modo como interpretamos o mundo depende de uma maneira de recebê-lo, de considerá-lo, que se constitui de diferentes ideias advindas das vivências pessoais e sociais – estas são aprendidas nos diferentes âmbitos da convivência, desde a família até o aprendizado acadêmico.

Até este ponto, não vemos problemas com relação à ideologia. A situação se torna complicada ao pensarmos que: 1) esta noção de realidade que o conjunto de ideias expressa pode ser falsa, ou seja, se uma das ideias não tiver fundamento, o conjunto todo é abalado; e 2) esta construção ideal pode ter como objetivo apenas o de defender interesses pessoais ou de classe, ou seja, quando há o desejo de imposição de uma determinada ideologia. Não há um contexto que não esteja permeado por ideologias – prevalece sempre a que tem mais força (ou de convencimento, ou de imposição). Tornase problema quando se entende haver uma ideologia plenamente verdadeira, diante da qual todas as outras devem ser rechaçadas.



Quando agimos, considerando que alguém não seja uma criança e esteja no uso "normal" de sua racionalidade, pensamos antes. Isso significa que avaliamos a situação, tentando enxergar o sucesso ou o fracasso que poderia vir como consequência. Fazemos esta avaliação a partir de alguns parâmetros que vêm do modo como entendemos o mundo e sua ideologia.

A ideia geral de "ideologia" é importante para que possamos abrir as portas para a problemática. Mas vamos, a partir de agora, olhar para dois modos específicos de entendê-la, a saber, a visão de Marx e a de Gramsci.

Karl Marx (1818-1883)

Autor cujas ideias são muito debatidas, Marx nos oferece uma profunda reflexão sobre a realidade que vivenciamos desde longa data – o capitalismo. É dentro da lógica capitalista que se torna possível pensar mais detidamente sobre o tema da ideologia. Comecemos, então, com uma pergunta: o capitalismo é bom? Não se trata de uma questão tão simples e, consequentemente, a resposta é algo que exige nossa atenção. Podemos dizer que a resposta seria "depende". Por quê?

Quando refletimos sobre as coisas boas que o sistema capitalista promete e proporciona (conhecimento científico e avanço tecnológico, bem-estar e conforto para a vida etc.), com certeza podemos entendê-lo como sendo algo bom. Mas a lógica capitalista (baseada na propriedade privada) impõe a necessidade de que se tenha lucro naquilo que se faz, pois é este que garante a possibilidade de se usufruir das benesses indicadas. No entanto, ocorre que nem toda pessoa é proprietária e detentora de capital, fazendo que haja diferença no acesso aos bens.

Se o lucro dá condições de se participar dos bens da sociedade, podemos afirmar que o capitalismo é bom. Mas quem sustenta todo o lucro? Se todas as pessoas tivessem os mesmos ganhos na sociedade, o sistema sucumbiria, pois, além da propriedade, a

manutenção das condições exige a mão de obra. Desse modo, pensemos: o homem precisa ter tempo para usufruir dos bens; mas, enquanto usufrui, é preciso que a propriedade continue produzindo para garantia do lucro – a solução é colocar alguém para fazer a terra produzir, mas que ganhe menos, pois o lucro do proprietário deve sempre aumentar. Podemos concluir, então, que, para aqueles que devem apenas produzir para o lucro do patrão, o capitalismo não é bom. No sistema capitalista, uma avaliação como esta depende do lado em que se está: o que conduz ou o que sustenta.

Os bens são econômicos, financeiros, culturais etc.; a falta de um acarreta a falta do outro – embora esta relação não seja plenamente necessária. A sociedade é desigual e, para que o capitalismo funcione, deve continuar desigual. Ao tentar encontrar uma razão para o início da desigualdade, séculos antes, Rousseau (apud NICOLA, 2005, p. 310) escreveu:



O primeiro homem que, tendo cercado um terreno, teve a ideia de proclamar "isto é meu", e encontrou homens ingênuos bastante para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, quantas guerras, quantos assassinatos, quantas misérias, quantos horrores poderia ter evitado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou cobrindo o fosso, tivesse gritado aos seus semelhantes: Cuidai-vos ao escutar esse impostor; se esquecerdes que os frutos são de todos e a terra não é de ninguém estareis perdidos!

É a propriedade privada que dá origem à situação na qual as classes se opõem e vivem em *luta* constante. Eis a luta de classes, um dos conceitos mais importantes do pensamento de Marx: o autor entende que, quando olhamos para a história da humanidade, constituída em sociedades, apenas um fenômeno podemos observar em todas as épocas, que é o fato de haver sempre classes diferentes que lutam para dominar ou, no mínimo, não deixar que a outra faça isso. Ele afirma: "homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição..." (MARX, 1996, p. 66).

Perceba que a oposição tem sempre base na propriedade privada – aquilo que deve garantir a sustentação da vida material. Os donos dos meios de produção serão sempre a classe mais favorecida. Mas podemos nos perguntar de que modo conseguem se manter na dominação da outra classe, já que, em número, a dominada teria condições de alterar a situação. Aqui será importante entendermos o que é a ideologia no pensamento de Marx.

Esta é um conjunto de ideias que sustenta uma visão de mundo, que já nos é clara. Desse modo, cada classe social tem uma ideologia, já que cada uma enxerga o mundo de maneira diversa. O poder econômico da dominante leva ao desejo de sempre mais dominar, e do outro lado está a classe dominada, que sustenta a economia com seu trabalho e sua pobreza, sem poder participar dos bens que o capitalismo oferece.

As ideias podem mudar a realidade. Seja a classe dos proprietários ou a dos trabalhadores assalariados, qualquer uma quer sempre defender seus direitos, além de sempre conquistar mais deles. Sendo em maior número de pessoas, a classe dos assalariados teria, como hipótese, mais poder e seria a dominante da sociedade. No entanto, isso não ocorre, pois o poder econômico permite à classe dos proprietários ter o controle do modo como as ideias são postas no meio comum, na sociedade. Dizendo de outra maneira, este poder permite fazer que determinadas ideias tenham mais força e presença – assim, os mais ricos são sempre a classe dominante.

Nesse caso, a ideologia é uma falsa ideia da realidade, ou uma inversão dela. Ela não é verdadeira, pois toma como parâmetro apenas uma das visões de mundo, entendendo-a como sendo a correta e, então, a melhor. Um discurso é ideológico sempre quando a ideia que ele transmite é tomada como a única aceitável, não se tomando todos os elementos possíveis para análise e favorecendo determinadas situações. No fundo, este tipo de discurso objetiva manter os poderosos no poder.

A instituição serve como poderoso instrumento de manutenção do status quo, quando é apenas reprodutora de ideias propostas pela classe dominante. Como exemplo, pensemos os projetos educacionais das escolas públicas que, muitas vezes, são impostos

sem ser conhecida a realidade de sala de aula. Isso faz que a educação não se realize de modo efetivo para a maior parte da população, pois depende do ensino gratuito. Acaba-se ofertando uma educação diferente para as diversas classes sociais: quem pode pagar, garante maior qualidade e, no futuro, terá condições de continuar fazendo parte da classe dominante, pois a dominação nas ideias é mais poderosa que a física. E a classe menos favorecida sempre continuará desprovida de educação de qualidade, recursos financeiros, bens etc.

A educação deixa de ser ideológica quando permite a libertação do ser humano, quando este passa a ter vez, lutando pela igualdade social em melhores condições de vida. Ler e escrever de modo efetivo, aprendendo a pensar criticamente a realidade é o modo pelo qual o aluno é libertado pela educação. Ter consciência da realidade é a abertura de caminho para a libertação.

Podemos perceber que o discurso ideológico é tão forte que a própria classe menos favorecida corrobora com as ideias que mantêm a dominante no poder. Por exemplo, o discurso meritocrático é ideológico enquanto não forem dadas as mesmas oportunidades a todas as pessoas, o que significa que, por mérito, dificilmente se conquista algo quando não se recebeu base sólida para enfrentar a realidade.

Discursos do senso comum, tal como: "é só trabalhar muito, que se consegue conquistar a riqueza, pois o capitalismo é regido pela livre concorrência", são ideológicos, pois são utilizados apenas para conquistar mais pessoas favoráveis ao sistema. É ideológico por ser falso, já que o sistema nunca dará as mesmas chances para todas as pessoas, mesmo que trabalhem demais (não há espaço para todos serem ricos, pois é necessário que haja indivíduos que trabalhem e produzam a riqueza). Pobres que acreditam que "é natural que existam pobres e ricos", simplesmente aceitam a divisão social e corroboram a ideologia dominante.



O grupo pensante (os intelectuais) de uma sociedade, por pertencer à classe dominante ou por estar unido a ela por meio da educação especializada, pensa com as ideias dos dominantes: julga, porém, que tais ideias são verdadeiras em si mesmas e transforma as ideias de uma classe social determinada em ideias universais e necessárias, válidas para a sociedade inteira.

Como o grupo produtor de ideias (os ideólogos) domina a consciência social, tem o poder de transmitir as ideias dominantes para toda a sociedade por meio da religião, das artes, da escola, da ciência, da filosofia, dos costumes, das leis e do direito, moldando a consciência de todas as classes sociais e uniformizando o pensamento de todas as classes. (CHAUI, 2005, p. 388)

Antonio Gramsci (1891-1937)

Autor de significativa expressão na tradição marxista, Gramsci entende que o marxismo não pode servir simplesmente como análise intelectual que encaminha o homem para a transformação da sociedade (revolução). Para ele, o conceito de práxis, como "ação com sentido, reflexiva, com finalidade própria", é central para a construção de uma nova sociedade. Sua filosofia da práxis propõe uma reflexão original, em uma nova elaboração do marxismo, tomando os problemas concretos como guia — entendendo-se que o pensamento marxista perde muito quando tomado de modo automático para explicar qualquer realidade. Vale indicar que a maior parte de sua produção intelectual ocorreu nos anos em que restou preso pelo regime fascista italiano; os *Cadernos do Cárcere* constituem a obra de grande peso de seu pensamento.

Somente a dialética nos permite compreender o que é a realidade, enquanto ela é a consciência das contradições sociais em que vivem homens reais e que, em situações concretas, devem ser enfrentadas por homens reais, que têm às suas costas uma tradição específica e não outra qualquer. (REALE, 1990, p. 831)



A sociedade deve ser compreendida como um fazer coletivo que ocorre pleno de contradições. Não há uniformidade no modo

segundo o qual os acontecimentos históricos ocorrem – em um movimento que é dialético, a sucessão de momentos mostra que, na tentativa de um poder que seja hegemônico, são os interesses de dominação que regem a sociedade.



Reflita

Você percebe que as situações de divisão de classes se perpetuam ao longo do tempo? Nesse sentido, olhe para os tipos de educação existentes: basicamente, há o modelo público e o privado. Vendo, de modo profundo, podemos enxergar que existe uma escola para uma classe e outra instituição para outra classe.

A mudança vem sempre das bases, quando a proposta de mudança se torna um pensamento carregado de sentido ao homem comum. Fundamental papel tem a escola, pois ela é a responsável pela transmissão do pensamento que se abre – ou não – para a transformação social. Cada modelo de instituição constrói uma consciência da realidade; falamos de ideologias, pois ao filho do proletariado não é dada.

Um dos conceitos fundamentais de seu pensamento é o de hegemonia. As classes são diferentes e querem se firmar como a que domina a sociedade. A dominação é a força política que uma classe exerce enquanto Estado, que pode agir de forma coercitiva. A direção se refere ao poder ideológico; trata-se da formação do pensamento que rege a sociedade. Uma classe apenas sobe ao poder quando seu pensamento dirige a sociedade e ela passa a ser dominante. Para se manter no poder, uma classe deve deter tanto o poder de dominação quanto o de direção; a situação apenas será alterada quando outra estiver à frente do pensamento da base. Sem a direção do pensamento, uma classe não consegue dominar por muito tempo. A situação de hegemonia ocorre quando uma domina e dirige a sociedade.

Para uma classe se tornar hegemônica, então, tem de dirigir o pensamento. Quem cuida desta direção na sociedade são os intelectuais – e cada classe tem os seus (embora sejam em número menor e em espaço não organizado na classe dos proletários). Eles atuam na construção e afirmação das respectivas ideologias, por meio da educação, da religião, do direito e assim por diante. Já que vêm de dentro das próprias classes e elas constroem as ideologias a partir delas mesmas, Gramsci os nomeia de "intelectuais orgânicos". Por conta disso, é possível observar a existência de diversas escolas para formação ideológica das diferentes classes que intentam ser hegemônicas. De modo especial, o autor entende que os intelectuais orgânicos se mostram como grupo estruturado apenas na classe hegemônica (no caso, a burquesia).

Por um lado, há a classe intelectual, que reforça os ideais dos donos do capital, por outro, há também a que trabalha para a emancipação das massas. A classe operária (massas) padece por não ter em seu seio um grupo forte de intelectuais orgânicos com trabalho efetivo, do mesmo modo como há na hegemônica.

Você está percebendo que a ideia que Gramsci apresenta de "ideologia" não pode ser vista como algo negativo? Ela é um conjunto de ideias que permite uma reflexão mais elaborada que o imediato conhecimento do senso comum – no entanto, não chega ainda ao status de filosofia.

Em sua ação, o intelectual orgânico das massas atua para elevar o pensamento do senso comum, transformando o que era apenas um conjunto desregrado de ideias em algo com mais coesão. Significa dar valor para aquilo que vem do interior da massa e precisa ser lapidado. Este intelectual tem condições de fazer isso, por vir do mesmo contexto e aprender a mesma visão de mundo. Gramsci acredita que todas as pessoas são filósofas, ainda que não do mesmo modo que os filósofos especialistas. O intelectual orgânico das massas atua para efetivar a ação destes muitos filósofos e filósofas do cotidiano. No entanto, é preciso lembrar que falta muito a este intelectual; na verdade, falta a esta classe uma organização efetiva de intelectuais que possam encaminhá-la para a direção do pensamento.

Para Gramsci, a divisão das classes pela divisão do trabalho levou também à divisão da escola, havendo uma instituição profissionalizante e outra humanista – esta última, como proposta apenas para a classe hegemônica, tem por projeto oferecer sempre

maior qualidade na instrução, visando construir o homem integral. Esta educação humanista é realizada em conformidade com os mais altos valores culturais, para um homem que atue conscientemente em sua realidade



Exemplificando

É possível enxergar esta divisão da escola em dois modelos principais: ou se estuda para ter uma boa formação, que garanta a possibilidade de escolha no caminho que se quer seguir na vida (ensino público), ou se estuda apenas para não ser analfabeto e poder usufruir do mínimo que o sistema oferece, com os requisitos básicos exigidos pelo mundo do trabalho.

A revolução das massas será possível quando elas se organizarem a partir do objetivo comum de criar uma educação que forme o homem pleno. Para isso, são necessários os intelectuais orgânicos.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, 'humanismo', em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1979, p.121)



É esta escola que pode levar à transformação social; uma instituição que seja única na qualidade da formação que oferece aos alunos – não importa a qual classe eles pertençam. Esta recebe atenção especial no pensamento gramsciano, embora ele tenha indicado também outros âmbitos nos quais a transformação deve ser gerada (igrejas, partidos políticos e outros). A escola é a base para a criação do modelo de ser humano que uma sociedade pretende criar, dividida em "profissionalizante" e "humanista", perpetuando um processo de exploração de uma classe sobre outra. A transformação

pelas bases é a única que pode desestruturar o movimento de luta pela hegemonia, no qual apenas uma classe permanece hegemônica. Dentro das escolas é que são preparados aqueles que construirão a possibilidade de uma nova hegemonia, por meio de uma contraideologia.

Pesquise mais

FERRETI, C.J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, supl.1, p. 105-128, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000400006&lng=pt&nrm=iso#back1>. Acesso em: 1 fev. 2017.

O texto aborda o tema da educação no pensamento dos dois autores apresentados, buscando compará-los e identificar o que é a escola para cada um deles.

Sem medo de errar

O que Thomas começa a perceber é justamente o modo como as ideologias se estabelecem no âmbito educacional. Antes de chegar à sala de aula, a produção do conhecimento científico é marcadamente ideológica, sempre respondendo aos interesses de determinados grupos da sociedade – quase sempre regidos pelo poder econômico.

Cada classe social aprende a enxergar o mundo de uma determinada forma – esta, que se apresenta como um todo pleno de sentido, chegando a ser reconhecida como "natural". Nesse todo de sentido, as coisas se encaixam de uma maneira, e o que Marcos faz em suas aulas é tentar descobrir elementos que "funcionam" para explicar o conteúdo para determinada turma. Ele parte das diferentes ideologias para ensinar.

Mas, será que este é o melhor caminho para a atuação de Marcos como educador? Identificar qual é a ideologia em um determinado grupo para abordar o conhecimento científico?

O conhecimento deve ser abordado pelo professor acima de qualquer ideologia. Porém, as diferentes ideologias devem ser assumidas, ouvidas e respeitadas no contexto educacional e o educador deve promover as reflexões constantemente para que os alunos, ao fazê-las, tenham condições de rever suas concepções.

O ato educativo deve ser sempre um caminho de libertação, promovendo a identificação das diferentes visões de mundo a partir do contexto social, econômico, histórico e político para a emancipação.

Avançando na prática

Entre ideologias

Descrição da situação-problema

Em muitas situações, o professor se verá em meio a conflitos que, no fundo, ocorrem por conta de ideologias diferentes. Muitos dos problemas de uma escola giram em torno de questões ideológicas que não são bem administradas.

Em uma sala de aula, as diferenças sociais aparecem muito claramente no grupo de alunos, em sua percepção interna, ou seja, todos que não fazem parte do grupo podem não conseguir enxergar o que ocorre nas entrelinhas.

Diante de um conflito de grupos, o que o docente deve fazer? Pode ser sobre os interesses na organização de um festival da escola, ou até mesmo sobre um projeto que tenham de desenvolver para a disciplina. Além disso, pode surgir um conflito a partir de uma temática, por exemplo, sobre o aborto como problema de saúde pública. Ele pode interferir? Sim, mas a interferência pode acabar com as chances de que os próprios estudantes aprendam a resolver seus conflitos, desenvolvendo uma habilidade social muito importante. Pode não interferir, mas a não ação do educador pode deixar a imaturidade dos educandos agravar a situação pela qual, posteriormente, o docente pode ser cobrado.

O conflito de classes é sempre ideológico.

Resolução da situação-problema

Costumeiramente, a ideologia é usada para classificar algo como "negativo". Na verdade, ela se torna negativa quando é utilizada como maneira de favorecer apenas uma classe. Considerando-se a sociedade capitalista, a classe favorecida é a dominante no aspecto econômico

Não é possível viver sem ideologia, pois toda pessoa pertence a uma determinada classe social e aprendeu a lançar um olhar específico sobre o mundo. Além disso, cada pessoa busca defender seus interesses que, em última instância, mostram-se como interesse de classe.

Em sala de aula, a astúcia do educador deve ser tamanha para perceber os conflitos ideológicos que podem surgir. Não há regra segundo a qual ele deva pensar sua ação ou inação: a prática o fará perceber quando é necessário agir. A instituição deve ser lugar não apenas de convivência pacífica, mas também local em que se desenvolve a sociabilidade e se respeita a alteridade. Ninguém nasce culpado por pertencer a uma ou outra classe, mas não se pode achar que as divisões sociais são algo natural. O professor tem de desenvolver maneiras de lidar com este tipo de conflito.

Faça valer a pena!

1. Marx conservará o significado napoleônico do termo: o ideólogo é aquele que inverte as relações entre as ideias e o real. Assim, a ideologia, que inicialmente designava uma ciência natural da aquisição, pelo homem, das ideias calcadas sobre o próprio real, passa a designar, daí por diante, um sistema de ideias condenadas a desconhecer sua relação real com o real (CHAUI, 1980, p. 11).

Tomando-se por base o trecho citado, pode-se dizer que a ideologia, para Marx:

- É uma das possíveis interpretações da realidade, que toma a vivência social de um povo como base para a construção do ideário popular.
- II. É a interpretação da realidade segundo aquilo que se mostra como necessidade para manutenção da situação de uma classe que domina outra.
- III. É o oposto da contra-ideologia, buscando instruir o indivíduo para ele seja liberto das amarras classistas da hegemonia econômica.

Assinale a alternativa que apresente apenas a(s) proposição(ões) correta(s):

- a) Apenas a I é verdadeira.
- b) Apenas a II é verdadeira.
- c) Apenas a III é verdadeira.
- d) A II e a III são verdadeiras.
- e) Todas são verdadeiras.
- **2.** A televisão e os meios de comunicação de massa, os museus e outdoors, livros e filmes, todos dão contribuições duradouras à distribuição social, organização e, acima de tudo, controle dos significados. Esses artefatos, quando acrescentados às preocupações sobre o currículo [...], poderão então ser relacionados de tal forma que possamos desembaraçar a maneira como a organização cultural das qualidades humanas está relacionada às condições históricas de sistemas econômicos desiguais como os nossos (APPLE, 2008, p. 213).

A ideia apresentada relaciona a definição do currículo educacional ao contexto histórico do qual ele brota e, consequentemente, ao modelo de homem que ele visa construir. Qual das alternativas a seguir é a correta, com relação a este tema?

- a) A possibilidade de um currículo que não seja ideológico é sempre o objetivo a ser alcançado, considerando-se que sua construção depende, sempre e unicamente, dos envolvidos com o ato educativo (poder público e gestores), basta uma reflexão atenta sobre as necessidades do meio social no qual o currículo deve ser desenvolvido.
- b) Os artefatos citados brotam de uma realidade que é marcada pelos interesses de uma classe dominante, mesmo que se tente não fazer deles reflexos diretos de uma visão de mundo. Não há currículo isento do poder dos elementos ideológicos da realidade social.
- c) O currículo é um caminho entendido como possibilidade de instrução de todo homem, independente da realidade na qual vive. Mesmo que esta mostra o homem em uma sociedade dividida em classes, o currículo prescinde tal fato para realizar o ato educativo.
- d) O currículo mostra de que modo o desenvolvimento das qualidades humanas deve ocorrer numa sociedade. Tais qualidades advêm de uma idealização para a realização humana, e não de interesses da classe dominante.
- e) O currículo sempre sofre influência dos elementos que constituem a realidade sociocultural, porém ele não pode ser instrumento de

dominação de uma classe sobre outra. Eis a razão de haver sempre novas alterações nos projetos educacionais, na tentativa de que as propostas sejam sempre melhores caminhos de libertação do homem.

3. Em outros termos, "na construção a hegemonia, parte-se da direção e da capacidade de indicar soluções para os problemas de uma sociedade e de bater-se eficazmente por tais soluções. A *direção* permite construir o *domínio*. Quando decai a capacidade de dirigir, de indicar a solução para os problemas, a *hegemonia* entra em crise..." (REALE, 1990, p. 832).

O trecho apresentado trata do pensamento de Gramsci. Faça a relação correta entre os conceitos e assinale uma alternativa:

| 1 | Hegemonia |
|---|-----------|
| 2 | Domínio |
| 3 | Direção |

| А | Situação na qual uma classe tem o poder de fazer as demais obedecerem às regras que impõe, detendo o direito de se utilizar da força. |
|---|---|
| В | Situação na qual uma classe tem o poder de fazer as demais seguirem suas regras, detendo o poder político e ideológico (solução de problemas). |
| С | Situação na qual uma classe tem o poder de convencimento da maior parte da sociedade, podendo desestruturar o poder político vigente; é poder ideológico e não do uso da força. |

- a) 1B, 2C, 3A.
- b) 1A, 2C, 3B.
- c) 1C, 2B, 3A.
- d) 1B, 2A, 3C.
- e) 1A, 2B, 3C.

Seção 2.2

Sociedade e educação

Diálogo aberto

Thomas, ao frequentar as aulas no Ensino Médio, começa a perceber que o prof. Marcos provoca os alunos em muitos momentos. As instigações, sempre com alguma ligação com as temáticas a serem ensinadas, acabam saindo dos problemas propriamente tratados. O estagiário percebe que isso é quase uma rotina nas aulas: por alguns momentos, os estudantes "viajam" para outras guestões e problemas que os confundem, na maioria das vezes. Por exemplo, na aula em que o educador começaria a falar sobre a genética e as leis de Mendel, ele faz uma introdução sobre a liberdade do ser humano - sobre aquilo que o homem pode escolher para sua vida. Depois de uma breve discussão, os educandos param e pensam sobre aquilo que entendem como liberdade e de que modo esta afeta o que eles realmente são e de que maneira podem agir para construir sua felicidade. O docente faz uma síntese do que foi discutido e parte para a temática da aula, falando de determinações genéticas, genótipo e fenótipo, e de interações biossociais.

No início, Thomas começa se perguntar sobre qual o sentido do modo como o professor estava conduzindo a aula. Ele acha que entendeu o que o educador fez, mas, para tirar a dúvida, questiona o docente ao final da aula.

E você, consegue perceber algum fundamento no que o professor realizou?

Não pode faltar

É muito importante que sua ação, como profissional da educação, seja sempre guiada por uma reflexão que permita entender os diferentes elementos que constituem a realidade – de modo especial, a realidade pensada como o contexto no qual se pretende fazer que a educação se realize. A sociedade nunca é um grupo homogêneo

e toda tentativa de fazer que ela fosse assim, ao longo da história, terminou em "catástrofes sociais" – é só pensarmos em um simples exemplo, que foi o nazismo. No entanto, não podemos entender a realidade social como condenada a uma divisão impossível de ser superada. É preciso perceber, pelo contrário, que a heterogeneidade do grupo não tem de implicar algo ruim de modo necessário. A mudança é lenta e, em diferentes aspectos, depende da educação, capaz de transformar a realidade.

Você já pode refletir, a partir do que vimos nas seções anteriores, sobre a influência que a sociedade exerce no fazer educativo. Quando falamos sobre a educação, temos de pensar sobre o aluno ao qual ela se dirige, a partir de seus modelos e processos. O estudante nunca é um modelo de homem tomado idealmente, que responde a todos os elementos que podem ser pensados como constituintes de sua essência. Ele é sempre um ser encarnado, que responde às necessidades específicas do meio e do tempo no qual vive, ou seja, responde às demandas de seu contexto.

Um projeto educativo que se pretenda como o caminho para todas as realidades está fadado ao erro, por tamanha vacuidade que exigiria.



Elas (teorias) partem do postulado que existe uma educação ideal, perfeita, válida para todos os homens indistintamente; e é esta educação universal e única que o teórico se esforça por definir. Mas a verdade é que, se se considerar a história, não se encontra nada que confirme tal hipótese. (DURKHEIM, 2007, p. 46)



Reflita

Tentemos imaginar um exemplo muito simples, mas que expressa esta ideia: uma criança, criada sempre dentro de casa, que aprende o idioma português – ela está sendo preparada para a sociedade. Porém, quando aprende bem este idioma, é levada a viver na China. O que ela aprendeu

como idioma de nada serve para aquilo que é a necessidade do local no qual ela viverá. O mesmo ocorre com um projeto educativo.

Não há teoria que abarque tudo e, desse modo, é necessário que um projeto esteja de acordo com o modelo de homem que se quer formar, avaliando o contexto no qual este desenvolverá sua existência. Pensando-se a educação como um processo de formação que visa libertar o homem das condições que o restringem, tentando cada vez mais dar condições de ultrapassar barreiras, um aprendizado que não sirva sequer para a simples convivência social de nada serve.

Se há situações sociais diferentes, é importante que o projeto de educação possa ser, no mínimo, adaptável às realidades. No entanto, não ocorre sempre assim, pois episódios de descontextualização são muito comuns.

Educação e classes sociais

As sociedades, ao longo da história, sempre se mostraram divididas em classes ou castas. Algumas vezes, definidas por questões religiosas, outras vezes, por questões econômicas – mas nunca definida como um grupo homogêneo. Se a sociedade apresentasse o aspecto de homogeneidade, seria possível um único projeto educativo para a sociedade inteira. Mas a homogeneidade aparece dentro de cada grupo (classe) que constitui a sociedade. Na verdade, o grupo é, geralmente, definido pelos elementos comuns que o concebemcada um é um conjunto de pessoas que se identificam.

A questão para se pensar aqui é sobre o modo como a divisão em grupos leva à realização da educação de maneiras diferentes. Falar da educação como se fosse um único processo que se realiza de modo objetivo em qualquer realidade é um discurso ideológico (Você se lembra do tema da *ideologia*?). É assim porque tenta transmitir a ideia de que todas as pessoas de uma sociedade recebem o mesmo nível de instrução e têm diante de si as mesmas oportunidades sociais – o que diferiria as pessoas seria apenas o mérito de cada uma. Isso não ocorre, pois as políticas educacionais, na prática, realizam processos que estabelecem modelos diferentes de educação.



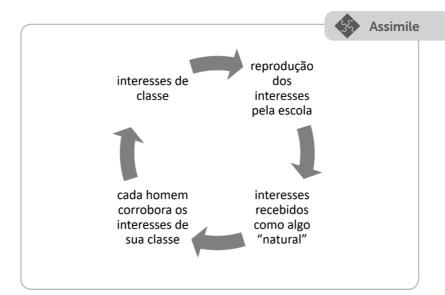
Pense: de que modo as oportunidades sociais podem ser as mesmas para todas as pessoas, se os modelos de escola preparam cada um para um futuro diferente? Se há uma instituiçãoque não consegue oferecer conteúdo de qualidade, o aluno que é formado por ela não terá à sua frente as mesmas oportunidades que os que são formados em escolas que primam pelo desenvolvimento completo do ser humano.

Poderá dizer que a família, como instituição de educação primeira, teria condições de educar não obedecendo às imposições sociais, recaindo sobre ela a responsabilidade sobre uma educação "de maior qualidade". Durkheim (2007, p. 47) entende que não:



[...] cada sociedade, considerada num momento determinado do seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível. É inútil pensarmos que podemos criar nossos filhos como queremos. Há costumes com os quais temos de nos conformar; se os infringimos, eles vingam-se nos nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em condições de viver no meio dos seus contemporâneos, com os quais não se encontram em harmonia.

Significa compreender que a força dos contextos é tamanha que, dificilmente, é possível "remar contra a maré". A sociedade dividida em classes está organizada de tal modo que a educação acaba corroborando essa divisão. A existência de diferentes modelos de escola reproduz os diversos interesses das classes sociais. Isso ocorre de tal modo que passa a ser considerado quase como algo natural.



A escola é o lugar no qual a sociedade se mostra por meio de valores que guiam a prática e que são passados diretamente aos alunos. As classes sociais se utilizam do que dispõem para, ou corroborar, ou transformar a situação vigente. Poderíamos entender que, de um lado, temos uma instituição que forma para que o estudante tenha autonomia e liberdade para escolher seus caminhos de realização – é uma escola paga, que oferece conteúdo mais completo, ao se pensar a formação humana. Para esta, o sistema é bom e deve continuar, pois traz sempre mais benefícios. De outro lado, temos uma escola pública que, por conta de diversos fatores (em sua maioria, influenciados pelos econômicos), oferece uma instrução básica que predetermina os caminhos futuros possíveis, restringindo-os. Para esta, a situação deve ser alterada. Mas temos de ressaltar que a divisão de classes é extremamente complexa e o que falamos serve apenas como ilustração.

De certo modo, podemos compreender que há um tipo de escola para cada classe social. Primeiramente, podemos pensar os projetos políticos que delineiam os caminhos possíveis para a educação. Em segundo lugar, mesmo que seja uma escola pública (que, em tese, tem um único projeto educacional), o meio social no qual ela está inserida exerce grande influência em seu fazer, estando relacionado

à perspectiva de vida que os estudantes têm, às características socioculturais da comunidade etc.

[...] as diferenças no desempenho escolar estão enraizadas nas desigualdades que existem fora da escola e, enquanto as desigualdades sociais mais amplas persistirem, também persistirão as desigualdades educativas. (REAY apud APPLE, 2013, p. 429)



Desse modo, é de fundamental importância entender que a escola não é lugar neutro, e depende de profunda análise para que se possa pensar sua função na sociedade. A educação tem tamanha força, que pode servir como elemento de superação, bem como de mera reprodução das desigualdades sociais.

Refletindo sobre a sociedade

O homem constitui a sociedade ao mesmo tempo em que é constituído por ela. Significa dizer que a sociedade reproduz aquilo que cada homem é, como expressão de individualidades. De outro lado, cada um reproduz aquilo que é a sociedade, como um conjunto maior de pessoas que expressa um ideal. A sociedade é o geral e o homem é o particular: não é relação simples de ser entendida, mas é fácil perceber o quanto ambos estão intimamente relacionados.

Um aspecto sobre o qual nos propomos a pensar agora é o modo como a sociedade transmite ao indivíduo uma determinada visão da realidade. Mesmo que ele não perceba, acaba por introjetar maneirasdiferentes de lidar com o mundo que o cerca, a partir de um conteúdo que recebe, seja ele formal (pelo modo como a informação "oficial" chega a ele, pelos meios de comunicação e outros instrumentos) ou informal (no cotidiano, no âmbito do senso comum, por meio de opiniões que parecem puramente pessoais). Nessa reflexão, as ideias que nos auxiliam têm origem com os pensadores da chamada *Escola de Frankfurt*, representada por seus principais autores: Friedrich Pollock (1894-1970), Henryk Grossmann (1881-1950), Karl-August Wittfogel (1896-1988), Franz Borkenau (1900-1957), Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Adorno (1903-1969),

Herbert Marcuse (1898-1979), Erich Fromm (1900-1980), Walter Benjamin (1892-1940), Leo Löwenthal (1900-1993) e Franz Neumann (1900-1954).



A Escola de Frankfurt foi, originalmente, uma instituição filosófica que se originou com pensadores marxistas, mas não no sentido de simples prolongamento e reprodução. A Escola deu origem à chamada teoria crítica da sociedade, como proposta de uma nova reflexão sobre a sociedade, a partir dos âmbitos econômicos, históricos, psicológicos e sociais. Busque saber mais sobre ela.

A comunicação de massa é realizada por meio da televisão – aparato por excelência. Porém, é claro que também ocorre por meio do rádio, dos jornais, das revistas e, de modo extremamente ágil, pela internet. A divulgação ocorre sem a preocupação com o nível de veracidade que ela transmite. Na verdade, a massa receptora não tem esta preocupação, pois, ao se olhar para a intenção de quem transmite (ou dirige financeiramente os meios), percebe-se que, justamente, a não transmissão da verdade seja intencional. O problema da verdade é o primeiro a ser pensado.

Um segundo problema é o da confusão sobre os limites que deveriam existir entre informação de entretenimento e de cunho político e social. Quando tudo que se transmite passa a ser apenas entretenimento, o homem deixa seu poder de ação política e social – esta é a crítica a ser feita –, passando apenas a seguir um fluxo determinado por instâncias que não o consideram como sujeito agente. Nessa situação, ele assiste à realidade, sem atuar inteiramente nela.

Ambos problemas devem ser entendidos no que os pensadores chamaram de *indústria cultural* (conceito elaborado por Adorno e Horkheimer), que pode ser entendida como se fosse um gigantesco aparato a serviço da sociedade contemporânea – essencialmente tecnológica. A indústria cultural se utiliza dos meios de comunicação de massa para que sejam transmitidos os valores e as ideais úteis ao sistema. Tal transmissão não é algo simplesmente "ofertado", mas

imposto aos indivíduos, no entanto, de modo que não se perceba assim por eles. As mensagens já vêm prontas e simplificadas ao extremo, de modo a fazer que as pessoas não tenham a necessidade de pensar sobre elas: vêm os problemas, as reflexões e as respostas, tudo pronto para que seja apenas aceito. "Desse modo, a indústria cultural não vincula propriamente uma ideologia: ela própria é ideologia, a ideologia da aceitação dos fins estabelecidos por 'outros', isto é, pelo sistema" (REALE, 1991, p. 845).

Nesse contexto, a educação, enquanto regida por uma legislação, é instrumento do Estado, é aparato utilizado pelo sistema – cada vez mais, tenta-se fazer que os profissionais da educação (principalmente os professores) cumpram integralmente com os planos de ensino, como transmissão de um conteúdo "neutro" que é importante para a formação geral do indivíduo e que pode assegurar-lhe condições de vida social plena. Mas é nesse mesmo cenário que a escola – como "o lugar" da educação – pode servir como instrumento de emancipação, ou seja, ao invés de reproduzir o desejo do sistema, fazer que o indivíduo enxergue a realidade em seus detalhes e tenha condições de superar as desigualdades. Significa compreender que as desigualdades não são um fenômeno natural.

A ideia de "indústria" cultural é bem interessante: a cultura deixa de ser a manifestação humana em diversos âmbitos, para ser a produção em série de algo que deve servir para um fim. Podemos tomar as obras de arte como exemplo:



Cultura é pensamento e reflexão. Pensar é o contrário de obedecer. A indústria cultural cria um simulacro de participação na cultura quando, por exemplo, desfigura a *Sinfonia nº 40* de Mozart em chorinho. Assim adulterada, não é Mozart tampouco ritmo popular. Tanto a sinfonia quanto o samba vêem-se privados de sua força própria de bens culturais considerados em sua autonomia. O direito à cultura é o direito de acesso aos bens culturais considerados em sua autonomia. O direito de acesso aos bens culturais direito de acesso aos bens culturais, e a compreensão desses bens é o ponto de partida para a transformação das consciências (MATOS, 2005, p. 64).

Este trecho nos indica algo importante a ser considerado quando pensamos a escola como aquela que proporciona o acesso aos bens culturais. "Dar acesso" não significa "trazer" a obra de arte (cultural, poética, musical, cinematográfica etc.) para a sala de aula – até porque o professor conseguiria fazer isso com um mínimo de obras. "Dar acesso" é muito mais atribuir as condições de pensamento para que o estudante tenha os elementos racionais que permitirão sua reflexão diante da obra, em qualquer situação na qual ela aparecer. Nenhuma obra deve ser "traduzida" ao nível dos alunos, pelo contrário, eles é que devem alcançar uma reflexão condizente com ela.

Pesquise mais

A EDUCAÇÃO ESTÁ PROIBIDA. Diretor: Germán Doin. Coprodução: Maria Farinha Filmes. 145 min. Colorido. Idioma: espanhol. Legenda: português. Título original: La educación prohibida. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gVSW652HrUg. Acesso em: 2 fev. 2017.

O documentário critica a forma como estão constituídos os projetos pedagógicos em diferentes países latino-americanos. Na maioria dos casos, seguindo modelos inadequados para as diferentes realidades, a escola não é lugar que ensina a pensar, mas que ensina conteúdo.

Sem medo de errar

Thomas achou que o professor queria apenas apresentar uma ideia e não contrapor algo que seria explicado posteriormente. Ao conversar com Marcos, o estagiário teve a clara resposta: além de ensinar o conteúdo, o docente queria motivar os alunos para que percebessem a temática como um problema mais amplo, que ainda permanece sem uma conclusão. Até que ponto o homem é livre? Até que ponto ele é determinado pelo aspecto biológico? Um educador que apenas passa seu conteúdo, achando que não é ideológico, apenas faz que a situação vigente perpetue. Considerando-se a facilidade de acesso aos conteúdos, por conta do avanço da internet etc., o professor deve ser aquele que ensina a pensar e não apenas

transmitir um conteúdo pronto. A formação das ideias e o modo como os problemas surgiram ao longo da história têm sempre um aspecto histórico e social, tendo sempre sofrido influências de âmbitos diversos. Todo conteúdo é construído socialmente, não há conhecimento sem uma ideologia que o sustente. O esforço do docente deve estar em mostrar que mesmo o ensino "neutro" de uma teoria científica é uma doutrinação – a libertação do pensamento ocorre quando se tem consciência deste fato.

Avançando na prática

Lendo a realidade...

Descrição da situação-problema

Na aula de português, a professora apresenta aos alunos reportagens que tratam do mesmo assunto (político), no entanto, publicadas por diferentes veículos de comunicação de massa: jornais, revistas, blogs e sites jornalísticos. Considerando-se que 1) os materiais apresentados trazem visões diferentes sobre o mesmo fato (às vezes, contraditórias) e 2) os estudantes apresentam uma concepção de mundo aprendida na vivência cotidiana (principalmente, familiar), a atividade dá origem a um acirrado debate. Os educandos passam a identificar algumas fontes e notícias como "verdadeiras", dividindo-se em, praticamente, dois grupos de posicionamento.

A professora elenca com o corpo discente alguns pontos que deveriam ser pesquisados, para tirar a dúvida que repousava sobre ele; e todos vão para o laboratório de informática para realizar a pesquisa. De volta à sala de aula, a educadora retoma o debate a partir dos resultados das pesquisas realizadas. Alguns alunos começam a perceber que o posicionamento que adotam diante de alguns fatos não tem fundamento plausível – alguns preferem se calar, e outros, mesmo assim, querem fazer valer sua opinião, dizendo que as fontes são manipuladas para que se pensasse o contrário do que eles entendem

O que esta atividade mostra para a professora? E para os próprios estudantes? Qual é o sentido de uma atividade como esta?

Resolução da situação-problema

A atividade realizada mostra à professora que o aprendizado que o aluno traz de suas vivências dentro de sua classe social é muito marcante e constrói sua visão de mundo de modo muito forte. Ela percebe que devem ser realizadas atividades como esta, mas que deve tomar o cuidado necessário para que os resultados não sejam apenas a discórdia entre os educandos.

Os alunos percebem – concordando ou não – que há certa possibilidade de que as informações que são divulgadas abertamente para a sociedade sejam manipuladas; percebem que, muitas vezes, são sem fundamento e que podem ter força apenas pela repetição.

A atividade é importante por mostrar ao estudante que o pensamento diferente também tem fundamento para o indivíduo que o defende, levando ao questionamento sobre a possibilidade de que os meios de comunicação estejam a serviço de interesses que não são propriamente os de toda a sociedade. Quando bem trabalhada, uma atividade assim auxilia na construção do senso crítico do aluno, em uma autoanálise.

Faça valer a pena!

- **1.** Com efeito, num certo sentido, podemos dizer que há tantos tipos diferentes de educação como meios diferentes nessa sociedade. Ela é formada por castas? A educação varia de uma casta para outra [...]. Não vemos nós ainda hoje a educação variar com as classes sociais ou mesmo com os habitats? (DURKHEIM, 2007, p. 49-50). Leia as asserções:
- I A educação serve sempre e unicamente para estabelecimento e preservação de um estado de dominação de uma classe social sobre outra.
- II A organização de todo conteúdo do ato educativo tem relação com as classes sociais, seja na proposta de preservação, ou na de superação das diferenças.
- III É ilusão tentar entender o ato educativo como "neutro" dentro de uma sociedade e torna-se um projeto vazio porque tentar fazer dele um processo apartado da realidade das diferentes classes sociais.

Qual alternativa apresenta a(s) asserção(ões) correta(s) que pode(m) ser conclusões do texto de Durkheim?

- a) Apenas a I.
- b) Allealll.
- c) Apenas a II.
- d) A I e a II.
- e) Apenas a III.
- **2.** Um foco na temporalidade se centraliza não apenas nas trajetórias coletivas da classe, mas também nas histórias familiares. As classes trabalhadoras trazem para sua experiência de educação memórias familiares de subordinação e marginalização educativa. As crianças vivenciam a educação não apenas diretamente por suas próprias experiências, mas também pelas experiências sedimentadas dos pais e mesmo dos avós". (REAY apud APPLE, 2013, p. 430)

Esta experiência da qual fala o trecho, realizada pelas crianças, indica haver algo que deve ser considerado ao se refletir sobre a educação como fenômeno social, que é:

- a) O fato de que a criança não traz experiências sociais vivenciadas por si própria ela apenas reproduz tudo aquilo que lhe foi passado por sua família.
- b) O fato de que as classes sociais não influenciam tanto quanto a família na experiência social de uma criança.
- c) O fato de que a vivência escolar é sempre a mesma experiência social, porém em um ambiente controlado pelo professor, a partir de um projeto estabelecido.
- d) O fato de que a experiência de temporalidade realizada pelas crianças pode ser percebida quando, na escola, ela percebe as transformações de classe que têm reflexo na vivência familiar.
- e) O fato de que a criança vivencia o processo educativo a partir do que conhece do mundo que, por sua vez, é expressão de sua classe social.
- **3.** Porém, entre indivíduo e sociedade existe uma diferença essencial. O mesmo mundo que, para o indivíduo, é algo em si existente e que tem que captar e tomar em consideração é, por outro lado, na figura que existe e se mantém, produto da práxis social geral. O que percebemos no nosso meio ambiente, as cidades, povoados, campos e bosques trazem em si a marca do trabalho [...]. Os fatos que os sentidos nos fornecem são pré-formados de um modo duplo: pelo caráter histórico do objeto percebido e pelo

caráter histórico do órgão perceptivo. Nem um nem outro são meramente naturais, mas enformados pela atividade humana [...] (HORKHEIMER, Teoria tradicional e teoria crítica. In: MATOS, Olgária D. F. **A escola de Frankfurt.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005, p. 76).

Assinale a alternativa que apresenta duas conclusões possíveis, a partir da ideia de Horkheimer apresentada no trecho.

- a) 1 (tudo que existe é fruto da construção humana); 2 (não existe mundo natural).
- b) 1 (o conhecimento advindo dos sentidos é fonte da verdade sobre o mundo); 2 (a história constrói a realidade socioambiental).
- c) 1 (o que o homem faz do mundo responde aos interesses de toda sociedade); 2 (mundo e indivíduo são constituídos na relação que estabelecem entre si).
- d) 1 (o conhecimento humano sobre o mundo sofre influência de sua própria capacidade de conhecer); 2 (o mundo deve ser considerado em si mesmo, mas também como fruto da ação do homem).
- e) 1 (aquilo que o homem conhece do mundo é o que todo indivíduo pode conhecer de si próprio); 2 (o mundo não pode ser conhecido como algo natural, mas apenas como forma que assumiu pela ação humana sobre ele).

Seção 2.3

Educação e cultura

Diálogo aberto

Para Thomas, as vivências que ele tem na escola, no cumprimento das horas de estágio, são cada vez mais interessantes. Sendo comprometido com o que pretende realizar futuramente, como professor, ele escreve tudo o que realiza em um diário – para ficar mais fácil na hora de fazer os relatórios. Além dos próprios fatos, ele registra também sua interpretação, a fim de enxergar sentido em tudo o que ele observa – significado este que vem do que aprende na faculdade. Na verdade, de certa maneira, ele tenta verificar se as teorias aprendidas em seu curso realmente se verificam na prática.

Em uma determinada aula à qual assistia, o docente falou do tema da evolução – embora de modo transversal, pois não era o tema central daquele momento. Alguns estudantes começaram a brincar e a falar alto, dizendo "viemos do macaco" – riam e faziam graça. Algumas alunas reclamaram em voz alta, dizendo que aquilo tudo que o educador falava era algo sem fundamento e que a teoria da evolução era uma simples invenção científica. O docente resolveu dar espaço para que o grupo se manifestasse. No fim, ele acabou percebendo que as alunas não falavam simplesmente para provocar, mas indicavam realmente acreditar no que diziam.

Depois da aula, Thomas foi falar com o professor Marcos, comentando serem absurdas aquelas ideias que as meninas apresentaram. Marcos concordou, por conta de ser uma visão deturpada do que seja a ciência e cerceadora do conhecimento. Mas indicou também que a situação não era simples, pois é necessário que se entenda que por meio da construção da identidade da pessoa ao longo do tem poque as ideias de vivência social e familiar foram sendo estabelecidas

Não pode faltar

A cultura como parte do fenômeno humano

O tema da cultura é algo muito interessante de ser pensado: de um modo, por ser aquilo que constrói o homem, de outro, por ser o fruto daquilo que o indivíduo faz de si e do mundo que o cerca. Há uma concepção, típica do homem comum, que entende a cultura como sendo a posse de determinados conhecimentos considerados mais refinados, dentre tudo o que o homem já fez. É de suma importância entender tal consideração como um equívoco, pois, no conjunto do que o homem produz, os elementos (materiais e imateriais) se diferenciam por conta do contexto no qual ocorrem. Isso quer dizer que a tentativa de classificar alguém como "culto" ou "não culto", a partir do conteúdo de seu conhecimento ou de sua experiência de vida, é algo queno fundo expressa desejos de classe – normalmente, querendo diferenciar uma "elite cultural".

Pesquise mais

Você já leu alguma obra de Shakespeare? Conhece alguma das sinfonias de Beethoven? Visitou alguma exposição de algum pintor reconhecido internacionalmente, por exemplo, Salvador Dalí ou Pablo Picasso? Vai frequentemente ao teatro ou assistiu a uma montagem de alguma obra de Brecht? O conceito comum de "cultura" considera tais experiências como símbolo do que o homem deve experienciar para ser "culto".

A conceituação comum se relaciona, sim, à cultura, mas de modo breve e tangencial, pois considera apenas um tipo de expressão cultural, ao qual nem todas as pessoas têm acesso. Nesse raciocínio, parece mesmo que "ser culto" significa participar daquilo que nem todos os indivíduos podem, ou seja, seria diferenciar-se. É preciso entender que a cultura é um individualizar-se, mas não entre um homem e outro, e sim entre o homem e a natureza.

O mundo é hostil a este ser – ele deve utilizar-se de suas forças físicas e mentais para vencer as dificuldades que aparecem. Para isso, ao longo do tempo, ele criou instrumentos, técnicas e formas de lidar

com o mundo que, muitas vezes, contorna aquilo que ele oferece e, outras vezes, transforma diretamente o mundo em algo que dê as possibilidades de realização humana. E o homem se diferenciou do mundo natural e produziu o mundo humano – produziu cultura.

A produção humana nunca é neutra, no sentido de dizer que algo que se faz seja fruto do acaso. Tal aspecto mostra uma diferenciação das mais significativas entre o homem e os seres do mundo natural. O homem realiza um trabalho para modificar o mundo para si. Há outros animais que também trabalham, por exemplo, para construir suas casas, seja um castor ou um pássaro (você se lembra das aulas de física do ensino médio? "Trabalho é a aplicação da força para uma finalidade"). No entanto, o homem atribui sentidos àquilo que realiza; para cada detalhe, responde às necessidades éticas, estéticas ou funcionais, para alcançar algo que vai além da utilidade mais geral: uma casa, além de ser apenas útil para morar, busca trazer conforto à vida – é idealizada e se torna símbolo de realização.



Comparado aos outros animais, o homem não vive apenas em uma realidade mais ampla, vive, pode-se dizer, em uma nova dimensão da realidade... o homem vive em um universo simbólico. (CASSIRER apud COSTA, 2005, p. 13)

Considerando-se haver diferentes modos de simbolizar, pois se trata de uma capacidade ilimitada, tem de levar em conta a diversidade de culturas. A experiência de mundo do homem que vive no Alasca pode ser muito parecida da experiência daquele que reside na África, sob muitos aspectos. No entanto, os elementos presentes e apreendidos ao longo de suas diferentes histórias levam a diversas possibilidades de simbolização. Daí que as culturas sejam dessemelhantes.

Além da necessidade de sobrevivência, que teve o trabalho como consequência, a cultura é o estabelecimento de um modo de ser do homem, com a declaração de regras que o distinguem de outros animais. Chauí (2005, p. 250) indica que:



A diferença entre homem e natureza, que dá origem à cultura surge com a lei da proibição do incesto, lei inexistente entre os animais. Essa lei dá início à sexualidade propriamente humana [...]. [E, além desta] a lei que separa o cru do cozido, lei também inexistente entre os animais. [...]

Essas duas primeiras leis estruturam o mundo humano a partir da oposição entre puro (permitido) e impuro (proibido), oposição inexistente para todo o restante da natureza. Sexualidade e culinária introduzem a dimensão simbólica da vida humana

Em seu fazer, o homem vai delimitando seu espaço – o humano. As coisas e os seres do mundo passam a ter certo sentido dentro de um espaço de significação, a partir do qual tudo passa a ser considerado. Tudo deixa de ser "naturalmente" e começa a ser do modo como pode ser compreendido pelo homem. Este processo, ao extremo, chega a moldar o mundo como um todo, de tal maneira que não nos é mais possível o mundo sem aquilo que o homem fez dele – só existe o mundo da forma que o homem o moldou.

Tudo que o homem produz é cultura.

A sociedade e a cultura

O homem vive coletivamente, em sociedade. Ele organiza a vida de tal modo que a atividade coletiva permita a realização do grupo. Nesse sentido, para que não haja a necessidade de que se comece sempre do nada, um dos aspectos mais significativos da realidade humana é a transmissão do conhecimento produzido e adquirido ao longo do tempo. A educação pode ser entendida como um meio, formal ou informal, de transmissão.

A relação que o homem tem com a cultura – com "sua" cultura – é possibilitada pela sociedade, isto é, que ocorre do modo como esta permite. Por isso é que se pode dizer que "a condição humana não resulta da realização hipotética de instintos, mas da assimilação de modelos sociais: o ser do homem se faz mediado pela cultura" (ARANHA, 1994, p. 16). Por sua vez, isso nos remete à questão dos interesses que sempre estão por detrás da produção e difusão da

cultura, pois nem todas as pessoas têm o mesmo acesso. Enquanto uma vivência social permite ao indivíduo conhecer elementos da cultura "mais refinada", outras apenas possibilitam a vivência de elementos mais comuns do cotidiano.

Deve estar claro para todos nós que nem todas as manifestações culturais estão plenamente disponíveis a todo e qualquer indivíduo – tudo depende do lugar no qual se mora e a qual classe social se pertence. E por que isso é assim? Por vivermos no chamado sistema capitalista, cuja palavra de ordem é "lucro"; é necessário haver quem o produza. Mas nem todos podem ter o mesmo lucro, pois este conceito já implica uma noção de diferença – é preciso, então, ter quem produz o lucro para aquele que lucrará. Uma parte dos benefícios que podem ser alcançados pelo dono do lucro vem na participação de uma cultura "diferenciada", pela qual ele pode pagar.

A vivência dentro de uma classe possibilita um determinado modo de se posicionar no mundo – em tal posicionamento, o indivíduo toma como base aquilo de que se dispõe social e culturalmente. Cada classe dá acesso a âmbitos (mais amplos ou menos amplos) de vivência cultural – dentro de uma classe, as manifestações são diversas, mas há um posicionamento no mundo que perpassa todas elas, indicando modelos que devem ser realizados. Desse modo, o que podemos chamar de cultura de classe está relacionado, além dos elementos que se produz, àquilo que perpassa o conjunto.

Pesquise mais

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Trata-se de um romance de ficção, no qual o autor apresenta uma sociedade futurística (na verdade, seria no início do século XXI) que "produz" indivíduos segundo sua necessidade, dividindo-os em classes, cada grupo recebendo um tipo de cultura/conhecimento que fosse útil para seu papel na sociedade.

É importante pensar que ninguém nasce humano, culturalmente falando; nasce-se com corpo de animal da espécie humana, mas isto é pouco para o que significa "ser humano". O homem talvez seja o animal que nasce menos preparado para viver – é fácil de enxergar isso: quando pensamos que um gato ou cachorro, quando nasce, já

pode ir atrás de alimento, ou mesmo se esconder, quando percebe algo que o assusta. O que faz o homem, então, é sua vivência junto a um mundo construído ao longo do tempo e, claro, junto daqueles que já passaram pela experiência social.

Essa transmissão de conhecimentos indicada apresenta o mundo ao homem. Significa que ele não tem à frente um mundo aberto para ser conhecido do modo como se apresentar – o processo de tornarse humano passa pelo reconhecimento: 1) da sociedade, do homem como indivíduo, que deve participar de tudo que constitua o conjunto de bens sociais conquistados pelo grupo no qual ele está inserido; 2) do indivíduo, dos elementos apresentados pela sociedade que são entendidos como necessários à vida, individual e social. Este processo ocorre de modo quase automático: a sociedade impõe valores e regras e o indivíduo assimila, pois não tem condições racionais e maturidade psicológica ainda desenvolvidas para ser crítico.

[...] as diferenças culturais devem-se às circunstâncias que as cercam, plenas de necessidades e obstáculos a serem ultrapassados e de tradições herdadas do passado. [...] Cada elemento da vida social – tecnologia, linguagem ou relações de parentesco – está ligado a um conjunto de padrões sociais e uma modificação em qualquer um deles altera todo o conjunto. (COSTA, 2005, p. 15)



O homem aprende a pensar o mundo de acordo com o que recebe de base para interpretá-lo. Daí é que, considerando os diferentes contextos nos quais está a comunidade humana, vemos serem constituídos diferentes modelos de sociedade – são o que chamamos de diferenças culturais. No nível macro, podemos dizer que a grande separação espaço-temporal leva a significativas diferenças culturais. No entanto, mesmo no nível micro, podemos perceber que diferentes famílias em um mesmo grupo social fazem surgir diversos traços culturais. A cultura, em suas distintas e ricas manifestações, torna-se objeto principal para a Antropologia.

Cultura – um conceito antropológico

A antropologia é o ramo da ciência que tem como objetivo chegar a um conhecimento mais completo sobre o homem, tomando-o em seus aspectos histórico, biológico e psíquico. No âmbito desta ciência, é muito discutido o papel do pesquisador, no sentido de se dizer até que ponto uma cultura pode ou não ser avaliada a partir das concepções que o cientista traz. Uma questão consequente está relacionada à possibilidade de valoração sobre a cultura: já que as culturas são diferentes por conta dos diferentes contextos, haveria parâmetros para avaliar cada uma a partir da que pudesse ser considerada a melhor?

Ter a cultura como objeto central não significa que a Antropologia tenha chegado a uma definição última do conceito "cultura". Desse modo, podemos considerá-la como aquilo que é o modo de ser do homem, bem como a produção de seu mundo, seja na transmissão do que foi aprendido ao longo do tempo, nos vestígios materiais e imateriais deixados, na modificação do meio natural.



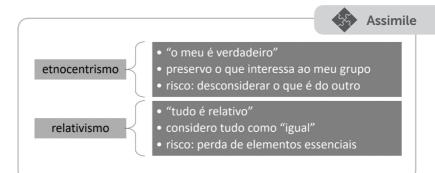
[...] o conceito de cultura varia no tempo, no espaço e em sua essência. Tylor, Linton, Boas e Malinowski consideram a cultura como ideias. Para Kroeber e Kluckhohn, Beals e Hoijer, ela consiste em abstrações do comportamento. Keesing e Foster a definem como comportamento aprendido. Leslie A. White apresenta outra abordagem: a cultura deve ser vista não como comportamento, mas em si mesma, ou seja, fora do organismo humano. Ele, Foster e outros englobam no conceito de cultura os elementos materiais e não materiais da cultura. A colocação de Geertz difere das anteriores, na medida em que propõe a cultura como um "mecanismo de controle" do comportamento. (MARCONI, 2013, p. 23)

De modo geral, esta temática é importante para o educador em formação por conta de ampliar a reflexão sobre a cultura, abarcando sempre mais elementos, para que o aluno seja recebido como um todo de significações e vivências que foram construídas ao longo de sua história. O estudante nunca é apenas o que se mostra no convívio escolar – ele traz consigo toda sua bagagem cultural latente.

Nessa tentativa de consideração mais completa do homem, duas posturas são observadas: etnocentrismo e o relativismo. O etnocentrismo é a consideração de si como centro do entendimento do mundo: significa considerar os valores de seu grupo social como os que expressam a verdade. De outro lado, o relativismo significa entender que não há uma cultura que deva ser considerada como modelo de avaliação para as outras, já que todas são sempre relativas a um contexto. Qualquer tentativa de avaliação que seja feita "de fora", olhando o fenômeno, é fadada ao erro, pois uma cultura apenas pode ser conhecida, verdadeiramente, quando entendida por dentro: os elementos de uma podem ser compreendidos dentro dela própria, a partir do modo como foram gerados e se relacionam. O relativismo cultural "não concorda com a ideia de normas e valores absolutos e defende o pressuposto de que as avaliações devem ser sempre relativas à própria cultura onde surgem (MARCONI, 2013, p. 31).

Devemos perceber que a consideração desta temática não é simples. Poderíamos considerar que simplesmente é necessário caminhar em sentido contrário ao etnocentrismo, relativizando as culturas; mas aqui cabe mais uma reflexão. Este é uma postura de defesa cultural, auxiliando a preservar aquilo que caracteriza um determinado grupo social, especificando o que ele tem de próprio; portanto, há algo de positivo a ser considerado. E sobre o relativismo: até que ponto a relativização não leva à perda de elementos essenciais de uma cultura? O cuidado é o de não considerar toda cultura como um mesmo fenômeno, uma mesma coisa. Desse modo, a postura deve ser a de levar em conta a complexidade daquilo que são as manifestações humanas.

A complexidade do tema pode ser melhor observada a partir de alguns exemplos. Tomemos dois fatos que marcam culturas diferentes: a mutilação feminina em alguns países da África e a execução de homossexuais em alguns países árabes. Ambos são fundamentados em valores culturais – sociais e religiosos – que definem um posicionamento do indivíduo diante do mundo. Mas, até que ponto eles podem ser aceitos? Quais são os limites da ação do antropólogo? É possível intervir?



A educação e a questão da diversidade

Por conta do que apresentamos até aqui, resta claro o fato de que o homem não pode ser cerceado em uma definição unívoca; significa entender que ele não tem um caminho pronto e predefinido para seguir, mas constrói o caminho conforme concebe a si próprio ao longo do tempo – desse modo, os estudos sobre o homem têm sempre a necessidade de se colocar como reflexões abertas. Os diversos contextos dão origem a diferentes modelos de realização humana; são diferentes padrões coletivos de sociabilidade – são culturas distintas.



A cultura é dinâmica e contínua, em virtude de estar constantemente se modificando, em face dos contatos com outros grupos ou com suas próprias descobertas e invenções, ampliando, dessa maneira, o acervo cultural de geração em geração. Varia, portanto, no tempo e no espaço. O crescimento da cultura, todavia, não é uniforme; pode haver épocas de grande desenvolvimento, de paradas e até de retrocessos. A alteração pode ser realizada por substituição ou por acumulação, tomando de empréstimo elementos de outra cultura, conservando-os ou adaptando-os. (MARCONI, 2013, p. 40)

Se cada grupo social permanecesse sem contato com outros, os contextos culturais se preservariam e cada homem lidaria apenas com seu "igual", mesmo que, dentro de um mesmo grupo, houvesse diferenças. No entanto, as culturas estão em contato cada vez maior, entrecruzando-se, por conta do homem que passa a habitar não apenas sua região de origem, podendo transitar pelo mundo como um todo.



Exemplificando

Procure pela letra da música *Parabolicamará*, de Gilberto Gil; os versos iniciais já apresentam o cenário: "Antes mundo era pequeno / Porque Terra era grande / Hoje mundo é muito grande / Porque Terra é pequena". O autor apresenta esta problemática do homem no contato com o mundo: as diferentes tecnologias diminuem o mundo, quando dá ao homem o acesso necessário ao mundo todo.

O homem se realiza em um mundo plural; ele tem contato constante com o diferente de si. Quando duas culturas distintas se encontram, pode surgir algum atrito, mas quando, além de se encontrarem, as culturas têm de conviver, é que a situação se torna mais complexa. Homens diferentes passam a habitar um mesmo espaço, trazendo elementos de suas respectivas culturas. O etnocentrismo é algo que se observa em primeira instância; mas é possível evoluir para o que pode ser expresso pelo conceito de alteridade – e neste aspecto é que a educação tem papel específico.

Do dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 1998, p. 34), temos: alteridade = "ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro". De maneira geral, podemos entender como o ato de se colocar no lugar do outro, buscando compreendê-lo em um movimento que vem de dentro para fora. É fácil classificar o outro como "errado" ou "estranho", quando se observa apenas o que é aparente; a alteridade coloca-nos no lugar do outro e nos leva a perceber que aquilo que aparece tem razão de ser, por conta de um contexto do qual o outro veio e apreendeu determinados valores.

A educação lida diretamente com mulheres e homens em formação; o professor tem condições de ensinar desde quando ainda

os alunos não tenham formado muito dos preconceitos dos adultos. No cotidiano escolar, as questões relacionadas à identidade cultural vão aparecer e, se o docente não toma o devido cuidado, elas acabam se tornando base para o conflito de modo negativo, tendo como consequência a exclusão do diferente. Educar para a diversidade é educar para que as diferenças sejam recebidas positivamente, para que o grupo perceba a riqueza de uma vivência plural. Na pluralidade, a identidade não desaparece, mas permite o aparecer do diferente sem julgamento de valor.

Sem medo de errar

Thomas, entendendo o que o professor disse na conversa que tiveram, ficou um pouco perplexo, por conta de algo que não havia considerado, a saber, um tipo de desconfiança extrema daquilo que é a ciência em sua produção. Uma atitude quase de puro reflexo de um docente seria a de debater, ferrenhamente, com as alunas, tentando mostrar a elas que estavam erradas e que não há outro caminho que não fosse o de aceitar as teorias científicas que ele apresentava.

Mas o educador Marcos busca considerar o grupo de alunos como heterogêneo, cada um como exemplo individual de um grupo sócio-familiar. Nesse sentido, não é possível, simplesmente, classificar o posicionamento como desprovido de sentido; o professor sabe que dentro de um determinado grupo aquelas ideias apresentadas pelas alunas têm sentido e são indicadores da verdade. Ensinar é, em certo aspecto, um trabalho antropológico de entendimento de uma manifestação cultural.

Não significa, simplesmente, aceitar o que aquele grupo apresentou em defesa do cristianismo, do mesmo modo, não tem o sentido de impor a visão da ciência. O professor deve ser promotor da reflexão e do conhecimento. Ouvir os alunos (em primeiro lugar, pelo respeito àquilo que trazem culturalmente) é abertura para que se possa dialogar e questionar, mostrando as lacunas existentes em uma teoria como a do criacionismo.

Thomas percebe a diferença entre a imposição e o aprendizado de uma verdade.

Avançando na prática

Educação e conflitos culturais dentro da sala de aula Descrição da situação-problema

Em uma determinada escola, há um grupo de alunos que vem da área rural para estudar na cidade. Enquanto estavam no Ensino Fundamental, havia uma instituição rural frequentada por todos, no entanto, para o Ensino Médio era necessária esta mudança. Os professores percebem que o grupo nem sempre tem uma convivência "plena" junto aos demais estudantes, pois acabam conversando apenas entre si, sentando próximos uns dos outros na sala de aula e estando juntos na hora do intervalo. No momento que devem fazer trabalhos com os colegas, sempre escolhem pares de seu grupo, alegando que moram próximos uns dos outros e fica mais fácil de se reunirem. Além de tudo, são os mais quietos durante as aulas.

Em uma determinada ocasião, uma das docentes está conversando com uma das meninas que vem daquele grupo: a aluna relatou que eles sentem certa vergonha na exposição diante da classe, pois, em uma das primeiras aulas, um deles foi responder a uma questão e todos começaram a rir do seu jeito de falar e das comparações que ele fez. Eles passaram a ser chamados pelos outros de "o pessoal do sítio".

A educadora levou o caso para a reunião de professores e todos entenderam que deveriam pensar em ações de integração. De que modo poderia ser pensado algo neste aspecto?

Resolução da situação-problema

A educação não pode ser instrumento de segregação, mas de libertação e convivência pacífica. Nesse sentido, o desafio dos professores era possibilitar momentos e atividades de convivência que levassem todos os alunos à reflexão sobre o que é a cultura e de que modo a diversidade enriquece os ambientes. Optaram por realizar um projeto interdisciplinar que trabalhasse diferentes culturas e o modo como elas convivem nos espaços urbanos. A docente de Português trabalhou com contos que retratavam diferenças culturais em diversas épocas da história e regiões do Brasil. A partir disso, os educadores

foram fazendo suas propostas de contribuição: História, trataria dos contextos dos personagens; Geografia, trabalharia a influência do meio na vivência do indivíduo; Artes, buscaria apresentar diferentes manifestações artísticas advindas das regiões do Brasil; Sociologia e Filosofia, realizariam debates sobre temas, como diversidade cultural e tolerância e, assim, cada um fez sua proposta. O combinado era que em todas as aulas fosse provocada a discussão e que o grupo que residia na área rural desse sempre sua contribuição, manifestando-se.

Faça valer a pena!

- **1.** Segundo Malinowski, o trabalho do antropólogo deve iniciar-se com a observação de cada detalhe da vida social mesmo aqueles aparentemente sem importância e incoerentes –, tentando descobrir seus significados e inter-relações. A etapa seguinte é um esforço de seleção daquilo que é mais importante e significativo para o entendimento da organização do todo integrado constituído pela sociedade (COSTA, 2005, p. 144).
- O tema da cultura é central na reflexão antropológica. Tomando por base as ideias de Malinowski, podemos entender que:
- a) Em um grupo social, é possível compreender seu modo de se organizar olhando apenas para os elementos mais significativos da vida coletiva.
- b) Todos os elementos da vida coletiva devem ser verificados em detalhes, para que se possa intervir no grupo social, objeto de estudo do antropólogo.
- c) Para a antropologia, o estudo de um grupo social deve ser realizado buscando entender o modo como todas as ações dos sujeitos se encaixam em um todo de sentido.
- d) A seleção dos elementos mais importantes na vida de um grupo social depende daquilo que é o objetivo do pesquisador, que deve dirigir a pesquisa e dar sentido à vida do grupo.
- e) Toda pesquisa antropológica tem como objetivo intervir em determinado grupo social para que os indivíduos tenham mais condições de realização coletiva.
- **2.** A distinção entre natureza e cultura passa, então, a levar em conta a maneira como o tempo se realiza: na natureza, o tempo é repetição (o dia sempre sucede a noite, as estações do ano se sucedem sempre da mesma maneira, as espécies vegetais e animais se reproduzem sempre da mesma

maneira, os astros realizam sempre os mesmos movimentos, etc.); o tempo da cultura, o da transformação (isto é, das mudanças nos costumes, nas leis, nas emoções, nos pensamentos, nas técnicas, no vestuário, na alimentação, na linguagem, nas instituições sociais e políticas, etc.) (CHAUI, 2005, p. 247). Entendendo que a reflexão sobre a cultura se mostra como complexidade, tomando por base os elementos apresentados no trecho, podemos afirmar que:

- a) Repetição e transformação são as características principais da vivência do homem, primeiramente, junto à natureza e, posteriormente, junto à própria comunidade humana.
- b) O modo de organização da vida em sociedade pode ser observado, embora em escala diversa, na organização do mundo natural, por conta de ambos estarem em um mesmo espaço e tempo.
- c) No homem, a natureza e cultura se confundem por conta da fusão que ocorre no tempo que o homem experiencia o mundo.
- d) O homem não tem como deixar de ser da natureza, pois sempre há um aspecto material que o constitui e do qual não pode se libertar.
- e) A cultura é o que surge após o homem dar um ordenamento ao mundo, que deixa de ocorrer naturalmente.
- **3.** Sobre o conceito de "cultura", leia as proposições a seguir:
- Trata de um tesouro coletivo de saberes e produções humanos que ocorreram ao longo do tempo.
- Ш Pode ser entendido como oposto ao conceito de "natureza" este que pode ser entendido como o mundo sem a intervenção humana.
- III. Trata da formação do homem enquanto animal, em suas características físicas que sofreram a força do contexto no qual ele vive, no processo e na evolução.
- IV Trata de representações e símbolos relacionados ao mundo construído pelo ser humano.

Assinale uma alternativa, pensando a partir da abrangência do conceito de "cultura".

- a) A Le a II estão corretas
- b) A II e a III estão corretas
- c) A II, a III e a IV estão corretas.
- d) A I, a II e a IV estão corretas.
- e) Todas as proposições estão corretas.

Referências

APPLE, Michael W. Educação e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 213

ABBAGNANDO, N. Dicionário de filosofia. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARANHA, M. L.de A. Filosofia da educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

APPLE, Michael (Org.). **Sociologia da educação**; análise internacional.São Paulo: Penso Editora, 2013.

CHAUI, Marilena. Convite à filosofia. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

CHAUI, M. Convite à filosofia. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

COSTA, M. C. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. Lisboa: Edições 70, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FERREIRA, Roberto Martins. Sociologia da Educação. São Paulo: Moderna, 2003.

JAPIASSÚ, Hilton, e MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

MARX, Karl. Manifesto do partido comunista. Pretópolis: Vozes, 1996.

MATOS, Olgária D. F. A escola de Frankfurt. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

MARCONI, M.de A.; PRESOTTO, Z. M.N. **Antropologia**: uma introdução. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

NICOLA, Ubaldo. **Antologia ilustrada de filosofia**; das origens à idade moderna. São Paulo: Globo, 2005.

PILETTI, Nelson. Sociologia da educação. São Paulo: Ática, 2010.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. História da filosofia. v. 3 São Paulo: Paulus, 1990.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. História da filosofia. 3. ed. v. 3. São Paulo: Paulus, 1991.

_____. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1980.

Fundamentos históricos da educação

Convite ao estudo

Nesta unidade, você encontrará os fundamentos históricos da educação brasileira desde 1930 até os dias atuais. É nesse período que o desenvolvimento econômico, político e social passou por uma mudança profunda, de um país agroexportador para industrializado.

Até 1930, o desenvolvimento econômico brasileiro foi marcado pela exportação de produtos primários, como foi com a canade-açúcar, o minério e o café, os principais produtos extraídos desde o período colonial até a República Velha (1889-1930). Politicamente, de Colônia (1500 – 1822) de Portugal, passamos pelo Império (1822-1889), chegando até a Proclamação da República, em 1889, que inaugurou o período republicano, em que a oligarquia latifundiária brasileira assumiu o controle político do país. Também nesse período, anterior aos estudos que você está encontrando, vivenciamos séculos de escravização de indígenas e, principalmente, de africanos, marcando, de forma autoritária, a formação social brasileira. Essa conjugação de fatores econômicos, políticos e sociais teve como consequências uma brutal extração de riquezas pela metrópole portuguesa, um enriquecimento das antigas e novas elites rurais e uma enorme desigualdade social.

Em 1930, com a tomada de poder pela Aliança Liberal, com a liderança de Getúlio Vargas, em função da grave crise econômica, política e social, inaugurou-se o "nacional-desenvolvimentismo", um novo ciclo de desenvolvimento marcado pela busca de uma industrialização autônoma, pela industrialização, pela presença do Estado, rompendo com a dependência da exportação de produtos primários que vigorava até aquele momento. O

"nacional-desenvolvimentismo" não foi homogêneo, foi marcado por intensas disputas e contradições, adequadamente expresso pelo conceito de "modernização conservadora". A partir de 1990, as privatizações, a abertura comercial e a desregulamentação trabalhista interromperam o desenvolvimentismo e inauguraram a fase neoliberal da economia brasileira, principalmente, com os governos Collor e FHC.

É nesse contexto que você encontrará a relação desses condicionantes históricos com a educação e as políticas educacionais. Desde a educação jesuítica, após a frustrada tentativa de educação indígena, passando pela educação pombalina e imperial até o início da República Velha, o acesso à educação estava restrito a elite brasileira. Com uma sociedade mais complexa, na transição do século XIX para o XX, a pressão para a construção de um sistema nacional de ensino aumentou, variados setores sociais marginalizados exigiam acesso à educação, novas perspectivas pedagógicas chegavam ao Brasil, requisitando um novo patamar de investimentos, de políticas e de prioridade na educação.

Nesse sentido, levando em consideração o processo de "modernização conservadora" em seu período desenvolvimentista e neoliberal, é possível que você (futuro professor) compreenda como, avaliando cada momento histórico, as necessidades de formação tanto da elite quanto dos setores populares foram marcadas pelo projeto de desenvolvimento em curso? De que forma as políticas educacionais expressavam essas disputas? Quais foram os setores hegemônicos nesse processo educacional?

Para dialogar com essas questões, você encontrará na Seção 1 - A educação brasileira de 1930 a 1964 - um panorama histórico da educação marcada pelos distintos projetos de desenvolvimento, pelas resistências da educação católica diante das propostas pedagógicas dos reformadores da Educação Nova e da emergência da educação popular. A Seção 2 - A educação brasileira entre 1964 e 1988 - compreende o período da ditadura militar e do início da redemocratização, em que a educação tecnicista foi marcante na política educacional ditatorial. Na Seção 3 - A educação brasileira

nos governos Collor, FHC, Lula e Dilma (1990-2014) – você encontrará o debate atualizado sobre e educação brasileira, desde a Constituição de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 até o primeiro governo de Dilma, em 2014.

Bons estudos!

Seção 3.1

A educação brasileira de 1930 a 1964

Leandro Eliel Pereira de Moraes

Diálogo aberto

Para que você compreenda a educação brasileira de 1930 a 1964, é preciso levar em consideração as transformações ocorridas no desenvolvimento econômico, político e social nos dois governos de Getúlio Vargas, de Juscelino Kubitschek, de Jânio Quadros e João Goulart, de intenso desenvolvimento industrial num contexto social de democracia restrita, que exigiu uma política educacional coerente com os projetos de desenvolvimento em curso.

No Contexto de Aprendizagem nos referimos ao conceito de "modernização conservadora". Para que você avalie se este realmente expressa uma síntese desse período histórico, imaginemos que você tenha assumido a tarefa de realizar um seminário sobre a "Educação no período desenvolvimentista: de Vargas a João Goulart". De que forma você relacionaria a dinâmica econômica, política, social com os processos educacionais nesse período? Com a Revolução de 1930, liderado por Vargas, e pelos demais governos desenvolvimentistas, a velha estrutura coronelista foi superada? Como a diversidade de projetos de desenvolvimento repercutiram nos projetos educacionais? Quais foram as principais divergências entre os católicos e os reformadores da educação nova? Como as classes dominantes reagiram diante das propostas pedagógicas inovadoras?

Esperamos que essas questões colaborem na preparação dessa atividade e para os estudos sobre um período da história também marcado por um intenso debate educacional.

Não pode faltar

Um breve contexto histórico

A quebra da bolsa de Nova Iorque, em 1929, provocou, até então, a maior crise do sistema capitalista, levando a economia brasileira à

bancarrota, já que dependia quase que exclusivamente da exportação do café. Isso foi agravado pela crise política e social que o país vivia. As velhas elites oligárquicas estavam divididas e o descontentamento social era tratado com intensa repressão.

Após as eleições de 1929, disputadas por Júlio Prestes, vencedor, representando a oligarquia paulista, e Getúlio Vargas, simbolizando as demais oligarquias e os setores descontentes, a Aliança Liberal, composta de setores sociais heterogêneos, impediu a posse do novo presidente com um golpe, a chamada Revolução de 1930, sob liderança de Vargas, que assumiu provisoriamente um governo que durou até 1945. Em 1932, com a Revolução Constitucionalista, a oligarquia paulista tentou recuperar o controle político do governo, mas foi derrotada, conseguindo apenas que o governo convocasse um processo eleitoral constituinte, resultando na Constituição de 1934, que elegeu indiretamente Vargas para quatro anos de mandato.

Como essa constituição não agradou nenhum dos setores que disputava os rumos do país, a Aliança Liberal desfazia-se em setores conflitantes, os descontentamentos sociais não foram contidos, e Vargas, apoiado pelos militares e pelos integralistas, suspendeu as eleições de 1938, dissolveu o Congresso Nacional e os partidos políticos, outorgou uma nova constituição, iniciando o Estado Novo, em 1937, que durou até 1945, quando foi deposto.

Durante o período de governo Vargas, diante da crise vivida no início dos anos 1930, houve uma alteração no padrão de desenvolvimento econômico que, por meio da ativa participação do Estado no comando da economia, promoveu uma intensa industrialização com a construção da infraestrutura necessária para o desenvolvimento econômico, mas que não alterou a velha estrutura agrária do país. Nesse período, foram construídas a Usina de Paulo Afonso para a produção de energia, a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) para a produção de ferro e aço, a Vale do Rio Doce para a produção mineral, a Eletrobrás para a distribuição de energia, além de estradas, ferrovias e portos. Em 1953, em seu segundo governo, a Petrobrás impulsionou um novo setor industrial nacional, o que possibilitou o desenvolvimento de outros setores.

O que estava em debate naquele momento era: qual é o projeto

de desenvolvimento econômico do país? Ou seja, se seria autônomo, marcado pela industrialização ou pela manutenção da estrutura agrária anterior, que, no dizer de seus defensores, garantiria uma vantagem comparativa ao Brasil diante do mundo. Vargas, com todas suas contradições, representou o primeiro caminho, enquanto sofria intensa oposição interna e externa dos setores que se beneficiavam de um desenvolvimento dependente dos países capitalistas centrais. Sua deposição, em 1945, e seu suicídio, em 1954, impedindo um golpe em curso, foram produzidos por essa disputa.

Para tentar conter as agitações do movimento operário, o governo buscou, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o controle social e a tutela do Estado sobre o movimento operário. O trabalho era propagandeado como o principal instrumento de cidadania e inclusão social. Vargas, com sua política nacionalista, desagradava os setores econômicos conservadores, representados politicamente pela UDN, e, com sua política ditatorial, descontentava os setores progressistas que exigiam a ampliação da democracia. Foi nesse fio da navalha que Vargas transitava, equilibrando-se nessas contradições.

O Governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961) equilibrouse nas ambiguidades entre o nacionalismo de Vargas e um desenvolvimentismo ancorado no capital privado estrangeiro, principalmente nas indústrias de bens duráveis (automóveis e eletrodomésticos), bens intermediários e bens de produção, o que não impediu a tentativa de dois golpes pelos setores conservadores.

No governo de João Goulart (1961-1964), legítimo representante do nacionalismo varguista, a instabilidade foi constante. Os setores conservadores, representados pela UDN, pela grande imprensa, pela grande burguesia, pelos Estados Unidos, buscaram desestabilizar seu governo por meio de variadas iniciativas, desde a imposição do Parlamentarismo, pela incansável oposição da UDN e dos meios de comunicação, até sua deposição pelo Golpe de 1964.



Reflita

Levando em consideração esse breve contexto, considere que as questões políticas, econômicas e sociais influenciaram diretamente as políticas educacionais do período. A educação não está apartada da sociedade, ela também é a expressão dos conflitos sociais.

Fundamentos históricos da educação brasileira de 1930 a 1964

As políticas educacionais desse período foram marcadas, fundamentalmente, pela disputa de projetos entre os católicos e os reformadores da Educação Nova. Desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, no século XVI, os católicos exerceram enorme influência na educação do país. Até 1759, detinham, praticamente, o monopólio do ensino. Em seguida, após a expulsão dos jesuítas do Brasil, os católicos, sob outras ordens religiosas, comandaram as principais instituições privadas de ensino no país e influenciaram diretamente a educação pública.

No início da década de 1920, influenciados pelas pedagogias renovadoras da Europa e, principalmente, dos Estados Unidos, com John Dewey, surgiram as críticas mais consistentes à educação tradicional que vigorava no sistema de ensino no país, e a defesa de reformas educacionais baseadas numa nova perspectiva pedagógica. O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", lançado em 1932, defendia uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica e que preparasse as novas gerações para as mudanças que estavam em curso no país.

Após a publicação do "Manifesto de 1932", os católicos reagiram, retirando-se da Associação Brasileira de Educação (ABE), ainda em 1932. Em 1934, eles fundaram a Confederação Católica Brasileira, reunindo educadores católicos brasileiros. A principal contestação dos católicos no início do governo Vargas foi contra a laicização do ensino. Além disso, os católicos condenaram a gratuidade e obrigatoriedade do ensino pelo Estado, defendendo o direito de as famílias escolherem a melhor forma de educarem seus filhos, já que essas determinações estatais seriam inadequadas. Para os católicos, as ações dos reformadores atentavam contra uma hierarquia divina, contra os bons costumes dos católicos e afirmavam uma visão social baseada na convicção de que uma elite deveria conduzir o povo,

incapaz de construir seu próprio caminho, para o mais adequado, segundo suas concepções morais.

A partir dessas convicções, além das organizações católicas, Alceu de Amoroso Lima atuou na formação de importantes intelectuais católicos para assumirem responsabilidades nacionais. Nesse sentido, foram iniciadas as tratativas para a fundação das universidades católicas, contraposição às iniciativas dos reformadores no ensino universitário.

Vargas equilibrou-se nessa disputa, ora atendendo aos interesses dos reformadores, nomeando-os para importantes órgãos públicos da educação, ora levando em consideração a influência católica no país, atendendo aos interesses religiosos, como na Constituição de 1934, que apoiou o retorno do ensino religioso obrigatório nas escolas públicas, contrariando os reformadores. Nesta Constituição, houve um intenso debate sobre o financiamento público para a Educação, e foi permitido ao Estado, com o dinheiro público, financiar a educação privada, principalmente com bolsas de estudos e empréstimos subsidiados, conforme exigência dos católicos. Isso permitiu que a Igreja atenuasse suas críticas ao papel do Estado na educação, permitindo a ampliação do ensino público no país.

As políticas educacionais de seu governo foram caracterizadas pelas reformas que buscaram atender às novas necessidades educacionais, gestadas por uma urbanização crescente, uma diversidade social, novos setores econômicos e profissionais em desenvolvimento, mas sem enfrentar os interesses católicos. Com a criação do Ministério da Educação e da Saúde, mesmo que partilhado, sendo o primeiro órgão governamental específico da educação, o governo demonstrou que daria maior importância para a área.

Os debates entre os católicos e os reformadores expressavam diferenças teóricas importantes. Os católicos, fundamentados por uma visão tradicional da educação, exigiam uma educação baseada em seus valores religiosos, acreditando que o verdadeiro ensino seria necessariamente cristão. Além disso, eram contra a transmissão de conteúdo gratuita, defendendo que as famílias tivessem a liberdade de escolha sobre qual tipo de ensino seus filhos teriam.

Os reformadores, ancorados em métodos científicos, defendiam

uma educação para a promoção do desenvolvimento econômico e social, conforme a dinâmica desenvolvimentista que estava em curso no país. A educação seria promotora da integração entre os indivíduos de diferentes classes sociais e responsável pela inclusão social. Para eles, o principal problema da educação brasileira era o método tradicional, que deveria ser substituído por uma metodologia inovadora, baseada na biologia, na psicologia e na ciência. Se o método tradicional tinha o professor e a transmissão de conhecimento como centro do processo pedagógico, para os reformadores, o aluno e seus interesses deveriam ser o ponto de partida da prática pedagógica.

De acordo com Saviani (2009), para a Escola Nova seria necessário um deslocamento do intelecto na condução do processo pedagógico para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos ou processo pedagógico, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não diretivismo, da quantidade para a qualidade, de uma pedagogia filosófica/científica para o experimentalismo baseado na biologia e na psicologia. O importante não era aprender, mas aprender a aprender, ou seja, o que importa é o método e não tanto o conteúdo.

Segundo este autor, os ideais da Escola Nova se propagavam por meio de seus defensores, como portadora de todas as virtudes, enquanto que a pedagogia tradicional carregava todos os vícios e problemas. Para implementar essa proposta pedagógica, seria preciso uma profunda alteração na estrutura escolar e maiores investimentos.

Enquanto os católicos, com suas instituições educacionais consolidadas, exerciam uma hegemonia pedagógica na educação brasileira, os reformadores buscavam maiores espaços para o exercício das práticas pedagógicas inovadoras. Várias medidas governamentais atendiam aos interesses dos reformadores, permitindo algumas reformas importantes.

Em 1939, o Ministério da Educação extinguiu a Universidade do Distrito Federal e a incorporou à Universidade do Brasil, que serviu de exemplo para a formação das demais universidades brasileiras. Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), sob direção de Lourenço Filho, signatário

do "Manifesto de 1932", que anunciou as reformas educacionais conhecidas como Reformas Capanema.

Entre 1942 e 1946, com as Leis Orgânicas do Ensino, foi estabelecido o ensino supletivo, colaborando para a diminuição do analfabetismo; por pressão dos reformadores da educação, o governo incluiu a previsão de recursos orçamentários para a reforma educacional, a instituição do planejamento escolar, a organização da estrutura da carreira docente e dos salários; regulamentou os cursos de formação de professores; reestruturou os cursos secundários, que passaram a ter 4 anos de ginásio e 3 de colegial (científico e clássico); criou dois tipos de ensino profissionalizante, o primeiro foi mantido pelo governo, com três ramos, o industrial, o comercial e o agrícola, o segundo tipo foi mantido pelas empresas a partir da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942. Dessa mesma forma, em 1946, foi criado o Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Mesmo com a ampliação da escolarização, as dificuldades de implantação das reformas educacionais esbarravam na dura realidade brasileira. A quantidade de professores leigos, sem formação, era alta, aumentando a partir de 1940. As escolas normais, de formação de professores, tornaram-se espaços de classes médias e de profissão feminina. Os cursos secundários continuaram como espaços preparatórios para o ensino universitário. Eles mantinham o dualismo escolar, ainda mais que o ensino profissionalizante, instituído pela iniciativa privada, era destino certo das classes trabalhadoras.

O ensino fundamental foi negligenciado. Os reformadores, que estavam diante de contradições, tiveram que conciliar com os católicos e suas perspectivas educacionais pressupunham uma democratização dos espaços educacionais, o que não ocorreu na ditadura do Estado Novo.

Com a deposição de Vargas, em 1945, foi convocada uma nova Assembleia Constituinte, cuja Constituição foi permeada por conteúdos defendidos pelos reformadores da Escola Nova. Saviani (2011), que até então identificou o período anterior como um equilíbrio entre reformadores e católicos, afirma que a partir de 1947 houve predominância das ideias da pedagogia nova. Lourenço Filho

manteve-se no Ministério da Educação, dirigido por Clemente Marini, elaborando o anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira, que tramitou no Congresso Nacional até 1957, sendo promulgada em 1961.

Nos debates sobre a LDB, os reformadores defenderam a descentralização do ensino e suas bandeiras históricas de educação pública, gratuita, laica, enquanto que os católicos, representados pelos setores conservadores do Congresso Nacional, com a UDN, continuaram a defesa do ensino privado e que o Estado deveria financiar tanto o ensino público quanto o privado.

Em 1959, de acordo com Aranha (2006), o que estava em jogo naquele momento era a proposta republicana do ensino laico, responsabilidade do Estado, a defesa da democratização do ensino. Com o favorecimento das escolas privadas, em sua maioria católicas, a democratização da educação foi retardada. Diante disso, os reformadores lançaram a Campanha em Defesa da Escola Pública, resultando no "Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados", em 1959.

A principal defesa do Manifesto era de que a verba pública deveria ser exclusiva da educação pública, não devendo financiar a privada. A autora também argumenta que a LDB, promulgada em 1961, estava ultrapassada pela dinâmica industrializante em curso e favoreceu o ensino privado, na medida em que permitiu financiamento público para as instituições privadas. Com a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), com a participação das entidades privadas, a pressão e a força desse setor aumentaram ainda mais.

O fortalecimento dos interesses privados na educação dificultava muito o acesso dos setores historicamente marginalizados. A possibilidade de construção de um sistema de ensino público e de sua democratização estavam em jogo. As disputas de projetos societários, que opunham os desenvolvimentistas aos setores que defendiam um desenvolvimento econômico subordinado aos interesses estrangeiros e das velhas elites oligárquicas dominantes, também se expressava no campo da educação, tendo uma correspondência. Um exemplo disso: a UDN apoiava os católicos nesse debate educacional, enquanto que

os setores progressistas e de esquerda defendiam os reformadores.

A LDB, vigorando a partir de 1962, instalou o Conselho Federal de Educação e o Plano Nacional de Educação foi elaborado sob coordenação de Anísio Teixeira. O Plano destinou 12% de obrigatoriedade mínima dos recursos federais para o ensino, criando fundos específicos para cada nível e preparando um Plano de Educação para cada um dos níveis de educação e critérios para os salários dos professores. Anísio Teixeira, durante o início dos anos 1960, permaneceu na direção da CAPES e do INEP e colaborou diretamente na criação da Universidade de Brasília, em 1961, entregando sua condução a Darcy Ribeiro. Em 1963, quando Darcy Ribeiro assumiu o MEC, Anísio Teixeira retomou a reitoria da UnB.

Com o fortalecimento do nacional desenvolvimentismo, as propostas reformadoras conquistaram cada vez mais espaço nas instituições governamentais. Em 1955, foi criado um órgão com a responsabilidade de formulação, de desenvolvimento, de difusão e de aplicação de suas ideias, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). O nacionalismo, que desde os anos iniciais do Governo Vargas foi impulsionado como elemento fundamental de seu projeto político, aparecia como instrumento de defesa do novo desenvolvimento industrial autônomo diante dos velhos interesses econômicos.

Diante dos interesses privados contidos na LDB e das dificuldades para a democratização da educação, variados setores sociais impulsionaram experiências de educação popular. Desde o início do século, anarquistas, socialistas, comunistas e organizações do movimento negro buscavam formas alternativas de educação, produzindo experiências fora da institucionalidade.

Com o avanço da industrialização e da urbanização, a classe trabalhadora cresceu em número e em organização. O PCB (Partido Comunista Brasileiro), fundado em 1922, tinha uma intensa atividade formativa e inúmeros intelectuais se aproximaram deste partido buscando colaborar para a produção de uma análise teórica acerca da formação social brasileira. Para os comunistas era fundamental compreender a realidade que deveriam transformar. O marxismo era essa ferramenta teórica. Com o fortalecimento do PCB e de um setor à esquerda do PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), entre outras

organizações do movimento operário e popular, a pressão para a democratização da sociedade e da educação ganham um novo impulso nas décadas de 1950 e 1960.

Lembremos que o contexto internacional era de polarização entre o bloco socialista e capitalista, a "Guerra Fria", em que a URSS se fortaleceu após a II Guerra Mundial e, consequentemente, fortaleceu o movimento comunista internacional. É nessa condição que os Estados Unidos aumentaram o controle sobre os países latino-americanos, interferindo diretamente em seus governos, com desestabilizações, apoiando golpes e ditaduras militares.

Diante do aguçamento da luta de classes no Brasil e das dificuldades de democratização da educação, inúmeras iniciativas educacionais surgiram no campo popular, as quais procuravam conscientizar o povo brasileiro com suas divergentes perspectivas, variando do marxismo ao catolicismo. A cultura e a educação popular seriam seus instrumentos. O teatro, as artes plásticas, a fotografia, a literatura de cordel, os cursos de formação política de trabalhadores, as exposições, as publicações, a música, a exibição de filmes e documentários, a alfabetização popular, entre outras propostas pedagógicas surgiram como espaços de expressão dos interesses populares que a dinâmica política do país sufocava.

Ainda que limitada, a educação pública expandiu-se durante todo esse período. Algumas universidades foram criadas e os estudantes também foram influenciados pela politização crescente da sociedade. A União Nacional dos Estudantes, criada em 1937, nas décadas de 1950-1960, foi hegemonizada por setores católicos que se radicalizaram, somando-se na defesa da democratização da educação pública. Entre 1962 e 1964, a UNE criou o Centro Popular de Cultura (CPC) para difundir uma cultura engajada e politizada.

Os Movimentos de Cultura Popular (MCP), tendo como experiência inicial as propostas educacionais da Prefeitura de Recife, em Pernambuco, em que Paulo Freire atuou, também se espalharam. Em 1961, em Natal, surgiu a "Campanha de pé no chão também se aprende a ler", importante iniciativa de alfabetização popular.

O Movimento de Educação de Base (MEB), criado pelos católicos progressistas, sob coordenação de Paulo Freire, influenciados pela

criação da Teologia da Libertação, e financiado pelo governo federal, inicialmente voltou-se apenas para a alfabetização da população rural, porém com sua politização, transformou-se num espaço de organização política dos setores populares, inclusive, de sindicalização dos trabalhadores rurais.



Paulo Freire (1921-1997), pernambucano, é um dos mais destacados pedagogos do Brasil e do mundo. Participou do governo João Goulart, exilado durante a ditadura militar, exerceu importantes funções em órgãos internacionais, teve seu método de alfabetização aplicado pelo mundo afora, produziu uma vasta publicação em diversas línguas, participou ativamente no MCP de Recife, no Conselho Estadual de Educação, em experiências de alfabetização neste Estado, que permitiram ao educador assumir tarefas nacionais, sendo designado a assumir a presidência da Comissão Nacional de Cultura Popular em 1963, e a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização, entre 1963 e 1964.

A obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita em 1968, traduzida para 17 línguas, é considerada sua principal produção por sintetizar um método pedagógico que influenciou e influencia diversos setores populares e sociais.

Se no período anterior à educação popular centrava sua ação apenas na alfabetização, com a politização social ela adquiriu uma nova dimensão, ligando-se ao nacionalismo. Nesse momento, outras iniciativas inovadoras apareceram, como o Colégio de Aplicação da USP, entre 1962 e 1966; os Colégios Vocacionais nas cidades do Estado de São Paulo, Americana, Batatais, Rio Claro e Barretos, permitindo que setores populares tivessem acesso a uma perspectiva pedagógica diferenciada e crítica, o que alertou os setores conservadores.

Com o Golpe Militar de 1964, essas experiências pedagógicas foram interrompidas e a repressão sobre professores, estudantes e os demais profissionais da educação seguiu o mesmo caminho da repressão social: perseguições, cassações, torturas e assassinatos pelos novos detentores do poder. A adoção de um espírito crítico nas

instituições educacionais e nas experiências de educação popular não foi tolerado pelo regime militar, que impôs uma perspectiva tecnicista para o ensino brasileiro, como você encontrará na próxima seção.



A democratização da educação foi o tema central desse período histórico, opondo setores sociais e educacionais. As disputas em torno do projeto de desenvolvimento político, econômico e social expressavam-se também sobre as políticas educacionais. Educação pública versus educação privada. Financiamento público exclusivo para a educação pública versus financiamento público para a iniciativa privada. Educação laica *versus* educação católica. Educação tradicional versus novas perspectivas pedagógicas. Essas disjuntivas marcaram os debates sobre os rumos da educação brasileira entre 1930 e 1964.

Pesquise mais

No texto *Memórias da educação: a alfabetização de jovens e adultos em 40 horas (Angicos/RN, 1963)*, das autoras Maria Elizete Guimarães Carvalho e Maria das Graças da Cruz Barbosa, você encontrará um interessante estudo sobre as experiências de Paulo Freire na construção de seu método de alfabetização de jovens e adultos.

Disponível em: http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ histedbr/article/view/8639928>, Acesso em: 13 mar, 2017.

Sem medo de errar

No Contexto de Aprendizagem abordamos o conceito de "modernização conservadora" e, para avaliar sua validade, sugerimos a realização de um seminário sobre a Educação no período desenvolvimentista, lançando algumas questões para sua preparação. Nesse sentido, seguem algumas reflexões:

Na primeira questão, se a velha estrutura coronelista foi superada durante o período de 1930 a 1964, podemos responder positiva e negativamente. O projeto político representado pelas elites coronelistas foi parcialmente derrotado pelos governos desenvolvimentistas na medida em que uma nova dinâmica industrializante foi impulsionada, mas eles não foram totalmente derrotados. Se na Europa a velha classe dominante feudal foi destruída pela burguesia, abrindo caminho para o pleno desenvolvimento capitalista, no Brasil isso não ocorreu, não houve uma ruptura. Mesmo com um projeto de desenvolvimento mais autônomo em relação ao período agroexportador, os setores burgueses não romperam totalmente os laços de dependência com os interesses externos nem com a velha estrutura latifundiária, o que ajuda a compreender as contradições desses governos desenvolvimentistas.

Em relação à questão sobre como a diversidade de projetos de desenvolvimento repercutiu nos projetos educacionais, podemos afirmar, a partir do que foi indicado anteriormente, que eles expressaram essas contradições, limitando-se a propiciar a formação de uma força de trabalho para as novas atividades que surgiram, sem alterar o quadro de dualismo escolar existente no país.

As divergências entre os reformadores e católicos estavam situadas dentro dos limites de disputas entre um projeto de desenvolvimento nacional e aquele que foi derrotado em 1930. O Golpe de 1964 demonstrou os limites da democracia realmente existente no país, pois as elites nacionais e estrangeiras não suportaram nem mesmo os tímidos níveis de democratização existentes nesse período. A força dos interesses privados na educação e as dificuldades de ampliação do ensino público e gratuito no país expressavam esses limites. O Golpe de 1964, com a instituição do ensino tecnicista, permitiu a burguesia uma formação da força de trabalho sem os perigos da conscientização que estava em curso no país.

Faça valer a pena!

- **1.** Em relação ao financiamento da educação, é correto afirmar que: a) Os reformadores da educação nova defendiam o financiamento público para as instituições privadas, enquanto que os católicos defendiam que a verba pública fosse direcionada apenas para o ensino público.
- b) Os católicos defendiam o financiamento público para as instituições

privadas, enquanto que os reformadores da educação nova defendiam que a verba pública fosse direcionada apenas para o ensino público.

- c) Os católicos e os reformadores da educação nova defendiam o financiamento público exclusivamente para o ensino público.
- d) Os católicos e os reformadores da educação nova defendiam o financiamento público exclusivamente para a iniciativa privada.
- e) Os católicos e os reformadores da educação nova defendiam a estatização do sistema de ensino brasileiro.
- **2.** No início da década de 1920, influenciados pelas pedagogias renovadoras da Europa e, principalmente, dos Estados Unidos, sobretudo John Dewey, surgiram as críticas mais consistentes à educação tradicional que vigorava no sistema de ensino no país, e a defesa de reformas educacionais baseadas numa nova perspectiva pedagógica.
- O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", lançado em 1932, defendia:
- a) A livre iniciativa privada, sendo que a educação, como qualquer outro serviço, deveria ser paga, não cabendo ao Estado nenhum tipo de regulação sobre o ensino.
- b) A educação religiosa como forma de construção da moral e dos bons costumes, valores educacionais fundamentais para a construção da nação.
- c) A educação, como um serviço essencial de construção da nação, deveria ser estatizada, não cabendo a iniciativa privada atuar nesse setor.
- d) A educação pública, gratuita, obrigatória, laica e que preparasse as novas gerações para as mudanças que estavam em curso no país.
- e) A educação pública e gratuita para os mais pobres, enquanto que os setores privilegiados pagariam uma taxa para o Estado.

| 3. Com o fortalecimento do, as | propostas |
|---|---------------|
| conquistaram cada vez mais espaço nas i | instituições |
| governamentais. Em 1955, foi criado um órgão com a responsa | bilidade de |
| formulação, de desenvolvimento, de difusão e de aplicação de su | ıas ideias, o |
| Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). O | , que |
| desde os anos iniciais do Governo Vargas foi impulsionado como | o elemento |
| fundamental de seu projeto político, aparecia como instrumento | de defesa |
| do novo desenvolvimento industrial autônomo diante dos velhos | s interesses |
| econômicos. | |

Considerando as lacunas do texto-base, indique a alternativa correta:

- a) Liberalismo conservadoras privatismo.
- b) Comunismo estatizantes coletivismo.
- c) Nacional desenvolvimentismo reformadoras nacionalismo.
- d) Capitalismo liberais conservadorismo.
- e) Integralismo conservadoras Estado unitário.

Seção 3.2

A educação brasileira entre 1964 e 1988

Reinaldo Barros Cicone

Diálogo aberto

Estamos nos aproximando do mundo tal como o conhecemos. As mudanças que ocorreram no Brasil e na educação brasileira a partir de 1964 têm impacto até hoje. Você já sabe os motivos que levaram ao golpe militar de 1964. Mas, que consequências isso traria para a educação nacional, para as universidades, para o ensino primário e secundário da época e em que isso impactaria as próximas décadas? Quais foram as mudanças implantadas no ensino primário, no secundário e na educação de jovens e adultos? E no ensino superior, o que mudou?

Entramos nos anos 1980 sofrendo diretamente as consequências do regime militar. Se por um lado a economia cresceu e se modernizou nos anos 1970, por outro, a conta sobrou para as gerações futuras. Como estava a economia brasileira neste período? Nos anos 1970 vivemos o "milagre econômico", mas, quais seriam seus reflexos nos anos seguintes? Será que a crise econômica explica a deficiência das políticas públicas, em especial, a educação, no período?

Por falar em políticas públicas, o que estava acontecendo na política nacional neste período? Experimentávamos a abertura política, o fortalecimento da sociedade civil, os debates para a elaboração da nova Constituição, até sua promulgação em 1988. O que mudou no Brasil? Que transformações ocorreram na educação nacional? São estas as questões que esta seção ajudará você a responder.

Não pode faltar

O modelo econômico e político implantado pelos militares

Vimos na seção anterior os conflitos de projetos e os interesses envolvidos que levaram ao golpe militar, apoiado pela UDN, partido mais conservador e ligado ao capital nacional e, principalmente, internacional. Assumindo o governo, os militares implantaram seu projeto, que proporcionou o chamado "milagre econômico" nos anos seguintes.

Chamamos de "milagre econômico" o vigoroso crescimento do PIB (o valor de tudo que produzimos internamente) ocorrido em parte do período militar. O rápido aumento e a diversificação do nosso parque industrial requeriam a formação também rápida de uma mão de obra qualificada.

O milagre baseou-se, principalmente, na abertura da economia para investimentos estrangeiros; nos investimentos estatais, na ampliação do crédito, na concentração de renda que aumentou a margem de lucro e o retorno dos investimentos; nos empréstimos internacionais públicos e privados a juros flutuantes.

Para enfrentar a oposição, além da deposição do presidente, foi necessário todo um aparato repressor, baseado nos Atos Institucionais que foram desfigurando a Constituição de 1946, com destaque para o Al-5 de dezembro de 1968, que determinava o fechamento final do regime. A partir daí tivemos, de maneira generalizada, prisões arbitrárias, exílio, torturas e assassinatos que praticamente dizimaram os opositores. No entanto, desde o início, o novo governo tratou de eliminar a oposição, incluindo três ex-presidentes, seis governadores, diplomatas, sindicalistas, oficiais militares, professores, entre outros (SKIDMORE, 1988).



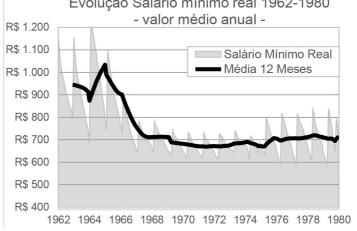


Para saber mais sobre a repressão indiscriminada no período militar, conheça o projeto Brasil Nunca Mais, desenvolvido pelo Conselho Mundial de Igrejas e pela Arquidiocese de São Paulo nos anos oitenta, sob a coordenação do Rev. Jaime Wright e de Dom Paulo Evaristo Arns. Disponível em: http://bnmdigital.mpf.mp.br/#!/o-que-e-o-bnm. Acesso em: 13 mar. 2017.

Vemos, portanto, que se tratava, nos anos 1964-85, da consolidação de um modelo muito diferente das reformas de base que previam distribuição de renda, crescimento sustentável e não baseado em empréstimos internacionais, em especial, dos Estados Unidos. Nos primeiros anos do golpe o salário médio (em valores corrigidos em maio de 2016) caíram da faixa de R\$ 1.000 para R\$ 700,00 e permaneceram nesta faixa por toda a década de 1970.

elaborado pelo autor a partir dos dados do IPEA. Evolução Salário mínimo real 1962-1980 - valor médio anual -R\$ 1.200

Figura 3.1 | Evolução do valor médio anual do salário mínimo, base maio 2016,



Fonte: http://www.ipeadata.gov.br/. Acesso em: 13 mar. 2017.

Mas, a situação foi ainda pior para os professores. Segundo Cunha (1991), citado por Ferreira Jr. (2009), entre 1967 e 1979 o valor por hora dos salários dos professores primários da rede estadual de São Paulo, que era 8,7 vezes o salário mínimo, caiu para 5,7 vezes. No Rio de Janeiro, caiu de 4 vezes, em 1960, para 2,8 vezes, em 1977.

A educação no período militar

A repressão não se limitou a políticos, atingindo também professores e estudantes. Entre os cassados e exilados, estavam Celso Furtado e Paulo Freire (SKIDMORE, 1988).

Professores contrários ao regime foram presos, exilados ou aposentados compulsoriamente, por exemplo, Florestan Fernandes. Anísio Teixeira, pioneiro dos anos 1930, que hoje empresta o nome ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), foi deposto do cargo de reitor da UNB em 1964. Em 1971, seria encontrado morto no fosso de um elevador, sendo provavelmente mais uma das vítimas fatais da Ditadura.

Visando aumentar o grau de repressão a partir do Al-5, foi baixado em fevereiro de 1969 o Decreto Lei 477 – que proibia qualquer debate político nas universidades. Em setembro de 1969, por meio do Decreto-Lei 869, foram incluídas as disciplinas acríticas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira no ensino básico, sendo que nos cursos superiores foi incluída a disciplina de Estudo de Problemas Brasileiros.

Em 1970, começou a funcionar o Mobral, no lugar do Plano Nacional de Alfabetização do governo João Goulart, extinto em 1964. Em tese, também era baseado na metodologia de Paulo Freire, mas, na prática, era adulterada pela impossibilidade de conscientização e relação com a realidade concreta. Os resultados foram pequenos, reduzindo o índice de analfabetismo de 33%, em 1970, para 28,5%, em 1972, segundo Aranha (2006).

A lei 5.540/68

O ensino superior foi alterado pela Lei 5.540/68. Segundo Aranha (2006), aprovado em tempo recorde por um Congresso cúmplice e intimidado pelos militares, inspirada nas ideias do norte-americano Rudolph Atcon e pela Escola Superior de Guerra.

As faculdades foram unificadas em universidades, foi instituído o ciclo básico, definidos cursos de curta e longa duração, além do programa de pós-graduação. Foram implantadas matrículas por disciplinas, sistema de créditos e permitida a nomeação de diretores e reitores que não fossem professores.

A falta de recursos se traduzia na falta de vagas, o que acabou permitindo a expansão do ensino privado também no nível superior. Entre 1970 e 1980, o número de instituições públicas aumentou de 184 para 200 (8,7%), e o de privadas de 2.221 para 4.394 (97,8%), conforme Frigotto e Souza (2005).

Mesmo financiados com recursos públicos, por serem, em geral, menos exigentes e equipadas, as faculdades privadas acabaram se especializando no atendimento daqueles que não conseguiam passar no vestibular das universidades públicas, inaugurando o modelo de escolas menos gabaritadas, pagas e voltadas aos mais pobres, enquanto que os mais privilegiados ocupavam as vagas públicas. E o ciclo dualista se reforçava.

A lei 5692/71

O ensino de primeiro e segundo graus foi alterado pela lei 5.692/71. Durante a ditadura, as correntes teóricas positivista e tecnicista foram as mais influentes na educação. Poderíamos sintetizar as mudanças realizadas no período a partir da:

- Redução do percentual mínimo da arrecadação federal a ser aplicado em educação.
- Unificação do primário com o ginasial, suprimindo os exames de admissão. Ampliação da obrigatoriedade de quatro para oito anos de escolaridade. Embora prevista, esta obrigatoriedade não se efetivou na prática devido à falta de estrutura, de recursos e de professores.
- Criação do segundo grau profissionalizante, o que ofereceria um "ofício" ao estudante ao final do ensino secundário, reduzindo a pressão pelo aumento do ensino superior.
- Obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Educação Artística, Programa de Saúde e Religião.
- Extinção da disciplina de Filosofia, unificação das disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais, no primeiro grau, o que caracterizava um ensino prático e acrítico.
- Desativação da Escola Normal de formação de professores do primeiro grau.
- Redução da idade legal mínima para o trabalho, a 12 anos, o que incentivava a evasão escolar.

Um modelo tecnicista

Chamamos de educação tecnicista a adequação da educação às exigências ou necessidades da sociedade capitalista e industrial, a educação voltada ao trabalho, e não ao conhecimento amplo. Enquanto as elites tinham acesso a uma formação geral, e não apenas voltada ao trabalho, o ensino tecnicista buscava formar as pessoas de forma segmentada, sem uma visão do todo, voltado às necessidades da produção, e não para um pensar sobre o mundo.

Assim como os setores conservadores tomaram o poder à força aqui no Brasil, o mesmo foi feito nos países vizinhos e, no mesmo sentido, sempre estimulados pelos interesses norte-americanos.



- Não só o apoio técnico e financeiro demonstrava o interesse norteamericano na região. O filme "Pra Frente Brasil", de 1982, dirigido por Roberto Farias, mostra o apoio da CIA no treinamento de tortura oferecido às forças da repressão brasileira.
- Também de 1982, o filme "Missing', de Costa Gravas, mostra o golpe militar contra Salvador Allende, no Chile, apoiado por Washington.
- Em 1984, Silvio Tendler lançou o imperdível "Jango", no qual apresenta as operações Brother Sam, que deu apoio ao golpe militar de 1964, no Brasil, e Condor, responsável pela morte de diversos dirigentes ou ex-dirigentes latino-americanos na década de 1970. Neste filme também é possível ver que até o moderado ex-presidente, Juscelino Kubistchek, teve o mandato de senador cassado e seus direitos políticos suspensos, exilado e obrigado a depor num inquérito policial militar. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SaU6pIBv9f4. Acesso em: 13 mar. 2017.

Essas legislações propiciaram a privatização e o aumento do dualismo escolar. Muitas das escolas particulares simplesmente ignoraram o viés profissionalizante e se especializaram na preparação para o vestibular, contribuindo para a criação de uma escola para elite, capaz de fazer os estudantes ingressarem na universidade, e outra

limitada aos conhecimentos de nível técnico, que acabou relegada aos que não podiam pagar por uma escola particular.

Crise econômica

Alguns anos depois, o chamado "milagre econômico" se foi e, em seu lugar, chegava a fatura do endividamento irresponsável a juros flutuantes. O modelo concentrador de renda e dependente da economia mundial mostrou-se insustentável e – aliado à crise dos anos 1980 e 1990 – criou-se uma geração de miseráveis, famintos e sem direitos.

A famosa "teoria do bolo" falhou. Segundo Delfim Netto, era necessário primeiro fazer o bolo crescer, para depois dividi-lo. Anos mais tarde, ele negaria a frase (BUENO, 2015). Mais do que negar, passou a dizer que não dava para distribuir o que ainda não havia sido produzido e que, ironicamente, a ideia de divisão não lhe seria própria, mas de outros.

Com a crise do petróleo e o aumento dos juros internacionais, em meados dos anos 1970, o sistema passou a entrar em colapso. O fim dos investimentos nas obras públicas e privadas, que se concluíam todas mais ou menos ao mesmo tempo gerando mais desemprego, e o vencimento dos empréstimos tomados nos anos anteriores agravaram a situação. Entre 1980 e 1983, o PIB encolheu 7%, a concentração de renda aumentou e a sociedade brasileira passaria as próximas duas décadas buscando saída para a crise causada pelo "milagre", embora ainda hoje muitos não percebam isso.

A década de 1980 é chamada pelos economistas de década perdida. Segundo dados do IPEA, o PIB per capita em dólares caiu 4% em 1990, em relação a 1980, principalmente na primeira metade da década, final do regime militar.

Na segunda metade, tivemos uma sequência de planos econômicos visando combater a inflação, o fruto da desorganização da economia e da disputa da renda nacional pelos setores economicamente mais poderosos, que se beneficiavam do aumento de preços ou da proteção dos rendimentos por meio do sistema de correção monetária.

Todos os planos com uma visão parecida: a inflação era causada por excesso de procura e, portanto, era preciso retirar dinheiro de circulação, leia-se, reduzir salários e aumentar os juros, para que o consumo diminuísse e, assim, os preços parassem de subir.

A redução do poder de compra do salário mínimo e dos salários em geral concentrou ainda mais a renda nacional e, de quebra, permitiu que a produção nacional, não consumida, fosse exportada para pagamento de juros da dívida externa. Mesmo assim, durante este período, tivemos que suspender os pagamentos por absoluta falta de dólares.

Você se lembra de que os militares contrataram empréstimos a juros flutuantes, isso é, variáveis? Pois é, o aumento dos juros internacionais fez que toda a sobra conseguida com o aumento das exportações fosse usada para o pagamento apenas de parte dos juros, que haviam subido muito nos anos anteriores. Quer alguns números arredondados? Dê uma olhada na Figura 3.2:

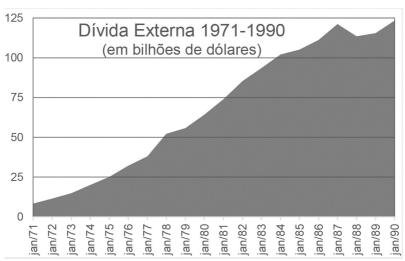


Figura 3.2 | Evolução Dívida Externa

Fonte: http://www.antigofgvdados.fgv.br/chart/fgvdados_8_3_2015_36_73.htm. Acesso em: 13 mar. 2017.

Segundo dados da Revista Conjuntura Econômica, da Fundação Getúlio Vargas, citados por Gonçalves e Pomar (2000), nossa dívida em 1980 era de 65 bilhões de dólares. Entre 1981 e 1989, não

recebemos novos recursos e pagamos 87,6 bilhões de dólares, só de juros. Mas, mesmo assim, nossa dívida ultrapassou 120 bilhões de dólares naquele ano.

Percebe o problema? Tivemos salários reduzidos, diminuímos o consumo interno, exportamos mais do que importarmos, juntamos bilhões de dólares, enviamos tudo aos banqueiros internacionais, e a dívida só aumentava. Por considerar que esta era injusta, pois contratada por um regime de exceção, sem aprovação da população, e porque ela já havia sido paga várias vezes devido aos juros absurdos, muitos economistas, partidos políticos, centrais sindicais e outras organizações, nessa época, defendiam a suspensão do pagamento da dívida

Abertura política

Frente ao desgaste político, à falta de alternativas e ao fortalecimento da oposição, que desde 1974 vinha se reorganizando, os militares tiveram que sair do governo através de uma transição longa, gradual, controlada e negociada, de forma que ninguém fosse punido. E não poderia ser mais longa, iniciada ainda no mandato de Geisel (1974), a transição continuou com a posse de Figueiredo, em 1979, mas, só dez anos mais tarde teríamos eleições diretas, depois de 29 anos do golpe (XAVIER, 1994).

Em 1978, o governo Geisel revogou o Al-5 depois da pressão devido às mortes após tortura do operário Manuel Fiel Filho e do jornalista Wladimir Herzog (os maridos de "Marias e Clarices" de *O Bêbado e o Equilibrista*, de João Bosco e Aldir Blanc, consagrada na voz de Elis Regina). Aumentava a pressão sindical e popular contra o regime. Grandes greves ocorriam no ABC paulista. Em agosto de 1979, foi sancionada a Lei da Anistia e, em dezembro do mesmo ano, foram permitidos outros partidos. Surgem, então, o PDS (ex-Arena); o PMDB (fusão do PP de Tancredo Neves com o MDB); um PTB completamente diferente do anterior: janguista; um PDT que herdou parte de sua herança; o PT, entre outros partidos. Expressando interesses e ideais diferentes, estes grupos disputaram as opiniões durante os anos 1980, quando foi elaborada nossa Constituição.

No entanto, o caminho não seria simples nem linear. Em 1981, na comemoração do primeiro de maio, uma bomba explodiu num carro

ocupado por dois militares que pretendiam culpar "terroristas" pela explosão no Riocentro. Em 1984, mesmo após a enorme campanha nacional pelas eleições Diretas, a maioria conservadora derrotou a emenda Dante de Oliveira e, em 1985, novamente por meio do colégio eleitoral, seria eleita uma chapa civil à presidência: Tancredo Neves e José Sarney, que, com a morte de Tancredo, toma posse em seu lugar. Nascia a Nova República.

Mudanças da educação

Fizemos esta explicação econômica e política, pois é ela que nos permite entender a falta de recursos para investimentos públicos nas áreas sociais, em especial, a educação. Também era a conjuntura política, marcada pela luta pela democracia, que daria o tom das novas propostas que nasceriam neste período de ressurgimento da sociedade civil, criação e fortalecimento de organizações, como sindicatos e centrais sindicais, o MST, a Ordem dos Advogados do Brasil, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, a UNE, entre outras. Uma síntese dos anos 1970 e 1980 poderia ser:

O Estado gradativamente de se descomprometeu de financiar a educação pública. Os recursos estavam comprometidos com o capital privado e, além disso, o Estado repassava verbas para as escolas particulares. Na educação, a iniciativa privada dominava a pré-escola, avançava no 2º grau e se tornaria majoritária no nível superior. (XAVIER, 1994, p. 279)



Em 1982, a lei 7.044 desobrigou as escolas de praticar a profissionalização, deixando a opção da preparação para o trabalho a critério do estabelecimento de ensino e permitindo um retorno à formação mais geral. Além disso, o Parecer 342 do Conselho Federal de Educação, no mesmo ano, admitia o retorno da disciplina de Filosofia às salas de aula, embora optativa e não obrigatória.

Segundo Aranha (2006), entre 1980 e 1988, foram realizadas cinco Conferências Brasileiras de Educação, ao mesmo tempo em que proliferavam estudos e artigos sobre o tema, marcados por amplos debates. Por outro lado, o aumento do valor das mensalidades tornou

as escolas privadas ainda mais elitizadas, restrita a grupos privilegiados. Aliás, a educação, em geral, ainda era para poucos. Segundo dados apresentados por Xavier (1994), em 1984, mais de 60% da população economicamente ativa tinha no máximo quatro anos de escolaridade. Ainda havia muita coisa a ser feita para a universalização do ensino.

Por outro lado, algumas inciativas do setor público – em especial, pelos governos estaduais e de oposição ao regime militar, a partir de 1982 - se desenvolveram neste período. Destacamos aqui algumas delas que, por falta de continuidade, não é possível avaliar seus resultados a médio prazo, mas pareciam boas iniciativas:

Os Cefam's (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), criados em Minas Gerais, implantados depois em São Paulo (em que funcionou a maior parte dos centros) e em alguns outros estados. Os alunos recebiam bolsas durante os quatro anos de estudos e os professores eram remunerados também pelas atividades extraclasse. Entretanto, os recursos exigidos e não disponíveis, a mudança orientada pela LDB de 1996 de que os professores tivessem formação superior, entre outras coisas, fizeram que este modelo fosse abandonado nos anos seguintes.

O Profic (Programa de Formação integral da Criança), em São Paulo, que pretendia oferecer jornada integral para os alunos de 1º grau. A falta de estrutura na rede (muitas escolas funcionavam em até quatro turnos) impedia a expansão do modelo sem enormes investimentos, inexistentes no período. Foi então substituído pela proposta de aumento da jornada nas primeiras séries, o que também não se concretizou em larga escala.

Os Ciep's (Centro Integrado de Educação Pública), criados no Rio de Janeiro na gestão Brizola, com Darcy Ribeiro à frente da pasta de educação, pretendiam também tornar a escola um centro de formação integral e diferenciado, em prédios projetados por Oscar Niemeyer. Entretanto, mais uma vez, os custos impediam que o modelo fosse expandido para atender todas as crianças, ficando restrito às experiências limitadas. Aranha (2006) cita também os CEU's (Centro Educacional Unificado), desenvolvidos na cidade de São Paulo, já nos anos 2000, como outra tentativa parecida de formação integral.

A autora compara, guardadas as devidas proporções, estas

propostas com as de Anísio Teixeira, implantadas por meio das Escola-Classe e Escolas-Parque nos anos 1950. Todas estas esbarraram no problema da falta de recursos e na criação de sistemas paralelos, duais, mesmo que tanto os modelos tradicionais quanto estas inovações fossem voltadas às camadas populares. Projetos pilotos, portanto, não se irradiam para o conjunto das redes. Outro problema normalmente enfrentado é a falta de um planejamento de longo prazo e de continuidade das ações devido às alterações de governo.

Se a falta de recursos era um enorme limitador, o que foi feito para que este problema fosse resolvido? Em 1983, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 24 que, alterando o Art. 176 da Constituição, obrigava a União a aplicar ao menos 13% da receita resultante de impostos em educação, e os Estados e municípios pelo menos 25%. Entretanto, o governo federal não apenas deixou de cumprir a lei, mas, também, para o ano seguinte, encaminhou ao Congresso um orçamento com despesas ainda menores para educação (GOMES et al., 2007). Foi preciso a aprovação da Lei 7.348 em 1985, também proposta pelo Senador João Calmon, que regulamentava a Emenda de 1983, para que este investimento mínimo fosse assegurado.

Constituinte e Constituição

Como você sabe, no ano seguinte, 1986, foram eleitos os deputados para a Assembleia Nacional Constituinte. O debate sobre os rumos da educação nacional – e todo o resto – contagiava a sociedade. O Brasil se reencontrava com a democracia e o debate político, truncado em 1964, era retomado com força: direitos fundamentais do cidadão, sistema de governo, direitos trabalhistas e previdenciários, monopólio estatal do petróleo, reforma agrária, direitos sociais, incluindo a criação do SUS (Sistema Único de Saúde), modelo de previdência social, financiamento da educação, entre muitos outros.

Frente aos avanços aprovados na comissão de sistematização, um bloco conservador, mais à direita (PDS, PFL, PL, PDC e parte do PMDB) consolidou-se num bloco autointitulado "Centrão". Note como, ao longo da história do Brasil, parece que nunca tivemos políticos de direita (apenas mais recentemente parece que seus defensores resolveram assumir suas posições excludentes). Eles sempre se apresentavam, pelo menos até recentemente, como de centro. Este bloco de centro-direita unificado conseguiu reverter grande parte

dos avanços que se desenhavam. Mesmo assim, devido à pressão popular, muitos direitos foram garantidos e a Constituição de 1988 foi chamada de Cidadã, sendo desde então alvo dos grupos mais reacionários e poderosos, que sempre tentam reduzir estes direitos.

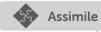
Pesquise mais



Este é um dos livros mais importantes para se conhecer o debate e a posição dos partidos e parlamentares durante a elaboração da Constituição. Vale a pena dar uma olhada em como políticos até hoje na ativa se posicionaram frente aos direitos trabalhistas. Pela análise das votações das bancadas do PT, do PSDB, do PMDB, do PFL é possível compreender as diferenças de concepção que polarizariam as disputas eleitorais nos trinta anos seguintes, ou

seja, até hoje. Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar. Quem foi quem na Constituinte – nas questões de interesse dos trabalhadores. São Paulo, Cortez/Oboré, 1988. Disponível em: http://www.diap.org.br/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=513&view=viewcategory&catid=23. Acesso em: 13 mar. 2017.

Um dos maiores debates, inclusive, foi sobre a destinação destas verbas, já que as instituições privadas desejavam continuar recebendo estes recursos – como acontecia antes. No final, a Constituição acabou permitindo que escolas comunitárias confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, pudessem receber verbas públicas, o que foi considerado um retrocesso por alunos, educadores e especialistas que defendiam que elas fossem destinadas apenas para escolas públicas.



A Constituição aumentou os investimentos obrigatórios em Educação, que passaram do mínimo de 13% para 18% dos impostos da União e mantiveram-se em 25% para Estados e municípios - o

maior percentual em toda a história do país. Além disso, entre os princípios da Educação, o Artigo 206 da Constituição destaca:

- Igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.
- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.
- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.
- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.
- Valorização dos profissionais de ensino com plano de carreira, piso salarial e contratação por concursos.
- Gestão democrática do ensino público.
- Garantia de padrão de qualidade.

Claro que a Constituição não tinha poder mágico para que, imediatamente após sua promulgação, tudo fosse diferente. Mas, ao enumerar estes princípios – e as fontes de financiamento - apontava para onde deveria caminhar a educação nacional. Além destes princípios, o Artigo 208 da Constituição previa:

- Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos.
 - Determinação do ensino fundamental obrigatório e gratuito, devendo se estender progressivamente ao ensino médio, sendo a autoridade competente passível de punição, caso não ofereça as vagas necessárias;
 - Atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Determinou, também, a Autonomia Universitária (Art. 207) e a obrigatoriedade de elaboração de um Plano Nacional de Educação,

de duração Plurianual (Art. 214). Ao longo dos anos seguintes, algumas modificações importantes foram realizadas, além da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e dos Planos Nacionais de Educação (PNE), em 2001 e 2014, que veremos na próxima seção.

Sem medo de errar

Acredito que você não notava, com tanta clareza, a relação entre os motivos do golpe de 1964 e o modelo educacional imposto, não é mesmo? Muitas vezes, nós pensamos nos problemas de forma isolada, como se começassem e terminassem neles mesmos, mas fica mais fácil compreender se tivermos uma visão do todo.

Estudamos aqui que o golpe militar teve por trás interesses econômicos ligados ao empresariado, aos partidos conservadores, como a UDN, e aos Estados Unidos. Todos eles defendiam uma ruptura com as bandeiras defendidas nas reformas de base. Logo, o modelo deles só poderia ser diferente, e realmente era. Suas políticas acabaram com o debate democrático, definiram uma educação tecnicista que pensava como fazer, mas não no que fazer ou por que fazer. Formaram pessoas sem liberdade e sem senso crítico capazes de combater o modelo e o regime, por meio da eliminação ou redução das disciplinas da área de humanas, como história e geografia, além da filosofia, priorizando disciplinas técnicas voltadas à formação para o trabalho.

Vimos que isso teria repercussão por toda uma geração e, portanto, no futuro do país. As perseguições aos professores e intelectuais, como Anísio Teixeira e Paulo Freire, e a repressão ao movimento estudantil e aos sindicatos perseguidos desde a década de 1950 pelos setores conservadores (agora vitoriosos) permitiram o cerceamento do livre pensar e da oposição ao regime, necessários para a concentração de renda e poder. Este modelo econômico, político e educacional gerou graves consequências, obrigando o país a percorrer duas décadas, 1980 e 1990, até tentar novamente retomar seu rumo.

Entretanto, o crescimento acelerado e concentrador de renda do "milagre" gerou sua própria crise, agravada pelo aumento dos preços do petróleo importado e dos juros internacionais. O Brasil literalmente "quebrou" nos anos 1980. Por outro lado, a sociedade se fortaleceu,

criou entidades e organismos em sua defesa, exigiu a democratização e os militares deixaram o governo. Era hora de se criar um novo país e isso exigia uma nova Constituição.

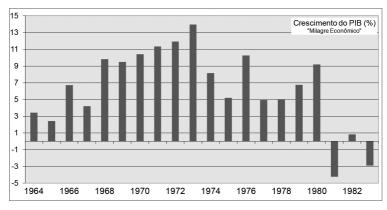
Mas, os reflexos da crise econômica foram implacáveis sobre a capacidade dos governos em garantir, na prática, uma sociedade mais justa. Passamos toda a década de 1980 brigando contra a dívida externa e a desorganização da economia, que se traduzia em taxas assombrosas de inflação. Por outro lado, as composições políticas que apoiavam os governos – primeiros os militares, até 1985, e depois a Nova República, até 1990, eram incapazes de pensar um projeto político e econômico que efetivamente ampliasse os direitos inaugurados com a Constituição. Você acha que poderia ter sido diferente? O que poderia ter acontecido?

A sociedade exigia mais democracia, mais direitos, mais renda, enquanto que o governo resistia em conceder pequenos avanços concretos. Tratava-se da disputa pela renda nacional, além da incapacidade de se construir consensos – mesmo entre os grupos dominantes - que permitissem superar a crise.

Nesta conjuntura toda conseguimos, ao menos do ponto de vista legal, grandes avanços na Constituição, que consagrou uma série de novos direitos civis e trabalhistas. Apontava para um país mais igual, mais tolerante e democrático, bem diferente dos anos 1970. Um novo país estava nascendo... como seriam os anos seguintes?

Faça valer a pena!

1. Analise o gráfico e relacione-o com a educação brasileira nos anos 1970:



Com base no gráfico, podemos dizer que:

- a) O crescimento da economia, demonstrado pela variação do PIB, não foi acompanhando na mesma proporção por investimentos públicos em educação.
- b) A redução do PIB nos anos 1980 demonstrou o fracasso da lei 5.692/71 e seu ensino tecnicista e teoricamente neutro.
- c) O gráfico demonstra grande variação no PIB nos anos 1970, ora subindo, ora caindo, o que prejudicava os investimentos em educação.
- d) A falta de investimento no ensino superior, nos anos 1970, acabou causando a redução do PIB nos anos 1980, pois o modelo educacional não se sustentou.
- e) Foi o aumento das despesas com educação na verdade, investimento que permitiu o "milagre econômico" brasileiro nos anos 1970.
- 2. Sobre a Lei 5.692/71, podemos afirmar:
- a) Esteve em vigor até a Constituição de 1988.
- b) Seus objetivos foram incorporados pela Constituição de 1988.
- c) Foi alterada nos anos 1990, sob o governo Collor.
- d) Foi alterada pela Lei 7.044 de 1982, que tornou o ensino profissionalizante opcional.
- e) Foi alterada pela Lei 7.044 de 1982, que tornou o ensino profissionalizante obrigatório.
- **3.** São princípios aprovados na Constituição de 1988:
- a) l e II.
- b) I, II e III.
- c) II, III e IV.
- d) I, II e IV.
- e) Todas as afirmações.

Seção 3.3

A educação brasileira nos governos Collor, FHC, Lula e Dilma (1990-2014)

Reinaldo Barros Cicone

Diálogo aberto

Estamos nos aproximando cada vez mais do nosso presente. Poucos anos separam nossos dias do período que estudaremos nesta seção. Nossa vida cada vez mais se mistura aos fatos estudados. Muitas personagens estão na ativa até hoje, influenciando, em geral, decisões no país e, em especial, na educação.

Encerramos a seção anterior com a promulgação da nova Constituição e com a esperança de que os problemas do Brasil fossem superados ou minimizados. Como as diferentes opiniões e propostas em debate na Constituição se desenvolveriam nos anos seguintes? Em 1989, teríamos novas eleições, depois de 29 anos sem a possibilidade de eleger democraticamente um presidente. Seria um momento de grandes mudanças. Que caminho escolheríamos? O Brasil não estava isolado do mundo, que também passava por transformações importantíssimas e que podem ser sintetizadas pela queda do Muro de Berlim e pelo fim do socialismo no leste europeu. Assim sendo, qual é a relação entre estes fatos e a educação brasileira? Até que ponto a conjuntura internacional impactava nossa economia, nossa política e nossas políticas públicas, entre elas, a educação? Como este debate influenciou a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a atual LDB de 1996, e nosso primeiro Plano Nacional de Educação?

Em 2002, Lula foi eleito presidente da República, sendo reeleito em 2006 e fazendo Dilma sua sucessora em 2010, que também se reelegeu em 2014. Para efeito de método, encerraremos nossa análise com a aprovação do segundo PNE, em julho de 2014, o que, de certa forma, encerra também as ações do primeiro mandato de Dilma Rousseff. Analisar estes doze anos de governo trabalhista nos permitirá compreender as rupturas e permanências em relação aos 500 anos de nossa história. Eventualmente, alguns dados serão mais

recentes, mas nossa análise termina em 2014.

Em geral, o que houve a partir de 2003 para o Brasil e, em particular, para a educação? Houve mudanças qualitativas ou quantitativas em relação à economia e às políticas públicas anteriores? Ou houve apenas uma sequência do que já havia? Quais elementos atravessaram este período e permanecem até hoje? É possível superá-los também? É necessário superá-los? Quais caminhos se abrem dagui para frente?

São estas as questões que encerram esta nossa unidade sobre a história da educação.

Não pode faltar

As escolhas de Margareth Thatcher como primeira ministra do Reino Unido, em 1979, e de Ronald Reagan para a presidência dos Estados Unidos, em 1980, fortaleceram a crítica ao modelo anterior, intervencionista e patrocinador intitulado *Welfare State*, que vigorava desde meados do século XX na Europa e, de certa forma, nos EUA com o fordismo. Estes dois líderes defenderão um retorno ao modelo liberal, chamado agora de neoliberal, com redução do papel do Estado na regulação econômica – que, segundo esta tese, distorce as decisões e expectativas do mercado.

Pesquise mais

Uma detalhada análise dos motivos da crise do modelo social democrata pode ser encontrada em:

DRAIBE, S.; HENRIQUE, W. Welfare state, crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 6, p, 53-78, fev., 1988. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_06/rbcs06_04.htm>. Acesso em: 13 mar. 2017.

Outra ideia cara ao liberalismo é "a crença de que a desigualdade é o motor do desenvolvimento individual" (MARTINS, 2000, p. 61), ou seja, a busca do bem individual de cada um promove o geral.

Esta é uma corrente teórica que defende, portanto, a concorrência, a disputa, a vitória dos mais preparados, e não a solidariedade ou a assistência aos mais fracos

O conjunto de medidas que os países deveriam aplicar, de acordo com este modelo, ficou conhecido como Consenso de Washington e engloba: redução da dívida pública, dos impostos, dos gastos sociais e dos direitos trabalhistas; liberdade para o trânsito de capitais e eliminação de barreiras para o comércio; garantia dos direitos de propriedade sem controle social.

Por outro lado, a situação do bloco socialista também era complicada. Poucos dias antes do 1º turno das eleições presidenciais no Brasil em 1989, a população alemã avançaria sobre o Muro de Berlim, derrubando-o. Em 1990, seria decretada a reunificação da Alemanha.

As medidas políticas (Glasnost) e econômicas (Perestroika), incentivadas e experimentadas por Gorbachev, acabaram por levar ao fim da União Soviética em 1991. Era o fim da experiência socialista do leste europeu, chamado por alguns de "socialismo real" (aquele que na prática não dá certo), por outros de "socialismo realmente inexistente" (aquele que de fato não era o socialismo emancipador, como o imaginado pelos teóricos e militantes).



Em síntese, o neoliberalismo se oporá ao modelo socialista e também à social democracia, chamada por alguns autores, como Libâneo (2009), de social-liberalismo, que resume, assim, as diferenças:

Modelo concorrencial / neoliberal

- Livre concorrência e fortalecimento da iniciativa privada.
- Estímulo à competitividade, eficiência e qualidade.
- Educação para o desenvolvimento econômico, seguindo exigências do mercado.
- Formação das elites intelectuais e seleção dos "melhores".
- Educação privada, eventualmente subsidiada pelo governo por meio de vales.
- Referência teórica: Friedrich Hayek.

Modelo estatizante / social democrata

- Economia de mercado planejada e administrada pelo Estado.
- Políticas públicas de bem-estar social, buscando maior igualdade.
- Desenvolvimento mais igualitário das aptidões e capacidades.
- Educação para a cidadania, com formação ampla e igualitária.
- Educação pública e gratuita para todos, paga pelo governo.
- Referência teórica: John Maynard Keynes.

Nas palavras de Ferreiro (1993, p. 59), "a noção de direito à saúde, moradia e educação perde, assim, seu sentido global. Em lugar de os cidadãos reclamarem um direito, estabelece-se, como se fosse 'normal', que eles 'comprem' serviços".

É esse debate que se inicia no Brasil durante e após as eleições de 1989. Collor se elegeu com um discurso liberal: fim dos marajás (funcionários públicos), redução do Estado, privatização de estatais e prioridades ao mercado, combate à inflação.

Sua política econômica, baseada na abertura para o capital estrangeiro e para as importações, visando combater a inflação – além do congelamento e bloqueio de valores – elevou o desemprego e a recessão. A crise econômica, aliada aos crimes de responsabilidade e usufruto de valores ilegais operados por contas fantasmas, levou

ao seu impeachment, precedido de renúncia, no final de 1992. O mandato foi concluído por Itamar Franco, que lançou o Plano Real em 1994

Há muita controvérsia sobre os resultados do Plano Real, por isso, optamos por apresentar vários dados estatísticos, para que você possa chegar à sua conclusão. Por um lado, acabou com a chamada inflação inercial – que se repetia por meio da indexação de preços e salários. Segundo dados do Ipea, a inflação caiu de 2.477%, em 1993, para 916%, em 1994. A média entre 1995 e 2002 foi de 9,2% ao ano, sendo 12,5%, em 2002. Entretanto, ao se apoiar nas importações para segurar os preços internos, consumiu nossas reservas cambiais e deixou o país dependente da economia internacional. Gerou desemprego, recessão ou baixo crescimento econômico ao longo de vários anos. Beneficiado pelo sucesso inicial, Itamar Franco fez seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso, que seria presidente até 1998, reeleito nesse mesmo ano até 2002, graças a uma nova e controversa alteração Constitucional, que passou a permitir a reeleição.

Apesar do PSDB nascer como um partido de centro, com nome de centro-esquerda (social-democracia), logo abraçou os ideais liberais. No governo, a partir de 1995, tendo como vice o PFL, privatizou estatais, reduziu direitos previdenciários, deu mais liberdade ao capital e aumentou os juros. Considerando valores-base de maio de 2016, em termos reais, o salário mínimo médio de 1995 a 2002 foi de R\$ 428,35. Os déficits na balança comercial entre 1995 e 2002 reduziram nossas reservas de 51 bilhões para 35 bilhões de dólares. No mesmo período, nossa dívida externa subiu de 159 bilhões para 210 bilhões de dólares.

Esse é o quadro econômico e político no qual elaboraremos nossa nova LDB em 1996, a reforma do ensino técnico em 1997 e o primeiro Plano Nacional de Educação, em 2001.

A Lei 9.394/96 – nossa LDB e a reforma do ensino técnico

Hilsdorf (2003), concordando com Gracindo (1993), lista três grandes blocos que tinham posições diferentes no debate sobre o ensino público e gratuito. Partidos mais à direita, ou conservadores, como PFL, PPR, PTB e PP, contrários às mudanças e aos defensores do "capitalismo expropriador" brasileiro, "combatiam propostas de

mudanças ou de melhorias salariais de professores", chamado de "bloco invariante" pelas autoras. Este era o maior grupo e tinha 45,2% dos parlamentares (HILSDORF, 2003, p. 131).

Outro bloco, PSDB, PMDB, PDT e PL, era chamado de "mudancista" e propunha ampliação dos direitos sociais e alguma abertura do sistema educacional. Praticamente tão influente como o anterior, tinha 44,7% dos deputados.

Finalmente, o terceiro bloco, minoritário, com apenas 9,9% dos deputados, chamado por elas de "transformador", defendia ampla transformação do sistema econômico e educacional, formado por PT, PC do B, PSB, PPS e PV.

Os blocos "invariante" e "mudancista" estiveram juntos no governo federal entre 1995 e 2002. Segundo Hilsdorf (2003), isso explica a derrota da proposta de LDB elaborada pelas entidades e pelos setores educacionais, substituída pela proposta do governo por meio do substitutivo elaborado por Darcy Ribeiro e Marco Maciel, então portavozes do executivo e que imprimiram uma visão neoliberal à educação nacional. A mesma opinião encontramos em Aranha (2006, p. 325), "por não garantir a esperada democratização da educação, sobretudo porque o Estado delegou ao setor privado grande parte de suas obrigações". Você consegue perceber que, no fundo, é a mesma diferença de concepções de país e de Estado que se traduzem nas diferentes propostas para a Educação?

A proposta mais progressista, defendida pelas entidades docentes e elaboradas pelo professor Dermeval Saviani, foi derrotada pela proposta do governo que representava "um profundo retrocesso político e pedagógico na organização da educação escolar brasileira" (MORAES, 1993, apud HILSDORF, 2003, p. 131). Aranha (2006, p. 325) também apontará as críticas que se fazia ao projeto aprovado, considerado "vago demais, omisso em pontos fundamentais e autoritário dispensando as funções deliberativas de um Conselho Nacional"

Enquanto o projeto original previa a educação profissional articulada à formação geral e humanística, o aprovado separava as duas coisas, permitindo que a formação profissional fosse oferecida por instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, o

que estimulou a expansão de escolas privadas direcionadas "às demandas do mercado e que, por isso mesmo, estão mais voltadas para o adestramento" (ARANHA 2006, p. 325). Em Martins (2000), encontramos as mesmas críticas à LDB, quando estuda a relação com a reforma do Ensino Técnico, pelo Decreto 2.208/97, também compartimentado, sem formação geral e que, portanto, reforçaria a dualidade do nosso ensino.

Outros pontos negativos foram: a redução da exigência de professores mestres e doutores nas universidades, a não obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia. A LDB permitiu a oferta de bolsas de estudo em instituições privadas, quando não houvesse vagas em instituições públicas, em vez de investir esses recursos para a ampliação do setor público.

Há também aspectos pontuais positivos na LDB de 1996, como a melhor definição do que não pode ser considerado despesa com manutenção do ensino, de forma a evitar o desvio de recursos para outras áreas. Também foi um avanço a exigência de que os professores tivessem formação universitária, e não apenas o antigo magistério.



Ao mesmo tempo em que era discutida e aprovada a LDB, o governo propôs e foi aprovada a Emenda Constitucional 14, em 1996, que priorizava os investimentos no Ensino Fundamental, por meio da criação do Fundef. Segundo Libâneo (2012, p. 186), "a centralização dos recursos em nível federal [...] possibilitou melhoria relativa nas áreas mais pobres do país, no entanto provocou perda do padrão educacional em centros maiores".

O PNE 2001-2010

O primeiro Plano Nacional de Educação, previsto pela Constituição, foi aprovado em 2001, com duração até 2010. Em fevereiro de 1998, dois projetos, que também refletiram as diferentes visões de educação e de mundo em disputa no Brasil, começaram a tramitar na Câmara dos Deputados.

A primeira proposta a ser protocolada foi elaborada pela "sociedade brasileira [...] consolidada na plenária de encerramento do Congresso Nacional de Educação" em 1997. Elaborada com participação de entidades científicas, acadêmicas, sindicais e estudantis, propunha, entre outros avanços, que 10% do PIB (Produto Interno Bruto) fosse investido em educação. Já a proposta do governo "teve apenas alguns interlocutores privilegiados" e propunha 5,5% do PIB para a Educação (LIBÂNEO, 2009, p. 180).

O projeto foi aprovado em 2001, contemplando os objetivos de elevação da escolaridade da população, melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, redução das desigualdades sociais e regionais quanto ao acesso e à permanência na educação, democratização da gestão escolar e elaboração de projeto pedagógico. A redação final previa 7% do PIB para a Educação. Entretanto, esse percentual acabou sendo vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, que derrubou também outras metas importantes, rebaixando o plano, como as que propunham a ampliação do programa de renda mínima às crianças de até 6 anos; a ampliação das vagas em instituições públicas e do crédito educativo; ampliação das verbas para pesquisa científica e tecnológica, entre outras que ampliariam a oferta e a qualidade do ensino, mas que eram contrárias ao programa de contenção de despesas públicas do ideário neoliberal em voga à época. Não houve, segundo Libâneo (2009), uma avaliação efetiva do cumprimento das metas.

Esse autor apresenta também outras realizações durante o período, como a busca pela melhoria da qualidade dos livros didáticos, um esforço no aperfeiçoamento dos professores por meio da educação a distância, o estabelecimento de diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e a transferência de verbas diretamente às escolas e aos programas de avaliação das escolas. Muitas dessas ações eram recomendadas por organismos internacionais de financiamento.

Crise do modelo

Voltando à economia, as políticas defendidas pelo FMI e que significaram a redução dos gastos estatais, dos impostos, dos serviços públicos, a privatização e redução de direitos sociais foram aplicadas na maioria dos países da América Latina e menos desenvolvidos na

Europa. Em nenhum deles foram obtidos os resultados esperados e, em função disso, praticamente todos os governos de linha liberal dos anos 1990 foram substituídos por seus críticos, na década seguinte. O próprio FMI tem reconhecido a falência deste modelo em épocas recessivas. A adoção de medidas anticíclicas, previstas pelo modelo keynesiano nos anos de 1930, voltaram a ser valorizadas, principalmente após a crise mundial iniciada em 2008.

Aqui no Brasil, a partir de 2003 tivemos um novo governo que, principalmente, depois de 2005, distanciou-se das teses neoliberais.

Entre 1989 e 2002, o PIB cresceu 27,9% (2,1% em média ao ano), enquanto de 2002 a 2015, cresceu 44,3% (média de 3,4% ao ano). Este crescimento foi possível devido a uma mudança de concepção. Enquanto os governos anteriores tentavam combater a inflação por meio da contenção dos salários, o novo modelo ampliou o mercado consumidor, gerando mais renda, mais empregos e salários maiores, o que se traduziu numa melhoria da distribuição de renda.

Mudanças e permanências na educação

Vejamos agora algumas alterações em relação à Educação neste período. Apesar da discreta melhoria da qualidade da escola pública e do aumento do acesso a todos os níveis de ensino, ainda há em nosso país uma escola para a elite e outra para os filhos da classe trabalhadora. Isso é próprio da sociedade dividida em classes e não será solucionado dentro do capitalismo que, por natureza, gera continuamente desigualdades.

Outro aspecto negativo e de continuidade é a privatização do ensino, principalmente o superior, que foi agraciado com uma enorme receita ou isenção de impostos, o que permitiu enorme expansão. Se por um lado isso permitiu a inclusão de milhões de pessoas que passaram a cursar uma faculdade, por outro, como o objetivo da educação privada é reduzir custos e obter lucros, houve um conflito permanente entre este objetivo e a qualidade do ensino oferecida. A única forma de garantir os mesmos direitos a todos seria a universalização da educação superior, como já foi definida para a educação básica, garantindo, para isso, recursos públicos.

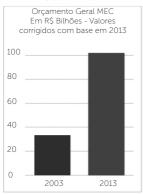
Além destas permanências, há também mudanças. A mais

importante dela, sem dúvidas, é o aumento dos recursos destinado à educação. O Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) representou uma priorização da educação para toda a educação básica, não apenas para o ensino fundamental. A Emenda Constitucional 59 tornou obrigatória e gratuita a educação dos 4 aos 17 anos (antes, apenas o ensino fundamental era obrigatório, sendo prevista a progressividade para o ensino médio) e deu prioridade ao conjunto da educação básica, e não apenas ao ensino fundamental, visando aumentar o grau de escolaridade média da população.

Essa Emenda também acabou – progressivamente, até 2011 – com a desvinculação dos recursos da União, a DRU. Esta, na prática, segundo Libâneo (2012), representou uma redução de R\$ 90 bilhões, quatro orçamentos anuais do MEC, entre 1993 e 2009. A emenda 59 também determinou que o PNE determinasse um percentual do PIB para investimentos em educação.

A Lei 12.858/2013, dos Royalties do Petróleo, representou um volume enorme de recursos, estimado em R\$ 112 bilhões em dez anos, que deve ser investido na educação, além de outros para a saúde. Isso desde que não houvesse alterações neste modelo nos anos seguintes.

Figura 3.3 | Orçamento Geral MEC



Fonte MEC. Disponivel em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=co m_docman&view=download&alias=14429briefing-ii-seminario-tran-221013pdf&category_slug=outubro-2013pdf<emid=30192 acesso em 16 mar. 2017 A aprovação do novo Plano Nacional de Educação em 2014 também foi um importante marco. Pela primeira vez na história, teremos um valor determinado em relação ao PIB para investimento na educação. Diferente do PNE anterior, quando o percentual de 7% foi vetado, desta vez, foi aprovado que se chegue no mínimo neste patamar em 2019, e aos 10% em 2024.

Durante a ditadura militar, em 1975, apenas 4,7% do PIB foi investido em Educação, mesmo percentual 23 anos depois, em 2002. Em 2013, era 6,2%. Em valores absolutos corrigidos em 2013, de acordo com os dados públicos, o

orçamento total do MEC saltou de R\$ 34 bilhões em 2003 para R\$ 104 bilhões em 2013.

De acordo com outro indicador, o valor real investido por aluno, passamos de R\$ 2.253,00 para R\$ 6.203,00, já descontada a inflação, com base em valores de 2013. Este crescimento no investimento por aluno ocorreu principalmente na educação básica, havendo pouca alteração na educação superior, embora nesta o crescimento do número de alunos tivesse sido bem maior.

Educação básica e técnica

Peguemos a qualidade da educação básica, medida pelo IDEB. O último relatório é de 2015, divulgado pelo INEP em setembro de 2016. Apesar deste livro tratar até 2014, dada a importância, resolvemos incluir aqui esta informação mais recente.

São milhares de dados em centenas de tabelas: Estado, município, tipo de escola (estadual, municipal, particular). E há grande discrepância e coisas interessantes a serem estudadas. Por exemplo, por que Estados mais pobres atingiram a meta, enquanto mais ricos não? Estes estudos podem nos mostrar o que está dando certo e pode ser replicado, e o que deve ser abandonado enquanto prática pedagógica e de gestão. Você pode fazer este estudo, mas fiquemos aqui apenas com o resultado médio geral nacional.

Tabela 3.1 | Síntese resultados IDEB 2015

| Tipo\Ano | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | Meta 2015 | Me- lho- rou | Atin- giu a Meta? |
|---|------|------|------|------|------|------|--------------|--------------------|-------------------------|
| Funda- mental Anos Iniciais Público | 3,6 | 4,0 | 4,4 | 4,7 | 4,9 | 5,3 | 5,0 | Sim | Sim |
| Funda- mental Anos Finais Público | 3,2 | 3,5 | 3,7 | 3,9 | 4,0 | 4,2 | 4,5 | Sim | Não |
| Médio Público | 3,0 | 3,2 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,5 | 3,9 | Sim | Não |

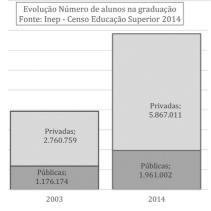
| Funda- mental Anos Iniciais Privado | 5,9 | 6,0 | 6,4 | 6,5 | 6,7 | 6,8 | 7,0 | Sim | Não |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Funda- mental Anos Finais Privado | 5,8 | 5,8 | 5,9 | 6,0 | 5,9 | 6,1 | 6,8 | Sim | Não |
| Médio Privado | 5,6 | 5,6 | 5,6 | 5,7 | 5,4 | 5,3 | 6,3 | Não | Não |

Disponível em: mailto://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planithas_para_download/2015/resumo_tecnico_ideb_2005-2015.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.



Há várias formas de se interpretar a tabela anterior. Podemos olhar a última coluna e dizer que só nos anos iniciais do ensino fundamental público atingimos a meta, além de olhar a tabela toda e considerar a evolução ao longo do tempo. Isso nos mostra que apenas no ensino médio privado não houve melhora nos últimos anos. Também notamos que, em todos os anos e em todas as faixas, houve uma redução da diferença entre a escola pública e a privada.

Figura 3.5 | Número de alunos na graduação



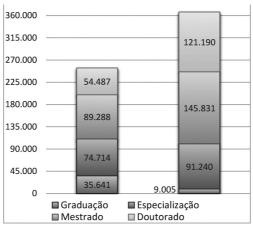
Fonte: Inep - Censo Educação Superior (2014)

Até 2002 existiam no Brasil 140 unidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Entre 2003 e 2014, foram construídas 422 novas unidades. Em relação ao número de alunos atendidos pelo Pronatec, entre 2011 e 2015, foram realizadas 9,4 milhões de matrículas financiadas pelo governo federal, espalhadas por quase 80% dos municípios do país, o que mostra um enorme aumento da oferta desse tipo de ensino.

Ensino superior

O ensino superior público federal atendia 560 mil alunos em 2002 e passou a atender quase um milhão e quatrocentos mil alunos em 2014. No mesmo período, foram construídas 18 novas universidades, aumentando os campus universitários de 148 para 321. As vagas oferecidas por sistemas municipais e estaduais, agrupadas, passaram de 592.541 em 2003 para 780.934 em 2014. Como é natural, houve também críticas à forma como foram ampliadas as vagas ofertadas na expansão da rede pública, como encontramos, por exemplo, em Léda e Mancebo (2009), os quais apresentam um conjunto de preocupações com o aumento do número de alunos em sala de aula, das tarefas docentes, preocupações com a qualidade etc.

Figura 3.6 | Números de docentes no ensino superior, segundo titulação — 2003-201



Fonte: adaptada de INEP (apud Humerez; Jankevicius).

Mas foi na rede privada – e financiada pelo poder público por meio dos programas Prouni (concessão de bolsas a estudantes carentes) e Fies (Financiamento Estudantil) – que houve um crescimento ainda maior das vagas ofertadas no ensino de graduação, saindo de 2,7 milhões de alunos em 2003 para mais de 5,8 milhões em 2014. Dados oficiais indicam que, em 2013, 1.168.198 dos alunos da rede privada eram atendidos pelo programa, o que representaria 22% do total. Já o Prouni atendia pouco mais de 300 mil alunos em 2014.

Houve aumento significativo de mestres e doutores formados a cada ano. Além de uma alteração substantiva no número e na qualificação dos docentes de nível superior, conforme dados do censo do ensino superior de 2013, citados por Humerez e Jankevicius (s.d.). A mesma tendência é encontrada na rede pública e na privada, conforme dados do documento A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014.

Em 2016, foram apresentados os resultados da IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.

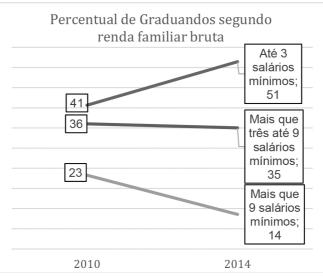


Figura 3.7 | Graduandos segundo renda familiar bruta

Fonte: Dados Andifes (2016).

Os dados de 2014 mostram que houve um aumento significativo do acesso de alunos com renda familiar até 3 salários mínimos e redução do percentual de estudantes com renda familiar acima de 9 salários mínimos. Estamos analisando o percentual de alunos por faixa de renda, e não o número absoluto, que cresceu, conforme vimos anteriormente.

Já os números em relação à raça ou cor mostram mudanças mais sutis. Houve um decréscimo da população autodeclarada branca entre 2003 e 2014, sendo mais acentuada a partir de 2010. Houve também um aumento do percentual de pardos, mais acentuado a partir de 2010. O percentual de pretos, segundo a pesquisa, subiu de 5,95 para 9,82%.

Esta mostra uma série de cruzamentos por região e em relação à população total brasileira. Aponta também as discrepâncias e variações existentes na autodeclaração da população em geral, decorrente do racismo latente. Em números absolutos, os dados da pesquisa mostram que, em 2003, havia 27.693 pessoas autodeclaradas pretas nas instituições federais. Em 2014, este número chegou a 92.240, ou seja, 3,3 vezes maior.

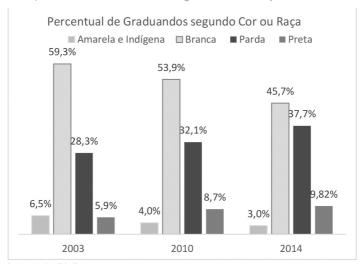


Figura 3.8 | Percentual de Graduandos segundo Cor ou Raça - 2003 a 2014

Fonte: Dados Andifes (2016).

Os números apontam um crescimento da diversidade cultural, racial e social nas universidades públicas e privadas.

É claro que trabalhamos aqui de maneira um pouco esquemática, para facilitar sua compreensão. O mundo real não é dividido em branco e preto. Muitas vezes, há vários tons de cinza e um entrelaçamento de cores.

Em algumas áreas ou em alguns momentos específicos, encontramos ações práticas contrárias à linha geral aqui apresentada. Além disso, a necessidade de serviços públicos por parte da população também faz que eles sejam aprimorados ao longo do tempo, o que nos leva a uma realidade não tão simples como foi apresentada. Lembremos que o ensino básico, na prática, é de responsabilidade dos governos estaduais e das prefeituras. Apesar de muito influenciadas pelas ações federais, podem obter resultados diferentes desta linha geral.

Sem medo de errar

Por certo tempo, e de certa forma até recentemente, houve um debate no Brasil justamente sobre continuidades e rupturas nas últimas décadas: seria o governo Lula uma continuidade ou uma mudança em relação ao governo Fernando Henrique Cardoso, principalmente na economia, nas áreas sociais e na educação?

Estudamos nesta seção os caminhos escolhidos pelo Brasil e as consequências dessas escolhas. Nos anos 1990, nossa opção foi por vertentes neoliberais que optaram por delegar à iniciativa privada ações que até então eram de responsabilidade do Estado. Esse modelo não era exclusivo do Brasil, pelo contrário, tinha preponderância na maior parte da América Latina, que seguia caminhos parecidos.

A prioridade governamental era o combate à inflação por meio da contenção do consumo, de forma a segurar os preços, além da facilidade de importações por meio do câmbio favorável ao Real.

Outra frente de combate à inflação, recomendada por essa escola ortodoxa, é a redução dos gastos públicos. Daí os vetos às propostas do PNE, que previam ampliação do atendimento e da qualidade do ensino em todos os níveis.

Essas concepções liberais defendem a meritocracia, considerada neutra e estimulante para o progresso individual e, consequentemente, o avanço do país. Isso explica a ênfase em processos avaliativos, na formação para o trabalho, na defesa da ideia de empregabilidade focada no desempenho individual do aluno ou do empregado, como

se o sucesso de cada um dependesse apenas de seu empenho pessoal.

Faça valer a pena!

- **1.** São características de uma visão neoliberal sobre a educação:
- a) Políticas públicas de bem-estar social, buscando maior igualdade; educação para a cidadania, com formação ampla e igualitária.
- b) Educação para o desenvolvimento econômico, seguindo exigências do mercado; ampliação do número de vagas em instituições públicas, segundo padrões de qualidade.
- c) Educação privada, eventualmente subsidiada pelo governo por meio de vales; formação das elites intelectuais e seleção dos "melhores".
- d) Desenvolvimento mais igualitário das aptidões e capacidades; livre concorrência e fortalecimento da iniciativa privada.
- e) Educação pública e gratuita para todos, paga pelo governo; educação para o desenvolvimento econômico, seguindo exigências do mercado.
- **2.** Indique a posição do governo Fernando Henrique Cardoso sobre o PNE 2001-2010:
- a) Não aceitou o investimento dos 7% do PIB em educação previstos pelo PNE, vetando-os, bem como outras ações.
- b) Aceitou o investimento dos 7% do PIB em educação previstos pelo PNE, apesar de ser menos que o necessário.
- c) Aceitou o aumento de gastos com Educação, permitindo ampliação de programas de pesquisa e do salário dos professores.
- d) O vitorioso programa contra a inflação no primeiro mandato permitiu elevar a arrecadação e o investimento em educação, conforme previsto no PNE, no segundo mandato.
- e) Convocou toda a sociedade e a comunidade acadêmica para a elaboração conjunta do PNE 2001-2010.

3. Analise a tabela a seguir, com uma síntese dos dados do IDEB 2015:

| Tipo/Ano | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | Meta 2015 |
|--|------|------|------|------|------|------|--------------|
| Fundamen- tal Anos Iniciais Público | 3,6 | 4,0 | 4,4 | 4,7 | 4,9 | 5,3 | 5,0 |
| Fundamen- tal Anos Iniciais Privado | 5,9 | 6,0 | 6,4 | 6,4 | 6,7 | 6,8 | 7,0 |

Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2015/resumo_tecnico_ideb_2005-2015.pdf>, Acesso em: 13 mar. 2017.

A partir dos dados, podemos afirmar:

- a) Como apenas a escola pública atingiu a meta, podemos dizer que, finalmente, na média, a escola pública tornou-se melhor que a privada.
- b) Tanto a escola pública quanto a privada melhoraram entre 2005 e 2015, mas a melhoria da escola pública foi mais expressiva, atingindo sua meta.
- c) A diferença entre a escola pública e a privada aumentou neste período, já que a rede privada obteve nota 6,8, bem acima do 5,3 da escola pública.
- d) Os números da escola pública não refletem melhorias reais no sistema, que continua abandonado pelos governantes.
- e) Como apenas a escola privada atingiu a meta, podemos dizer que continua havendo um dualismo escolar.

Referências

ALVES, F. **O papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade**: organização e regulação da educação nacional. S.L., 2008. Disponível em: http://portais.seed.se.gov.br/sistemas/portal/arquivos/p14-527_Confer%C3%AAncia%20CONAE%20Japaratuba.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. **Ato Institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965.** Mantém a Constituição Federal de 1946, as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as alterações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da Revolução de 31.03.1964, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-02-65.htm. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 68.908/71, de 13 de julho de 1971**. Dispõe sobre concurso vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68908.htm>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0477.htm. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispões sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0869.htm. Acesso em: 13 mar 2017

BRASIL. Comunicados do Ipea nº 155. A Década Inclusiva (2001-2011): Desigualdade, Pobreza e Políticas de Renda. **Ipea**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/120925_comunicadodoipea155_v5.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. Ipea. Disponível em: http://www.ipeadata.gov.br/ Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. **Lei 10.172/01 Plano Nacional de Educação. Disponível em**: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. **Lei 5.692/71**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692. htm>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. Lei 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. Assessoria Econômica do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Evolução Recente da Carga Tributária Federal. Novembro 2015. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/assec/evolucao-recente-da-carga-tributaria-federal-3.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASILIANAS.ORG. **Na Sala de Visitas com Luis Nassif**. Disponível em: https://youtu.be/QmTMnkOpp3E. Acesso em: 13 mar. 2017.

BUENO, R. **Personagens e pensadores da economia brasileir**a. Porto Alegre: Total com, 2015. 120 p. Disponível em: http://www.quattroprojetos.com.br/images/projetosdelivros/1460553834_pdf.pdf. Acesso em: 13 mar. 2017.

CAPELATO, M. H. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. de AL. N. (Orgs.). O Brasil republicano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 2.

CARVALHO, M. E. G.; BARBOSA, M. das G. da C. Memórias da educação: a alfabetização de jovens e adultos em 40 horas (Angicos/RN, 1963). **Revista Histedbr on-line**, v. 11, n. 43, 2011.

COELHO, R. M. de S. A educação nas constituições brasileiras e os desafios da consolidação de uma educação pública de qualidade. Disponível em: http://blogln.ning.com/profiles/blogs/a-educa-o-nas-constitui-es-brasileiras-e-os-desafios-da-consolida>. Acesso em: 13 mar. 2017.

CUNHA, L. A. Movimentos sociais, sindicais e acadêmicos. In: ____. Educação, Estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora UFF; Brasília: FLASCO do Brasil, 1991. p. 60-101.

DRAIBE, S.; HENRIQUE, W. "Welfare state", crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 6, p. 53-78, fev., 1988. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_06/rbcs06_04. htm>. Acesso em: 13 mar. 2017.

FERREIRA Jr. A. Movimento de professores e organizações de esquerda na ditadura Militar. Disponível em: http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4011/Amarilio%20 Ferreira%20jr..pdf?sequence=3>. Acesso em: 13 mar. 2017.

FERREIRO, E. Com todas as letras. São Paulo: Cortez. 1993.

GOMES, C. A. et al. O financiamento da educação brasileira: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n.1, p. 29-52, jan./abr., 2007. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19012/11043>. Acesso em: 13 mar. 2017.

GONÇALVES, R.; POMAR, V. **O Brasil endividado**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2000. Disponível em: http://novo.fpabramo.org.br/uploads/Brasil_endividado.pdf. Acesso em: 13 mar, 2017.

HILSDORF, M. L. S. História da educação brasileira: Leituras 1. São Paulo: Cengage, 2003.

HUMEREZ, D. C. de; JANKEVICIUS, J. V. **Evolução histórica do ensino superior no Brasil**. Sl, s.d. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Evolucao-Historica-no-ensino-superior-no-brasil.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação. **Evolução da Carga Tributária Brasileira. 2015.** Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/assec/evolucao-recente-da-carga-tributaria-federal-3.pdf. Acesso em: 13 mar. 2017.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente, **Educação e Realidade**, 34(1): p. 49-64, jan./abr., 2009. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8457/4922. Acesso em: 10 set. 2016.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 205-220, ago., 2006. 1959. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf>. Acesso em 17/01/2017.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

NUNES, C. A **Educação Pública Paulista**: improvisação, abandono e penúria. Disponível em: http://www.profcesarnunes.com.br/2016/02/23/a-educacao-publica-paulista-improvisacao-abandono-e-penuria/. Acesso em: 13 mar. 2017.

OXFAM. **Uma economia para os 99%**. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/ publicacoes/uma-economia-para-os-99>. Acesso em: 13 mar. 2017.

PROJETO BRASIL: NUNCA MAIS. Disponível em: http://bnmdigital.mpf.mp.br/#!/o-que-e-o-bnm>. Acesso em: 13 mar. 2017.

PRONI, M. W. História do Capitalismo: uma visão panorâmica. **Cadernos do Cesit/Unicamp**, n. 25, 1997. Disponível em: http://www.cesit.net.br/cesit/images/stories/25CadernosdoCESIT.pdf. Acesso em: 13 mar. 2017.

FRIGOTTO, M. E.; SOUZA, N. de J. de S. Evolução da educação no Brasil, 1970-2003. **Análise**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. p. 351-375, ago./dez. 2005. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/face/article/download/278/227>. Acesso em: 16 mar. 2017.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2009.

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

SAVIANI, D. O Legado Educacional do Regime Militar. Cad. **Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez., 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

SKIDMORE, T. E. **Brasil**: de Castelo a Tancredo, 1964-1985. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988

TENDLER, S. **Jango**: Como, quando e porque se depõe um presidente da República. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SaU6plBv9f4>. Acesso em: 13 mar. 2017.

VENTURI, T. Vocacional: uma aventura humana. 2011. Disponível em: docverdade.blogspot.com.br/2013/03/vocacional-uma-aventura-humana-2011.html>. Acesso em: 13 mar. 2017.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

Os fundamentos teóricos da educação

Luís Fernando Crespo

Convite ao estudo

O olhar que construimos, ao longo das unidades, sobre a educação nos conduz a um pensamento cada vez mais elaborado. Tendo passado por questões educacionais especificamente tratadas pela Filosofia, pela Sociologia e pela História, nesta unidade intentamos conduzir nossa reflexão ao mais íntimo entrelaçamento da educação com o contexto no qual ela ocorre. Queremos tomar como base o passado, refletindo de maneira efetiva sobre o presente, para que possamos olhar para o futuro como uma construção possível.

São diversas as ciências que nos possibilitam entender a educação com olhar mais apurado. Neste sentido, queremos olhar para o fazer educativo em seu detalhe, observando os acertos e as necessidades mas objetivamos construir uma visão que se torne cada vez mais ampla e agregadora, ou seja, mais completa sobre o fenômeno. Significa perceber o fazer concreto da educação em sala de aula, dentro de uma realidade determinada, mas, de modo geral, ter clara a ideia do que se está alcançando, ou seja, saber sobre o que se consegue e o que dever-se-ia conseguir. No fundo, significa saber qual ser humano está sendo construído.

Thomas, o estagiário que acompanhamos no desenvolver dos temas, está chegando ao final de suas horas de estágio e começará a escrever suas conclusões sobre tudo o que foi possível vivenciar. Veremos com ele que quanto mais se estuda sobre educação, mais se pode perceber a complexidade do âmbito, que nunca poderá ser resumido a um entendimento único mas também será possível refinar as ideias, que passam a ser mais elaboradas a partir de questionamentos mais efetivos. Ao acompanhar Thomas, você

também poderá refletir sobre seu crescimento enquanto alguém que deve conhecer mais a educação.

Nas seções seguintes, o olhar que lançaremos se voltará do presente para o futuro, refletindo sobre o que seria possível esperar da educação, colocando-nos como atuantes em tal meio.

Seção 4.1

Os pressupostos filosóficos e a educação

Diálogo aberto

As aulas foram realizadas ao longo dos meses, e Thomas pode olhar para a educação de modo bem concreto, vivenciando o ambiente escolar, estando "do outro lado", ou seja, não mais como aluno. Em determinada ocasião, a coordenação pedagógica convidou todos os estagiários da escola para que participassem de uma reunião geral, junto a todos os professores.

Como era previsível, diante da fala dos professores, os estagiários se sentiram um pouco acanhados, com medo de que o que estavam aprendendo a perceber não fosse a realidade daquele grupo como um todo. A situação se complica quando as discussões se tornaram mais ferrenhas, a partir de ideias discordantes – às vezes, até contraditórias. Como era possível tamanha diferença de percepções?

Em determinado momento, a coordenadora indica que queria ouvir a opinião dos estagiários, apontando para Thomas como o primeiro a falar. O estagiário, percebendo que teria de tomar cuidado em sua fala, para não ser visto como quem ataca as opiniões dos professores, começa a pensar sobre o que falar.

Não pode faltar

Teoria crítica: por um diagnóstico da realidade

Existir é um ato que significa muito. Mas, de tanto que significa, acaba por perder o sentido, por ser base do que se pode afirmar do mundo, ou seja, o existir deve ser tomado pelo entendimento humano sempre com muito cuidado, já que não se pode prescindir dele para o pensamento acontecer. Neste sentido, devemos ter em mente que, mesmo estando juntos, coletivamente realizando nossa existência enquanto grupo social, a experiência de mundo é sempre individual. Nós existimos juntos, mas sou sempre eu (indivíduo) que entende o que significa existir.

Que mundo pode e deve ser pensado – já que a experiência é coletiva e individual ao mesmo tempo? Há uma linha de pensamento que se debruçou de maneira singular nesta reflexão sobre a realidade: a *Teoria Crítica*. O nome "*Teoria Crítica*" advém de um texto de Max Horkheimer, de 1937, intitulado *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. De maneira especial, para esta disciplina, é importante levantar esta problematização, já que apenas se pode pensar a educação atrelada a um contexto, além de considerarmos outros elementos que constituem a realidade histórica e social.

A Teoria Crítica lança seu olhar sobre a realidade pensando sobre aquilo que ela é (no que se mostra, do que foi feito dela), em contraposição àquilo que ela pode ser. Você entende o que ela pode ser? A realidade se apresenta de uma determinada maneira, tendo sido constituída ao longo do tempo por inúmeros "projetos de sociedade" – muitos deles desapareceram, sendo substituídos. Porém, há traços e elementos que permanecem e vão se entrelaçando a novos. A Teoria Crítica busca enxergar tais elementos para poder falar com mais assertividade.



Ao falar daquilo que algo pode ser, não se está simplesmente imaginando ou sonhando algo: tenta-se enxergar possibilidades, potências que as coisas trazem em si mesmas. Tomemos uma semente, por exemplo: em realidade, ela é semente, mas é, potencialmente, uma árvore. No mesmo sentido, podemos pensar o modo como a realidade se apresenta e as condições que ela teria para ser diferente.

Olhar para a sociedade e pensar sobre suas potencialidades – na busca da realização humana – significa perceber, também, razões que impossibilitam a atualização de tais potencialidades, ou seja, se a sociedade pode alcançar novos graus de realização, por que não o faz? O conceito que guia esta reflexão é o de *emancipação*, buscando encontrar meios de fazer o homem se libertar de forças sociais que o fazem menos do que poderia ser.

Esta é a proposta dos pensadores da Escola de Frankfurt, que desenvolveram a Teoria Crítica: olhar para o modo como a sociedade

está organizada e fazer sua crítica, apontando para aquilo que impede a realização de novas possibilidades.

Não conseguimos reduzir o pensamento da Teoria Crítica a um único objeto ou única reflexão – foram diferentes autores que buscaram pensar o mundo, cada um à sua maneira; o que podemos enxergar é a existência de uma reflexão que se encaminha para uma direção, do entendimento do mundo e das possibilidades que este apresentava ao homem.

77

O que distingue uma teoria crítica das demais posturas teóricas no campo das ciências humanas consiste em seu interesse pelas condições emancipatórias socialmente existentes. Porém, além desse princípio geral, a teoria crítica se coloca uma forte exigência de fundamentar, de um ponto de vista imanente ao próprio objeto social, suas análises e diagnósticos sobre as condições de possibilidade e sobre os obstáculos existentes à emancipação. Uma vez que tais condições e obstáculos precisam estar presentes de algum modo na própria sociedade, transformações políticas, econômicas e culturais necessariamente influenciam todo diagnóstico crítico voltado para o problema da orientação emancipatória. (MELO, 2011, p. 249)

O que são condições emancipatórias? São, justamente, as possibilidades que a sociedade tem de fazer com que o homem se liberte de uma força opressora criada por ele mesmo, pelo seu modo de viver em sociedade. A opressão refere-se a uma força concreta que, por ser coletiva e assumida socialmente antes do próprio indivíduo, parece ser dotada de verdade. Por exemplo, tomemos a força social da moral, quando os indivíduos seguem preceitos pela coerção (nem sempre visível) da tradição.

É importante perceber que estamos falando da sociedade capitalista, já que os pensadores da Escola de Frankfurt têm a base de seus pensamentos nas ideias de Karl Marx (1818-1883) porém intentaram prosseguir com uma crítica direta à sociedade, tentando

propor uma nova teoria sobre a realidade, que pudesse abarcar, profundamente, os problemas, e cujas análises permitissem um novo tipo de ação. As condições emancipatórias estão dentro do próprio sistema (caso contrário, seria necessário que se apoiasse em realidades transcendentes) e devem aparecer como propostas claras de ação – daí ser importante, também, o diagnóstico cada vez mais apurado da realidade.

Enquanto a emancipação, para Marx, deveria vir do trabalho e das relações constituídas a partir deste âmbito, os pensadores de Frankfurt entendiam a necessidade de uma revisão – o questionamento a ser feito era sobre a possibilidade de que a dominação social adviesse de outras relações (raça, sexo etc.) que não apenas as de classes socioeconômicas – conjuntamente, deveria ser elaborada uma nova ideia de democracia, a partir dos novos paradigmas.

Nesta busca de novo entendimento, vemos os autores tratando de diferentes temas, como as relações econômicas, a *psiqué*, o trabalho etc.



Com a propriedade burguesa, a cultura também se difundiu. Ela havia empurrado a paranoia para os recantos obscuros da sociedade e da alma. Mas, como a real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo que o esclarecimento do espírito, a própria cultura ficou doente. Quanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do factual isolado. Rejeitam-se as relações conceituais porque são um esforço incômodo e inútil. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 39)

Não bastou pensar mais e profundamente, pois o conhecimento ficou na superfície e não tocou o íntimo do ser humano. Por isso, foi possível observar que pessoas instruídas que, mesmo tendo

frequentado as melhores escolas, foram capazes de grandes atrocidades. A difusão da cultura não chegou à realidade da vida concreta, tornando-se conhecimento infértil e servindo para uma, cada vez maior, divisão e, conseguente, alienação social.

Humanização versus barbárie

O período histórico no qual a Escola de Frankfurt surgiu, e muito produziu, é marcado pela Segunda Guerra Mundial e pelo nazismo. O contexto levou os pensadores a perguntarem qual mundo seria possível, a partir do que se via nas atrocidades humanas daquele momento. A vivência social, marcada pela guerra, tornou-se objeto de profunda reflexão, por conta da reconfiguração de valores que se impunha à sociedade. Viver em guerra é viver tendo o outro como inimigo mais que potencial – é inimigo real, mesmo que ele nada faça.

Uma das ocorrências históricas mais brutais contra a humanidade foi, gerenciada pelo nazismo, a construção de campos de concentração para a segregação – e posterior extermínio – dos judeus, principalmente, mas estes não foram os únicos. Tomandose um destes campos (Auschwitz) por objeto, as perguntas que dirigiam as preocupações poderiam ser reduzidas a duas: como foi possível Auschwitz? O que fazer para evitar que Auschwitz se repita? A educação tem fundamental importância neste quadro.

Tomando-se como "barbárie" a ideia de uma situação na qual pessoas, ao invés de prosseguirem um caminho de evolução do pensamento, na consideração do outro como importante e que deveria ser considerado em suas ações, consideram apenas seus interesses como dignos de defesa e, assim, tomam como guias uma agressividade e um ódio primitivos característicos de um contexto pré-civilizatório. Seria possível, à educação, desbarbarizar o homem?

Aqui, não tomamos a ideia de "civilização" como um modelo determinado de sociedade, mas um tipo de pensamento sobre a vivência coletiva. Neste sentido, o civilizado não é aquele que propaga determinados valores, de determinada sociedade, mas aquele que compreende a vivência comum como parte de si e que, assim, deve ser preservada na defesa de valores individuais.

Tomemos um fato. O extermínio dos judeus não pode ser considerado como um fato isolado, liderado por um homem insano, pois isto descaracterizaria o perigo real. Auschwitz ocorreu pela luta de poder, pela paixão de um líder e por um povo que se deixou levar por um determinado ideal. Estes três elementos não são loucura, mas possibilidades de todo momento – se a humanidade se descuidar, a barbárie pode ressurgir. O mal é possível a cada momento, posto em movimento por pessoas comuns, pois ele não depende de pessoas fora do uso da razão.



Reflita

Pense sobre a realidade na qual você vive. O que, no sentido apresentado, pode ser considerado barbárie? Quais conflitos sociais expressam a defesa, pela força, de interesses que não são coletivos? A educação teria condições de trabalhar para que a situação se alterasse? Ou o processo educativo obedece, simplesmente, às políticas vigentes, sendo, muitas vezes, força de barbarização?

A educação deve criar novas possibilidades ao homem, para que ele tenha condições de lidar com a própria liberdade, que abrisse espaço para uma liberdade comum e que contivesse o espírito autoritário (que pode ser visto em determinados indivíduos do grupo social). Neste sentido, a educação deve ser processo de inclusão aberta do indivíduo no grupo, a partir de interesses que sejam coletivos e que levem à humanização, ao contrário da barbárie.

O aprendizado (educação) deve ser pensado para que o indivíduo seja preparado para sua realização na vida coletiva – uma vivência que, ao invés da preservação da própria vida, objetivasse a conservação da vida comum. A educação deve ser liberta do caráter manipulador das forças políticas (que acaba corroborando a formação de indivíduos que também desejam tomar parte no grupo dos manipuladores). O primeiro passo para a libertação é a consciência do que ocorre (retomamos a ideia de "diagnóstico"), pois o que é reprimido pode ganhar força tamanha que, em determinado momento, escapa à capacidade de controle – a repressão diante de valores impostos é alimento para a barbárie.

Emancipação

Tomando de maneira mais específica o conceito de emancipação, é importante ter em mente que o objetivo é fazer que o homem esteja liberto de um conjunto situacional que o leva a um único entendimento da realidade. Tal entendimento é o de que sua realização deve ocorrer por meio do que as forças sociais propõem como realização coletiva. Porém, os interesses que movem tais forças nunca são claros e a educação pode servir de instrumento de obnubilação.

O pensamento que nos serve como base é o de Theodor W. Adorno (1903-1969), um dos filósofos da Escola de Frankfurt – mesmo não tendo escrito obras específicas sobre a educação, diversos textos seus tocam o tema educacional.

A emancipação não é possível em termos gerais. Só há emancipação do indivíduo na medida em que é nele que se concentra o conflito entre autonomia da razão e as forças obscuras e inconscientes que invadem essa mesma razão. (MATOS, 2005, p. 52)



Isto nos leva a entender que, mesmo em projetos para uma educação que seja coletiva, é o indivíduo que deve ser focado nas ações; leva-nos a perceber que um projeto pode se tornar um disfarce para desviar a atenção dos interesses que se pretende esconder. A sociedade não educa o indivíduo para a emancipação, pois inculca nele a ideia de necessidade de que o Estado (ou qualquer personagem que o represente) seja guia da vontade coletiva.

O homem emancipado é aquele que faz uso de suas capacidades e qualidades, sendo legislador de si próprio. Mas se o sistema faz que os alunos acreditem que há uma classe "merecedora" (por esforço) de uma educação diferente de outra em quantidade e qualidade, vemos ser a própria não emancipação a construir o pensamento favorável a ela: "o sistema sabe o que é o melhor".

Os próprios métodos pedagógicos (observados por Adorno) se apresentam de modo a não criar o sentido de posse de uma qualidade

individual – ao invés, é nutrido o senso de respeito e obediência a uma autoridade.



Exemplificando

Pensando-se no objetivo de se educar o homem para ser responsável por si, na posse de sua vontade, podemos perceber que, muitas vezes, a prática da sala de aula caminha em sentido contrário. A educação para a emancipação deve levar à humanização do homem, contra um espírito de competição que chega à barbárie, porém as diferenças possibilitadas pelo próprio sistema coloca homens contra homens quando possibilita a participação dos direitos sociais apenas a alguns.



A sociedade civil brasileira, através de suas organizações e movimentos sociais, conseguiu, após lutas intensas e pressões internacionais, universalizar o ensino fundamental para todas as crianças. O Estado se curvou à imposição dessas lutas históricas. Mas, habilmente, favoreceu condições para o desenvolvimento de uma educação semiformativa, utilizando-se da escola, mais uma vez, para favorecer os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade. (PUCCI, 2001, p. 7)

Desse modo, tem-se a aparência de que algo seja feito pelo poder público unicamente como o desejo de mais autonomia para o indivíduo, que deve se realizar em sociedade. Porém, é apenas o olhar atento que consegue ver os disfarces da realidade, que assumem roupagens diversas para conquistar ou, pelo menos, transmitir a mensagem de uma suposta atenção às necessidades humanas. Isto ocorre porque o poder político sabe que um homem emancipado não permite as maquinações e não aceita o mínimo, diante do máximo que poderia ter.

A formação da consciência crítica

Entendemos ser fácil de se compreender que a libertação do homem deve partir da consciência que ele tem da realidade. Isto,

pois, ao não enxergar os mecanismos e interesses que regem a vida social, ele acaba aceitando e realizando aquilo que desejam as classes já detentoras do poder. Porém, as dificuldades da educação residem no fato de tais interesses ocorrerem por mecanismos que já estão introjetados pelo cotidiano como algo natural, correto e verdadeiro.

Quando falamos da atuação do professor como aquele que guia o aluno para a emancipação, não estamos assumindo que as responsabilidades sejam unicamente dele, mas entendemos que esteja em suas mãos eficazes instrumentos de abertura e renovação do pensamento. Daí, sim, o pensamento pode transformar a realidade e encaminhar o homem para a emancipação. Podemos trazer a ideia já expressa por Immanuel Kant (1724-1804) para nos auxiliar e entender a emancipação como:

A saída do homem de sua menoridade, da qual o culpado é ele próprio. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a sua causa não estiver na ausência de entendimento, mas na ausência de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. (KANT, 2003, p. 115)



Mas "emancipar" é, a partir do pensamento dos frankfurtianos, algo além do que Kant indica, já que se nos torna visível a consciência de que a citada menoridade não é algo advindo de uma preguiça ou covardia do homem, mas pela inconsciência provocada por diferentes meios que isso objetivam. O homem apenas será culpado depois que tiver a liberdade nas mãos e lançá-la de lado. Neste sentido, o professor é quem pode criar o desejo de maior liberdade e, acima de tudo, abrir as portas para um pensamento emancipado.

Pesquise mais

Leia um artigo sobre o tema da liberdade, a partir das ideias de Theodor W. Adorno. A autora do artigo busca entender a relação entre o individual e o coletivo-social para se pensar a liberdade, entendida sob duas faces: uma que ocorre no âmbito do indivíduo e outra que acontece no âmbito da moral de aspecto universal.

CHAVES, J. de C. O conceito de liberdade na dialética negativa de Theodor Adorno. Psicol. Soc., Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 438-444, dez., 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2017.

Sem medo de errar

Em sua fala, Thomas buscou expressar as dificuldades em elaborar uma reflexão sobre sua experiência, considerando sua pouca prática em sala de aula e, ainda mais, por não ser professor. Mas ele falou sobre sua atuação junto aos professores com os quais realizou o estágio e sobre o que imaginava ter conseguido de positivo para sua formação. Algo importante indicado por ele – e que foi reforçado pela coordenadora –, foi o fato de que, na maioria das vezes, o olhar que se lança para o entendimento da comunidade escolar é parcial, ou seja, nunca se consegue elaborar um diagnóstico.

Avançando na prática

Qual é o problema?

Descrição da situação-problema

Em uma determinada Unidade Escolar (UE), os professores passaram a notar que, de repente, muitos alunos do Ensino Médio passaram a demonstrar certo desinteresse pelas aulas e pelas atividades em geral e foram diferentes professores que indicaram o fato – eles estavam preocupados por estarem quase no período das provas do último bimestre. Na tentativa de resolver a situação, a coordenação levantou duas hipóteses: ou os professores estavam exigindo demais, em quantidade e nível de dificuldade, ou estavam exigindo pouco dos alunos. Partindo desta ideia, foram pensadas algumas atividades para

diagnosticar a situação mas os resultados não ajudaram muito, pois percebeu-se que tudo estava dentro da normalidade. O que poderia estar faltando para saber o que estava ocorrendo e, assim, resolver a situação?

Resolução da situação-problema

Uma das professora tinha a opinião de que algo de fora dos muros da escola estaria afetando a vida daguela comunidade de alunos. Ela conversou com a coordenadora e, preparando uma pesquisa geral, entregou aos alunos um conjunto de perguntas que deveriam responder: os temas iam desde a vivência social e familiar até a percepção que eles tinham da escola, dentro das perspectivas de futuro. O resultado foi interessante, apontou para algo que o corpo gestor não havia se atentado: diversas guestões, envolvendo transporte público, reorganização das escolas e a consequente transferência de alunos estavam preocupando as famílias e criando um clima de insegurança e insatisfação. O corpo gestor não imaginava que tais fatos estivessem influenciando a comunidade de alunos, pois a notícia havia sido anunciada nas mídias, há poucas semanas, e ainda não havia qualquer definição de como tudo iria se desenrolar. A partir de então, a coordenadora envolveu os professores em um grande projeto de conscientização para que a comunidade (alunos e famílias) fosse acalmada e o ano letivo pudesse terminar bem. Percebeuse a necessidade de se alargar os horizontes para se entender as situações: a primeira suspeita recaiu na atuação dos professores, mas os resultados da pesquisa mostraram que outros fatores

Faça valer a pena!

1. "O que distingue o prazer da cega satisfação de carências e necessidades é a recusa do instinto em esgotar-se na satisfação imediata, é sua capacidade para construir e usar barreiras para a intensificação do ato de plena realização. Embora esta recusa instintiva tenha feito o trabalho de dominação, também pode servir à função oposta: erotizar as relações não-libidinais, transformar a tensão e alívio biológicos em livre felicidade." (MARCUSE, 2005, p. 96) O trecho apresentado fala da repressão dos instintos, que pode ser pensada a partir de duas funções, uma das quais é negativa e força geratriz do que conhecemos como:

- a) Humanização.
- b) Sublimação.
- c) Barbárie.
- d) Censura.
- e) Canalização.
- **2.** "[...] a própria ciência não sabe por que põe em ordem os fatos justamente naquela direção, nem por que se concentra em certos objetos e não em outros. O que falta à ciência é a reflexão sobre si mesma, o conhecimento dos móveis sociais que a impulsionam em certa direção: por exemplo, em ocupar-se da Lua e não do bem-estar dos homens. (...) O que eu disse da ciência não vale somente para ela, mas também ao indivíduo particular. (...) Não sabe dizer por quais razões se ocupa com paixão de tal coisa e não de outra." (HORKHEIMER, 2005, p. 78)

A problemática apresentada no trecho é presente nas discussões dos pensadores da Escola de Frankfurt que, de modo sintético, pode ser entendida como a necessidade de:

- a) Uma revisão constante daquilo que a filosofia produz, no sentido de que ela esteja alinhada aos desejos e às necessidades sociais.
- b) Um acompanhamento detalhado do que seja a produção social da ciência, já que ela é que dirige os valores morais da sociedade.
- c) Estabelecer-se um parâmetro a partir do qual toda a ciência possa produzir seu conhecimento, tendo em vista as necessidades da sociedade.
- d) Uma sempre nova avaliação diagnóstica da sociedade, na tentativa de serem enxergados os verdadeiros elementos de interesse que influenciam a ação do homem.
- e) Uma educação que leve o homem a entender as necessidades de que algo seja feito do modo como sempre é feito.
- **3.** "Os mártires anônimos dos campos de concentração são o símbolo de uma humanidade que luta para vir à luz. A função da filosofia está em traduzir o que eles fizeram em palavras que os homens possam ouvir, ainda que suas vozes mortais tenham sido reduzidas ao silêncio pela tirania." (HORKHEIMER apud REALE; ANTISERI, 1991, p. 849-850)

Os campos de concentração constituíram uma ação considerada por Adorno como o ápice da barbárie do século. Para o autor, qual deve ser o papel da educação após esse evento de barbárie?

- a) A educação deve ser estabelecida como um projeto humano universal, para que não sejam possíveis ações antagônicas nas diversas culturas humanas.
- b) A educação precisa ser sempre revista, no intuito de que indivíduos com propensão a ações de barbárie possam ser identificados ainda na infância para serem tratados.
- c) O ato educativo deve obedecer a regras sempre mais claras e definidas daí a importância do Estado para que o processo seja único e leve a um mesmo tipo de ação social.
- d) O professor tem papel fundamental no acompanhamento psicológico de alunos que apresentam comportamento agressivo de não aceitação das individualidades.
- e) A educação deve se preocupar na formação do ser humano para que este não cheque a repetir eventos de Auschwitz, por exemplo.

Seção 4.2

Os pressupostos sociológicos e a educação

Diálogo aberto

O ano letivo estava se aproximando de seu fim e Thomas já havia concluído as horas obrigatórias de estágio. Como restavam apenas algumas semanas de aula, ele combinou com a coordenação da escola que ainda freguentaria algumas aulas.

Naqueles dias, a instituição recebeu um convite para que levasse os alunos do Ensino Médio ao teatro, quando seria apresentada uma peça antiga, uma tragédia grega intitulada Hécuba, da autoria de Eurípedes. Mesmo sem o compromisso de cuidar dos estudantes, Thomas foi convidado e aceitou assistir à peça, no horário marcado, junto de alguns professores, com uma média de 100 alunos.

A peça havia sido executada de modo brilhante porém, em alguns momentos, diferentes estudantes se manifestaram com risadas e brincadeiras, de modo que todos ouvissem. Houve um momento específico no qual os comentários paralelos eram tantos que os alunos chegaram a atrapalhar a fala dos atores. A situação foi desagradável ao ponto de o diretor da peça cancelar um bate-papo que ocorreria com os atores logo após a encenação.

No mesmo dia e em alguns dias seguintes, a coordenação e a direção da escola estiveram junto aos alunos para diversos momentos de séria reflexão, buscando, inclusive, saber de nomes específicos que tivessem maior culpa na atitude desrespeitosa. Na reunião semanal dos professores, o tema foi posto e todos opinaram – eles queriam descobrir por que o fato ocorreu, já que não condizia com a atitude habitual dos alunos.

Não pode faltar

A escola e a não neutralidade

A sucessão de autores e pensamentos nos permite diferentes

ângulos e a percepção dos fenômenos educacionais, em diferentes contextos: um mesmo fato pode ser entendido de diversas maneiras e, a cada vez que voltamos a pensar nele, ser explicado a partir de diversas bases conceituais. Nesta seção, nossa atenção se volta para as ideias de Pierre Bourdieu (1930-2002) – pensador da sociologia que contribuiu sobremaneira para o entendimento da Educação.



Reflita

Pense no processo educativo do qual você participou ao longo de sua formação na educação básica. Era escola pública ou privada? A maior parte dos alunos que participou pertencia à mesma classe social que você? Todos chegaram também ao ensino superior? Que influências a origem social pode ter sobre o desenvolvimento educacional de uma pessoa?

O pensamento de Bourdieu é crítico ao analisar a educação na sociedade. Devemos lembrar que "fazer a crítica" significa olhar atentamente para aquilo que se tem, buscando entender seus fundamentos e as relações que estabelece com o todo de elementos que constituem o contexto. Deste modo é que o pensador francês desenvolveu sua reflexão, tentando perceber que, de alguma maneira, o processo educativo precisava ser reinterpretado – em sua época, de modo especial, pois a educação era vista de modo muito positivo como solução para as mazelas sociais.

Naquele contexto (do mesmo modo como hoje), diversas teorias educacionais lançavam olhar sobre a educação, entendendo-a como salvação. O que falta compreender é que a educação é um instrumento e, como tal, pode servir para diferentes finalidades. Neste sentido é que Bourdieu propõe um entendimento diverso, abarcando de modo mais completo o fenômeno educacional, com condições de tratar de modo mais efetivo o problema das desigualdades escolares.

Não existe a escola neutra: como instituição com responsabilidade de "apenas" transmitir conhecimentos que sejam necessários para que os indivíduos tenham condições de se realizar social e humanamente. Esta tal escola "neutra" seria na verdade uma instituição que serviria

aos anseios do sistema e, por consequência disso, estaria alheia ao contexto social, pois mesmo dentro de uma realidade determinada, trataria todo aluno – bem como todo conteúdo – de maneira idêntica, sem atentar para elementos de diferenciação com relação à importância do conteúdo e à vivência social.

Bourdieu percebe que a escola pode acabar legitimando aquele projeto de desigualdade contra o qual ela se posiciona.



A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva. Bourdieu oferece um novo quadro teórico para a análise da educação dentro do qual os dados estatísticos acumulados a partir dos anos 50 e a crise de confiança no sistema de ensino vivenciada nos anos 60 ganham uma nova interpretação. (NOGUEIRA, 2014, p. 14)

A partir dos citados dados estatísticos, o pensador olha para a realidade. É, assim, da análise da relação entre indivíduo, vivência do todo social e vivência escolar, que se torna possível a crítica da escola. Há uma estrutura social objetiva, sob a qual todas as vivências são organizadas em um contexto, porém há uma participação individual (subjetiva) na construção da realidade. É preciso tentar entender de que modo tal estrutura objetiva se realiza no subjetivo e a pergunta que nos aparece é sobre a autonomia do indivíduo dentro de tal estrutura: há autonomia para o indivíduo ou ele apenas segue o que predetermina a estrutura social? Bourdieu explicará esta relação de objetivo/subjetivo pelo conceito de *habitus*.

De um modo ou de outro, o indivíduo sempre traz consigo diversos elementos de seu contexto de vivências, ou seja, não é possível falar de uma pessoa que pudesse interpretar o mundo à sua volta a partir de um parâmetro "neutro", que não corroborasse um tipo de estrutura social. Com o conceito de *habitus*, a proposta é enxergar

que há um processo de interiorização/incorporação da estrutura pelo indivíduo. A incorporação do *habitus* ocorre através do pensamento relacional entre processos estruturados e estruturantes. A estrutura é o teórico objetivo e a vivência é o prático subjetivo. O *habitus* revela uma atitude prática (um processo estruturante) com a qual se pode perceber os fenômenos sociais (processos estruturados) mais sutis.

O indivíduo já traz em si a estrutura que foi assimilada das vivências realizadas no cotidiano, porém a escola é um dos lugares nos quais a força da estrutura sobre o indivíduo se mostra dotada de grande poder, considerando-se que há um ponto comum de que a educação seja o caminho para a plena formação do indivíduo. Na escola, a estrutura acontece por meio da política educacional que vem permeando os conteúdos e as metodologias.



Você percebe que as ideias de Bourdieu nos levam a pensar a escola de modo que apareçam os valores sociais que foram introjetados e aparecem como "normais"? O que, costumeiramente, é considerado como percepção de mundo particular, pode ser revisto, passando a ser entendido como expressão de uma estrutura social objetiva.

As práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, suas formas de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação. (NOGUEIRA, 2014, p. 25)



Significa entender que tudo o que o indivíduo faz é expressão de uma posição social do mesmo modo, a educação se mostra como processo de prolongamento de tal posição. E o indivíduo, em tal compreensão, sempre se mostra como aquele que reproduz uma visão de mundo que, por sua vez, é do interesse. Bourdieu (1983, p. 82) indica:



Às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência. As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos de estilos de vida) porque são o produto do mesmo operador prático, o *habitus*, sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto (...).

O profissional da educação – de modo especial, o professor – se torna crítico em seu fazer, quanto mais tiver condições de identificar aquilo que aparece como preferência do indivíduo, mas que, na realidade, é indução social. O aluno aprendeu a interpretar de um modo dentro de uma determinada situação, a partir de então, as situações podem ser diferentes, mas ele acaba por interpretá-las sempre sob a influência da estrutura objetiva introjetada. O habitus é um processo, a maneira segundo a qual o indivíduo traduz para sua prática a estrutura objetiva, na ação do indivíduo (naquilo que chamaríamos de "totalmente seu", algo subjetivo), resta um sentido objetivo que ele não consegue perceber.

Exemplificando

A realidade social é marcada pela luta de classes – já o indicou Karl Marx. Segundo o pensamento de Bourdieu, na realidade há uma estrutura objetiva de dominação de uma classe sobre outra. Sempre que um indivíduo se posiciona diante da realidade, ele já assume uma posição como membro de uma classe – e isto é, muitas vezes, feito sem consciência.

Bourdieu entende, então, haver uma estrutura de dominação e as ações individuais acabam por reproduzir tal estrutura – a produção simbólica (arte, religião, manifestações culturais, dança, literatura etc.) cumpre claramente este papel: instituem aquilo que pode ser

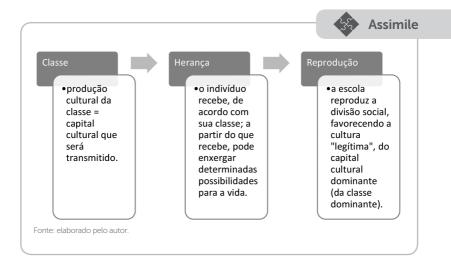
considerado "superior" e classificam tudo mais. A participação em tais meios "superiores" possibilita ao homem assumir uma nova posição social (há vantagens sociais e recompensas), por meio da aquisição cultural que ele conquista: eis o *capital cultural*.

Educação, capital cultural e dominação

A luta dentro de cada campo ocorre pelo desejo de que uma determinada classe domine. Aquela que já é dominante busca fazer que seus valores e seu entendimento de mundo continuem a vigorar. Significa entender que os valores vigentes de uma sociedade são sempre os valores da classe dominante em determinado campo. Dizendo de outro modo, Bourdieu entende que há vários campos de embate de forças pela dominação - por exemplo, podemos tornar o campo cultural da literatura: trata-se de um campo de produção simbólica no qual há uma classe de indivíduos que determinam o que tem mais, ou menos, valor. Tal determinação possibilita um status social, separando aqueles que conhecem (desenvolvem ou seguem o valoroso) daqueles que não conhecem, ou seja, quando ouvimos alguém relatar que certo indivíduo não tem "cultura", estamos diante de um equívoco conceitual. Na realidade, partindo do olhar bourdieusiano tal discurso está estruturado na ideia de que os dados da cultura daquele indivíduo não têm valor ou não são socialmente valorizados pelas instituições sociais, tal como essas valorizam os elementos universais da cultura ocidental. Um olhar crítico da obra de Bourdieu enfatizaria que esse indivíduo não seria, como afirma o senso comum, desprovido de cultura, o que ocorre é que seus saberes, advindos do seu contexto cultural, não criariam dividendos que seriam valorizados no ambiente escolar, por exemplo.

A classe que domina o Estado e as instituições sociais, cada uma em seu campo, organiza-se para que dele apenas participem os que têm um mesmo nível cultural. Na verdade, tal nível se modifica constantemente, para que não seja possível a toda pessoa tomar parte do seleto grupo dos "bons". Os campos acabam restritos, pois grande parcela da população não tem condições de participar dos bens culturais disponíveis em uma sociedade como a capitalista. É importante ressaltar que o acesso aos bens considerados genuínos não é questão apenas de ter ou não riqueza, embora esta seja, talvez, a principal responsável. Os bens de que o autor nomeia "capital

cultural" são aqueles elementos ou aquelas obras universais da cultura ocidental.



De tal situação, temos que os indivíduos que adquirem determinado capital cultural estão mais prontos para participar da sociedade em seus círculos mais altos. Pressupõe-se algo que o indivíduo possua para que tenha acesso a âmbitos mais restritos que, por sua vez, serão responsáveis por oferecer novo capital. A sociedade se divide, então, entre os "melhores" e os "comuns", de acordo com o capital cultural que estes têm.



Pense no grande número de alunos que frequentam a escola pública: qual parcela tem condições de frequentar teatros, museus, boas e grandes livrarias? A questão financeira é o que, na maioria das vezes, se torna barreira. Muitas vezes, diz-se que, na verdade, falta interesse por parte de tais pessoas. Daí temos de pensar que o interesse é algo desenvolvido por meio do contato de apreciação de tal objeto, ou seja, a pessoa não participa, não desenvolve interesse e não vai querer participar.

Há uma arbitrariedade cultural a determinar o que pode ser entendido como "cultura legítima". Deve restar claro, para nós, que tal arbitrariedade divide as pessoas: trata-se de uma determinação de bens simbólicos que parece estabelecer uma hierarquia social, a partir da qual os próprios indivíduos já vão se reconhecendo e se assumindo como pertencentes a determinada classe. O reflexo de tal situação na escola é direto.

Os indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social. A ideia é a de que esses indivíduos teriam melhores condições de ser bemsucedidos no sistema escolar, no mercado de trabalho e mesmo no mercado matrimonial, ou seja, nas principais instâncias em que se disputa e se decide a posição social futura dos indivíduos. (NOGUEIRA, 2014, p. 36)



Dentro do campo educacional, as disputas também ocorrem, na tentativa de ser determinado o melhor caminho a ser seguido. Porém, o que pode ser observado claramente é a divisão em dois principais modelos: o público e o privado – divisão que reflete, corrobora e perpetua a divisão social e a situação de dominação de classe. Deste modo, a educação não pode ser entendida, ingenuamente, como caminho de libertação do homem, já que ela reproduz a hierarquização dos indivíduos. Os bem-nascidos e bem-formados (o que se refere ao processo educacional) expressam os valores da classe dominante que quer continuar em tal situação.

A classe dominada interioriza a estrutura objetiva de dominação e acaba por aceitá-la como algo natural. Ao chegar na escola, o aluno deveria trazer uma bagagem cultural que lhe permitisse acessar novos tipos de conhecimento e, cada vez mais, desenvolver seu pensamento. Porém, a escola não consegue desenvolver a capacidade de reflexão no aluno, por conta de faltarem elementos básicos a partir dos quais se torna possível pensar criticamente.

Ainda mais: a instituição exige do aluno um conjunto de

conhecimentos e vivências que ele não teve oportunidade de ter. A classe dominada tem necessidades mais diretas e práticas que estão voltadas para a preservação da vida – busca-se aquilo que é "útil". Enquanto isso, a classe dominante (para se preservar nessa situação) valoriza o aprendizado e a vivência junto a bens que são supérfluos – já que estes são o que diferenciam os indivíduos e estabelecem a distinção social.

A classe dominada, na aceitação de sua situação, acaba reproduzindo a dominação em tudo que faz, ao assumir como dotado de mais valor aquilo que é da outra classe – valorizar o "mais culto" pode ser até postura inconsciente. Porém, não se observa que não basta ter os mesmos bens ou ir aos mesmos lugares: sem a vivência anterior, não se tem o capital cultural para aproveitar as situações. Imaginemos uma criança que nunca foi ao teatro, com 16 anos, já adolescente, vê-se dentro de um teatro para assistir a um espetáculo dramático relacionado a algo que já estudou em sala de aula. Possivelmente, sua reação será de total desinteresse, pois a apreciação não é algo natural, e sim, construída ao longo do tempo.

Escola: herança, reprodução e violência

A partir das ideias apresentadas, podemos trazer um conceito muito importante na teoria de Bourdieu: o conceito de herança. O autor entende que, assim que o indivíduo nasce, já é detentor de um conjunto de coisas materiais e imateriais que influenciam todo o desenvolvimento de sua vida.

Materiais são as coisas relacionadas, diretamente, ao âmbito financeiro: as condições de vida que sua família/local de nascimento oferecem; imateriais são as coisas relacionadas à cultura e à interpretação de mundo (ambas dependem, diretamente, da classe de origem). De acordo com a herança recebida é que ocorrerá a ambição do indivíduo: enquanto alguns almejarão sempre mais, outros aceitarão os limites que nunca terão condições de ultrapassar.



Os herdeiros que, aceitando herdar — portanto, serem herdados pela herança —, conseguem apropriar-se dela (o politécnico filho de politécnico ou o metalúrgico filho

de metalúrgico), escapam das antinomias da sucessão. O pai burguês, que deseja para o filho o que tem e é, pode se reconhecer completamente nesse alter ego que produziu, reprodução idêntica àquilo que ele é e ratificação da excelência de sua própria identidade social. E o mesmo ocorre com o filho. (BOURDIEU, 2007b, p. 232)

A primeira vivência social do indivíduo ocorre na família: desde muito pequena, a criança já vai entendendo quais caminhos de vida são possibilitados a ela, de acordo com aquilo que é a realidade financeira e cultural do grupo familiar. Significa que, tomando-se por base as diferentes classes sociais, são diferentes as heranças deixadas para os indivíduos, pois enquanto uns têm acesso à chamada "cultura legítima", tantos outros se verão à margem dela. Neste sentido, a escola deveria trabalhar de acordo com a realidade dos indivíduos, partindo do que eles já trazem de conhecimentos, numa proposta que o aluno pudesse alcançar sempre mais nos benefícios sociais.

Porém, a instituição se mostra como propagadora dos valores sociais vigentes, que, por sua vez, determinam o conteúdo a ser ensinado. Uma visão ingênua e muito difundida é a de que a escola prepara, então, para as necessidades sociais vigentes – mas não é isso que Bourdieu indica: a escola, na verdade, ensina aquilo que é valor para a classe dominante. Deste modo, enquanto um aluno advindo da classe popular se vê perdido em meio ao desconhecido de uma percepção de mundo refinada pela arte e pela ciência, um aluno da classe média (para alta) recebe os mesmos conteúdos como continuidade daquilo que vem aprendendo ao longo de sua vida.

A escola reproduz, então, aquilo que é predeterminado pela classe dominante. Pensemos no capital cultural incorporado (língua, gosto e bom gosto etc.); há uma arbitrária determinação daquilo que deve ser seguido, e a escola toma como necessário e pressuposto tal capital para que o aluno tenha sucesso na escola. Parece-nos óbvio que o aluno com pouco capital cultural dominante não atingirá tal sucesso e vai se enxergar como "naturalmente incapaz" de alcançar aquilo que os advindos da outra classe social conseguem. Toda esta organização se desenvola como violência simbólica:



Na perspectiva bourdieusiana, a violência simbólica se expressa na imposição legítima e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante e há uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. As posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de ensino (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes. (SOUZA, 2012, p. 21)

A escola acaba, deste modo, violentando os alunos na proposta velada de que todos devem seguir a "cultura legítima", quando o que realmente faz é exigir dos estudantes das classes populares uma herança que não receberam e que, por isso, não terão chances de sucesso, seja na vida escolar, seja na realização social. Educa-se para um insucesso da classe popular que, cada vez mais, aprofunda a cisão que favorece aos bem-nascidos. Diz o próprio Bourdieu (2007a, p. 221):



A escola não cumpre apenas a função de consagrar a "distinção" – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como "cultura" (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes



Procure ler o artigo indicado a seguir, de autoria de Décio Saes. Nele, o autor explora os conceitos do pensamento de Bourdieu, analisando

a escola no contexto do capitalismo, mostrando que a ideologia que se põe como base do ato educativo, por meio dos professores, é a do mérito pessoal.

SAES, D. A. M. de. A ideologia docente em A reprodução, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Educação & Linguagem**, Ano 10, n. 16, jul./dez., 2007. Disponível em: http://www.bibliotekevirtual.org/index.php/2013-02-07-03-03-11/2014-07-19-06-15-59/471-el/v10n16/3758-a-ideologia-docente-em-a-reproducao-de-pierre-bourdieu-e-jean-claude-passeron.html. Acesso em: 20 mar. 2017.

Sem medo de errar

Depois de muito conversar, os professores resolveram fazer uma pesquisa, simples e breve, para começarem a entender o ocorrido, a qual foi feita apenas com os alunos envolvidos na situação: além de dados como idade e bairro de residência, foi perguntado com que frequência eles iam ao teatro, dizendo com quem iam e de que tipo de peça mais gostavam.

O resultado foi triste, na conclusão dos professores: 60% dos alunos nunca tinham ido a um teatro antes. Dos demais, alguns foram, quando bem pequenos, levados pelas escolas que frequentaram e pouquíssimos iam ao teatro de uma a duas vezes por ano.

Os alunos que atrapalharam a apresentação estavam errados – não há dúvidas. Mas os professores chegaram à conclusão de que os estudantes não sabiam aproveitar aquele momento cultural. Quem nunca foi a um teatro, sentir-se-ia totalmente desmotivado quando, na primeira vez, tivessem de assistir a uma tragédia grega.

Como já estava terminando o ano letivo, foi sugerido que, no próximo ano, realizassem um trabalho voltado para diferentes vivências culturais, dentre as quais, o teatro.

Avançando na prática

Bullying e sociedade

Descrição da situação-problema

O ano letivo estava começando e Pedro era novo aluno na escola – tratava-se de uma escola estadual. No ano anterior, o garoto estudava em um colégio particular, no qual esteve desde o início da educação básica.

Nos primeiros dias de aula, alguns professores começaram a perceber que, por conta de uma grande participação e conhecimento que Pedro trazia, alguns alunos começaram a fazer chacotas e a deixar o estudante meio isolado. Os professores diziam que Pedro era bom aluno e tudo que falava não era na intenção de se exibir: era simplesmente aquilo que ele conhecia e trazia de sua história. Mas os colegas começaram a chamá-lo de exibido e a se incomodar com ele. Qual seria a causa do problema e qual seria uma boa maneira de lidar com a situação?

Resolução da situação-problema

O pensamento de Bourdieu pode explicar o que ocorreu: as diferenças sociais levam os indivíduos a terem diferentes experiências de mundo – principalmente no que se refere ao conteúdo de conhecimento e à vivência cultural. O problema é causado pelo próprio sistema, que não oferece as mesmas condições de participação social a todas as pessoas. Neste sentido, crianças advindas de classes populares deixam de conhecer aquilo que, adiante, a escola (e outros ambientes sociais) vai cobrar. Uma criança não escolhe e, portanto, não tem "culpa" de nascer em uma classe com mais ou menos condições financeiras. Também não seria o caso de Pedro deixar de lado tudo o que havia aprendido e fingir que não trazia determinado capital cultural.

Muitas ações poderiam ser pensadas como solução, mas, basicamente, é preciso integrar o aluno no novo ambiente e fazer que todos percebam que ter diferentes experiências, ao invés de ser prejuízo, é ganho para toda a turma quando se partilha o conhecimento.

Faça valer a pena!

1. Tudo aquilo que o indivíduo experiencia em sociedade é algo que, ao longo do tempo, foi sendo produzido para a sustentação da vida do homem – seja vida material ou vida espiritual. Aos poucos, com a divisão do trabalho em suas diversas funções "superiores" e "inferiores", toda esta bagagem produzida passou a diferenciar os indivíduos, classificando-se segundo aquilo a que tinham acesso. A esta bagagem damos o nome de *capital cultural*.

Tomando por bases as ideias de Pierre Bourdieu (1930-2002) com relação ao capital cultural e à maneira como este influencia o sucesso ou o insucesso na vida escolar de um estudante, podemos afirmar que:

- a) Tal capital é comum a toda uma comunidade social, variando apenas de região para região.
- b) O capital cultural, idealmente, deve ser o mesmo para todas as pessoas; neste sentido, ações sociais de incentivo à cultura refinada são auxílio efetivo.
- c) Todo indivíduo, participando de um grupo social, recebe um capital cultural determinado por políticas públicas.
- d) O capital cultural se relaciona àquilo que uma específica comunidade produz, relativo às suas necessidades materiais.
- e) A escola, mesmo que não de modo declarado, exige do aluno elementos de um capital cultural que pode não ter sido oferecido às classes populares.
- **2.** Do mesmo modo, no caso do pai em vias de ascensão em trajetória interrompida, a ascensão que leva o filho a superá-lo é, de certa forma, seu próprio acabamento, a plena realização de um "projeto" rompido que ele pode, assim, completar por procuração. Quanto ao filho, rejeitar o pai real é aceitar, tornando-o por conta própria, o ideal de um pai que, por sua vez, se rejeita e se nega, fazendo apelo à sua própria superação (BOURDIEU, 2007b, p. 232),

No trecho indicado, o pensador trata de um dos conceitos importantes de sua teoria:

- a) Capital cultural.
- b) Reprodução.
- c) Herança cultural.
- d) Acessibilidade.
- e) Consciência de classe.

3. Bourdieu se aproxima bastante da concepção marxista ou, mais amplamente, materialista, segundo a qual a produção simbólica de um indivíduo ou grupo está subordinada ou mesmo determinada pelas suas condições materiais de existência. A cultura de cada grupo basicamente traduziria, em termos simbólicos, suas condições objetivas de existência (NOGUEIRA, 2014, p. 39).

Assinale a alternativa que expressa, de modo claro, o que o trecho indica como aproximação das ideias de Marx e Bourdieu.

- a) Bourdieu, do mesmo modo que Marx, entende haver, unicamente, uma "luta de classes" entre dominantes e dominados – uma tentando tomar o lugar da outra em sucessões ao longo da história.
- b) Assim como Marx, Bourdieu entende que o capital cultural recebido e vivenciado pelo indivíduo é o que dá origem à sua vida material.
- c) As condições objetivas da existência são fruto da produção simbólica de uma classe social, por meio da religião e da arte, por exemplo.
- d) A cultura é produzida de modo diferente pelas classes sociais a origem do capital cultural está diretamente ligada àquilo que cada uma vivencia, a partir de sua realidade material.
- e) A produção simbólica é fruto, unicamente, do capital cultural de uma determinada classe social

Seção 4.3

A educação para o século XXI

Diálogo aberto

As atividades do ano letivo foram finalizadas. Conforme havia sido combinado com a coordenação, Thomas tinha participado das atividades até o último dia. Foi uma experiência rica tudo o que ele vivenciou nas aulas, junto aos professores e alunos – algo que com certeza serviu de modo especial para sua formação. Tudo o que pode vivenciar, o rapaz relatava em um diário de estágio, seguindo as orientações da professora de estágio.

Thomas ainda teria um último encontro com esta docente. Dessa forma, ele preparou todos seus materiais e foi para a universidade. Ao receber tudo, a educadora pediu a ele que fizesse uma avaliação geral da experiência realizada.

No geral, a avaliação foi muito positiva, na qual o estagiário elencou elementos que foram mais significativos para ele – fossem de caráter positivo ou negativo. Ele encerrou com a seguinte colocação: "Percebo que a realidade é simples, e o sistema educacional, do modo como está organizado, complica tudo na cabeça dos alunos. O ensino deveria ser mais simples... só assim o aluno aprenderia a viver neste mundo"

A professora disse a Thomas que gostou da análise que ele fez de todo o estágio cumprido. Mas indicou que havia um problema na conclusão de seu raciocínio, e que mudaria por completo o sentido do pensamento. Nesse contexto, ela repete o final da fala do aluno, pedindo que ele identificasse o que poderia estar errado.

Não pode faltar

A complexidade da realidade

Nesta disciplina, ao longo das seções do material, estudamos a educação, na tentativa de conceituá-la, para que a pudéssemos ter em

uma definição. Na verdade, este desejo não é o de simplesmente falar de modo breve ou lançar um olhar superficial: queremos entender "por dentro", em todas as inter-relações que ocorrerão. Partimos por um caminho escolhido e, juntos de diversos autores, tocamos diferentes aspectos do ato educativo, mas devemos nos perguntar: é possível chegar a um conhecimento como este objetivado? Do modo como organizamos nosso pensamento, conseguimos simplificar o entendimento da realidade a um número reduzido de conceitos? Eis o nosso erro: a tentativa de simplificação. Quem nos auxiliará nesta seção é Edgar Morin (1921), com sua teoria da complexidade.

Primeiramente, é preciso perceber que nosso pensamento segue um direcionamento dado, de modo especial, a partir das ideias de René Descartes (1596-1650), na busca de certezas, que pudessem indicar ideias claras e distintas. Na proposta de um método, este pensador adota a dúvida como o que pode levar à verdade – esta, que pode ser encontrada por meio das ideias claras e distintas (que não permitam dúvidas). A primeira regra do método indica que só podemos aceitar as ideias evidentes; não sendo evidente, a segunda regra pede que analisemos em partes menores para que, depois, pela terceira regra, reconstituamos o problema. A quarta regra indica que devem ser feitas tantas revisões quantas sejam necessárias, para que não reste dúvida alguma.

Neste caminho, que foi base para o desenvolvimento de inúmeras escolas filosóficas e científicas, o pensamento passou a dividir a realidade para que fosse entendida: analisar é dividir sempre nas menores partes, com o objetivo de se conhecer tudo o que constitui a realidade. Daí, originou-se a crença de que "quanto mais conseguimos dividir o objeto, mais compreensível se torna". A divisão pode ser, claramente, observada na especialização do conhecimento científico: dentro de uma mesma ciência, há diversas subáreas que se dedicam ao conhecimento de uma parte específica da realidade.



Foi graças ao método que isola, separa, dissocia, reduz à unidade e mede, que a ciência descobriu a célula, a molécula, o átomo, a partícula, as galáxias, os *quasars*, os *pulsars*, a gravitação, o electromagnetismo, o

quantum de energia; que aprendeu a interpretar as pedras, os sedimentos, os fósseis, os ossos, as escritas desconhecidas, incluindo a escrita inscrita



Reflita

Se a realidade fosse simples como um relógio, que bastaria ser desmontado para entender todo seu funcionamento, a divisão cada vez maior poderia sim levar ao conhecimento do todo. Mas, será que não há algo diferente na constituição da realidade?

Morin entende que a realidade é complexa. Não se trata de compreender apenas as partes, mas o tipo de relação que acontece entre elas – e esta mesma relação se transforma, sendo diferente para cada conjunto de objetos relacionados. Se a realidade é complexa, a tentativa de reduzi-la por meio de um entendimento simplificador acabaria por perder muito do que ela é. Mas perdemos ou não algo? Como saber? Nunca temos a plena certeza da perda, já que isto implicaria o conhecimento total da realidade como pressuposto. Mas, considerando que a cada vez conhecemos mais, e os métodos devem ser alterados de acordo com os novos modos segundo os quais os objetos aparecem, podemos suspeitar de que a tentativa de simplificação afasta o conhecimento mais verdadeiro.

A teoria da complexidade indica, exatamente, que a realidade não se submete ao modo segundo o qual o homem organizou seu raciocínio, que pode ser entendido como uma redução simplificadora. Significa que se uma ciência chega a uma explicação simples e determinada, clara e distinta, sobre o mundo, está deixando algo para trás. De maneira especial, tenta-se explicar o mundo humano em todos seus âmbitos. A educação se encaixa em tal situação e nos surge a questão: o que é o homem e como educá-lo? Qualquer visão reducionista é fadada ao erro.

O que devemos fazer? Tentaremos sempre mais reduzir a realidade ao enquadramento característico de nosso modelo de razão, que não deixa passar aquilo que não seguir rigorosamente as

regras? Ou teremos de "abrir as portas" da razão e aceitar tudo que quiser nela passar, sem fazer das regras um impedimento? Há alguma outra opção?

A proposta de Morin é a de que o conhecimento seja redefinido a partir de uma rearticulação das esferas que, ao longo do tempo, o homem vem separando. Dizendo de outro modo, é a necessidade de que o homem enxergue o mundo de um outro modo, em um emaranhado de relações que se influenciam mutuamente. O "retalhamento das disciplinas torna impossível apreender 'o que é tecido junto', isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo" (MORIN, 2003a, p. 14). A complexidade enxerga, então, a realidade como um tecido, emaranhado de fios, dos quais não se pode mover um sem que os demais se movam; nada pode ser compreendido de modo isolado.

A realidade, o homem e a educação

Aquilo que a ciência realiza com o mundo físico em geral, em uma superespecialização, acaba por realizar também com o homem. Mas, tomando-se a inserção do homem em um determinado contexto, um não pode ser entendido sem que o outro seja trazido junto: o homem se faz pelo contexto e este se faz pelo homem. O pensamento complexo pensa a totalidade e, neste sentido, não há um homem considerado biologicamente e outro considerado social ou antropologicamente: há, simplesmente, o homem.



Ao tratar do homem esfacelado, a ciência não conhece homem nenhum por inteiro, mas sim partes que – sabe-se – podem ser agrupadas em alguma instância. O exemplo mais, sim, ples é o da medicina, com profissionais que, de tão aprofundada a visão sobre pequenas partes, não voltam à superfície e acabam perdendo a noção do todo. Um nefrologista – podemos pensar assim – não mais enxerga um homem inteiro, o paciente que se põe diante dele, mas um par de rins que necessita determinado cuidado.

Dito isto, devemos reconhecer a clara influência que o homem exerce no próprio conhecer: o observador interfere naquilo que é observado. Isto não ocorre apenas no âmbito social, como poderíamos entender, mas mesmo no mundo das partículas atômicas e subatômicas: o princípio da incerteza, de Werner Heisenberg (1901-1976), fala da mudança de direção de um átomo pelo simples fato de estar sendo observado.

Ora, o observador que observa, o espírito que pensa e concebe, são indissociáveis duma cultura, e, portanto, de uma sociedade *hic et nunc*. Todo o conhecimento, mesmo o mais físico, sofre uma determinação sociológica. Existe em toda a ciência, mesmo na mais física, uma dimensão antroposocial. (MORIN, 1977, p. 15)



Todo este modo de entender e receber a realidade, como conhecimento, acaba por desembocar nos processos educativos, pois a escola não apenas ensina um conteúdo, mas ensina o modo como o mundo deve ser visto – no caso, compartimentado. Seguindo por outro caminho, a teoria da complexidade mostra que o conhecimento pode ser mais verdadeiro quanto mais assumir aquilo que não é passível de simplificação e que poderia ser nomeado como "confuso" ou "incerto".

A educação ainda segue modelos de entendimento de mundo que não condizem com o que a realidade mostra, neste sentido, as pessoas passam anos de suas vidas na escola, dentro de um processo que não vai permitir-lhes uma vivência mais significativa junto ao mundo no movimento que ele expressa. Isto, pois:

Predomina em nós ainda a visão linear de espaço e tempo, como se as coisas não coubessem ao mesmo tempo em vários lugares e tempos. O conceito de dimensão talvez seja mais congruente, porque, sendo processual, possivelmente não linear, coabita o caótico; ao mesmo tempo em que se estrutura, a luz é matéria (partícula) e



espírito (onda) que depende de como é vista. (DEMO, 2011, p. 34)

A proposta da complexidade é a de que o homem aprenda a reconhecer e a estar em um novo mundo, dizendo de outro modo, é deixar o mundo ser em seus diferentes níveis, seus diversos modos e suas diferentes relações – é reconhecer o tecido do real. O citado conceito de "dimensão" já abala a segurança de um mundo espaço-temporal-linear; as dimensões são diversas e ocorrerão concomitantemente.



Exemplificando

Pense na citada ideia de "tecido do real" – a visão linear permite que o homem persiga cada fio do tecido, conhecendo-o em detalhes cada vez menores; em alguns momentos, perde-se a noção da superfície e não se consegue enxergar de que modo determinados fios podem se relacionar. A complexidade não perde a noção do todo – na verdade, ela a persegue e, ao invés de se perder nos fios, olha para o tecido: lá, todos os fios ganham sentido.

A educação a ser pensada, neste caminho, é holística, na tentativa de entender os diferentes elementos da realidade em um todo de sentido – a impossibilidade de que a razão assimile é fruto apenas de uma tradição. Pensar, então, a educação nesta visão que busca lançar olhar mais integralizador, significa que a escola deve reaprender a ensinar ("O quê? Como?"). Morin faz uma proposta de problematização que pode guiar as ações educativas. Não se trata de um programa que deva ser seguido, mas de questões centrais e problemas fundamentais ao homem, que ainda não foram devidamente trabalhados. Falemos, então, de *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, título da própria obra.

I. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão

Tanto o erro quanto a ilusão são presentes na produção do

conhecimento – basta olhar para a história da ciência, por exemplo, e perceber que, muitas vezes, o homem se perdeu não na realidade, mas em sua capacidade de conhecer. Como indicado anteriormente, a influência do observador no objeto é tão grande quanto a do objeto no observador; somado a isso, temos a influência da vivência social no conhecimento que se produz. Dizendo de outro modo, o homem não está em uma relação direta quando se pensa o conhecimento do mundo, pois seu contato ocorre mediado por sua constituição biopsicossocial.

Quanto mais se conhece aquilo que constitui o homem – em complexidade – mais instrumentalizado se está para evitar o erro (ou lidar com ele). É neste ponto que a educação se torna valioso instrumento, ao ensinar as condições para o conhecimento e, diretamente ligadas, as condições de erro e ilusão. O homem não se ilude apenas pelo objeto a ser conquistado, mas pelas préconcepções com as quais se põe diante da realidade. "O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez" (MORIN, 2003b, p. 33). Neste caminho, é possível formar o homem que está pronto para aquilo que é novo e escapa às estruturas de nosso pensamento linear. "O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar" (MORIN, 2003b, p. 30).

II. Os princípios do conhecimento pertinente

Todo conhecimento é importante? A resposta não é completamente simples – em primeiro lugar, deve-se saber de que modo tal conhecimento se enquadra no entendimento da realidade, pensando-se que, na era planetária, o conhecimento se dá no complexo planetário. A pergunta a ser feita é: como se situar dentro da abundante oferta de informações a partir das quais os problemas podem ser pensados? Será que os alunos sabem identificar aquilo que é, realmente, pertinente?

Pensando-se o contexto do século XXI, de grande fluxo e velocidade de informações, a escola atual se mostra inadequada, por conta de trabalhar conteúdos isolados, como se fossem verdadeiramente isolados – os alunos passam a acreditar nisso, desenvolvendo modos

específicos de pensar a partir desta crença. Este isolamento de conhecimentos não é verdadeiro, e isto pode ser confirmado quando as pesquisas científicas são mais aprofundadas, nos grandes centros de pesquisa: quanto mais se desenvolve o estudo em uma área, percebe-se que as áreas se confundem e se complementam em seus objetos. Mas, na escola, pouco se tem esta observação.

Um conteúdo apenas pode se tornar verdadeiro em seu contexto, pois é onde pode ser reconhecido seu sentido. O autor indica que o todo "é o conjunto das partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. [...] O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras [...]" (MORIN, 2003b, p. 37).

III. Ensinar a condição humana

Ao assumirmos a realidade como complexa, surge a necessidade de que o homem seja repensado: ele não mais pode ser visto de modo simplificador, pois seria uma redução ao mínimo do que ele é. Aprende-se sobre o homem físico-biológico, psicológico, social, mas pouca preocupação há com o que seja o homem enquanto homem, uma complexidade de dimensões que acontecem ao mesmo tempo – no indivíduo, tais dimensões não se separam, mas se complementam de modo que surja uma unidade em meio a diferentes partes. O ser humano, enquanto complexidade, precisa aprender sua unidade múltipla



À maneira de ponto do holograma, trazemos no seio de nossa singularidade não somente toda a humanidade e toda a vida, mas também quase todo o cosmos, incluindo seu mistério que, sem dúvida, jaz no fundo da natureza humana. (MORIN, 2003b, p. 51)

IV Fnsinar a identidade terrena

A educação não pode deixar de lado a dimensão da vivência do homem junto ao seu lugar no espaço: vivemos em um planeta que tem uma história. Tudo o que ocorre no planeta tem reflexos na vida do homem, do mesmo modo como as decisões humanas têm grande impacto na vida do planeta. A Terra é o lugar comum, no qual milhões de pessoas desenvolvem diferentes modos de existir.

Mas esta reflexão não se refere ao aprendizado de uma história de bilhões de anos que formou o planeta como o conhecemos hoje. Morin entende que assumir a identidade terrena significa assumir o planeta no qual vivemos, com as questões que povoam o tempo que partilhamos conjuntamente. Dizendo de outro modo, é aprender o mundo da era planetária, com todos seus conflitos.

[...] É necessário aprender a "estar aqui" no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas – e por meio de – culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. (MORIN, 2003b, p. 76)



V. Enfrentar as incertezas

Ao longo do tempo, o homem nutriu a esperança de que conseguiria realizar todos seus objetivos por meio do conhecimento que, cada vez mais, conquistava sobre o mundo. Tal conhecimento era uma aposta, principalmente, no avanço da tecnologia, que teria condições de dar as certezas ao homem, porém isto não aconteceu e, ao invés de continuar numa espera sem ponto de apoio, a educação precisa ensinar a enfrentar as incertezas. O mundo é imprevisível em seu dar-se no tempo, e o homem em formação tem de estar pronto para não desistir diante do que não conhece; isto, pois, mesmo sem conhecer, a vida exige que se leve o projeto de vida adiante, não sendo possível esperar a certeza chegar. A própria ideia que se tem de "mundo" e "realidade" não oferece o mínimo da segurança almejada, já que "a realidade não é facilmente legível. As ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade, que podem realizar de maneira errônea" (MORIN, 2003b, p. 85).

VI. Ensinar a compreensão

A compreensão é conceito-chave que permite a convivência entre os homens. É algo sobre o que a educação deve se debruçar, pois falta ao homem o reconhecimento do outro em sua alteridade. Neste sentido, a escola pode ser pensada não como salvadora da sociedade, resolvendo os diversos problemas, mas como aquela que ensina um novo modo de se receber, de modo especial, a humanidade em seu fazer presente. No educar para a compreensão "encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade" (MORIN, 2003b, p. 93).

Nós nascemos da espécie homo sapiens sapiens, mas não nascemos "humanos" no sentido vivencial da palavra, ou seja, nascemos com as condições físicas para nos tornarmos humanos. O sucesso em fazer com que esta possibilidade se atualize depende de muito esforço, há um esforço pessoal, mas que depende de uma decisão, ou seja, de um "pleno uso da razão", porém, de maneira singular, é o esforço da sociedade que, por meio do processo educativo, deve promover a humanização.

VII. A ética do gênero humano

Ao falar em ética e em humanidade, necessariamente estamos falando do âmbito coletivo. Não significa falar apenas de uma convivência pacífica, mas de uma convivência que permita a realização dos indivíduos que partilham a mesma realidade. Educar para esta ética é ensinar a refletir sobre as diferentes formas de organização da sociedade, tendo o conceito de "democracia" como guia. Por sua vez, a ideia de uma convivência democrática não pode ser entendida como ideal mágico de convivência sem conflitos.

"Os cidadãos são expulsos do campo político, que é cada vez mais dominado pelos "expertos", e o domínio da "nova classe" impede de fato a democratização do conhecimento" (MORIN, 2003b, p. 112). Enquanto pululam propostas políticas de restrição de direitos e liberdades, com apoio de muitos indivíduos, a educação deve fazer o homem recobrar o sentido de sua participação política na democracia. É preciso tomar o espaço público para a discussão e o debate livres de opressão e direcionamento advindos de classes dominantes.

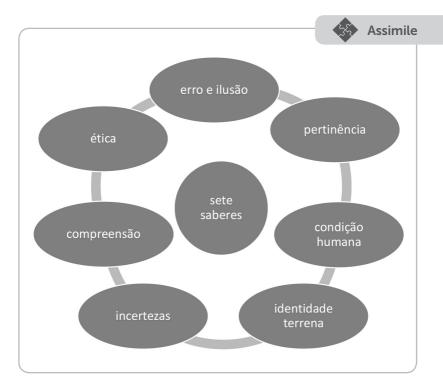
O que resta para a educação...

Tomando-se por base as ideias de Morin, podemos perceber que cada um dos sete saberes indica diferentes necessidades de libertação do ser humano, que acaba preso por ideias e situações que ele não criou, mas que acaba se perpetuando. Neste sentido, o maior desafio da educação é a libertação. O desafio se mostra cada vez maior pela necessidade de que se enfrente fatores externos ao indivíduo (modelo de racionalidade, determinação de conteúdos, organização social), mas também os internos (além da subjetividade, estão os elementos externos já introjetados).

A educação é âmbito do desafio e a escola é o lugar específico no qual se deve aplicar o esforço para a transformação. Que escola é esta, tão necessária ao homem do século XXI? É uma escola plural, rica em manifestações humanas, aberta ao mostrar-se do mundo, que ensina a enfrentar as necessidades e incertezas que ocorrem no caminho, acima de tudo, é uma escola que permitirá um novo pensamento, sobre o qual será possível um novo estar do homem junto ao mundo.

O pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial, corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes. (MORIN, 2003a, p. 92-93)





Pesquise mais

No artigo indicado a seguir, são tomados 5 princípios (holográfico, complementaridade dos opostos, transdiciplinaridade, incerteza, autopoiese) ligados à teoria da complexidade, olhando-se, de modo específico, para a educação.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 71-83, abr., 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/ scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100007&lng=pt &nrm=iso>. Acesso em: 17 abr. 2017

Sem medo de errar

Thomas chega à conclusão de que sua professora de estágio queria que ele percebesse um erro que é transmitido de maneira aleatória pelo pensamento comum, que é a ideia de que "devemos simplificar a realidade" e, no caso da escola, traduzir de uma maneira fácil para os alunos.

A professora o fez enxergar que, ao longo de cada experiência vivida nas horas de estágio, estavam envolvidos elementos de diferentes âmbitos que constituíam a realidade de cada aluno. Deste modo, já era possível perceber as dificuldades em se tentar considerar as especificidades de diferentes estudantes em uma mesma escola. Mais ainda: ele percebeu que não é simples a consideração de um único aluno que seja, em sua subjetividade. O erro é, justamente, a tentativa de simplificação.

Thomas reestrutura suas ideias e não apenas assume o que a professora havia indicado, mas começa também a enxergar outros elementos que indicam como problema a tentativa de simplificação da realidade. Parece ser difícil simplificar, mas é mais simples do que tratar da complexidade do real.

Avançando na prática

O todo e as partes

Descrição da situação-problema

Um grupo de professores de uma mesma escola resolveu desenvolver um projeto sobre um determinado tema. Assim, cada um em sua disciplina, trabalhavam o tema central, que era "O cuidado para com nossa casa-Terra", sempre desenvolvendo subtemas relacionados à sua disciplina. Isto foi feito durante duas semanas, ao final das quais seria feita a exposição das diversas atividades realizadas pelos alunos.

As classes foram divididas em grupos que apresentariam algo relacionado a uma disciplina específica. No dia programado, todos os estudantes foram reunidos no pátio, local da apresentação das atividades

Conforme cada grupo apresentava, havia aplausos e torcida. Ao final, os docentes elegeriam os melhores trabalhos apresentados e, por isso, os alunos estavam em clima de verdadeira competição – o que não é ruim, feito de maneira dirigida e organizada.

Mas chegou um momento no qual a competição estava tão acirrada que os grupos não estavam mais enxergando o propósito maior e, especialmente, não enxergavam que, no fundo, todos trabalharam o mesmo tema.

O que havia de errado? O que deveria ter sido feito?

Resolução da situação-problema

O erro foi algo que ainda é presente na concepção de muitas pessoas sobre um trabalho multidisciplinar: achar que basta cada um fazer sua parte e o todo sairá bem feito. Isto não é verdade, pois o todo não é, simplesmente, a junção das partes. Cada professor trabalhou algo em sua disciplina a partir do tema escolhido, como se fosse possível dividir o problema central em diferentes partes – esperando que tais partes "se ajuntassem" naturalmente. Houve erro na organização da atividade, pois os alunos não conseguiram ver partes que se complementam, viram apenas o todo que poderia ser dividido em diferentes problemas. Faltou, talvez, um trabalho de olhar... de análise do que era proposto, faltou o olhar holístico, pois os alunos apenas enxergaram o tema central dividido em diferentes partes.

Faça valer a pena!

1. Não existe desenvolvimento linear da complexidade; a complexidade é complexa, isto é, desigual e incerta. Não existe preferência quanto à complexidade do macrossitema sobre o microssistema que ele integra: assim, o átomo é uma organização muito mais complexa do que a molécula; a organização dos seres unicelulares é muito mais complexa do que as primeiras organizações pluricelulares; os indivíduos humanos, pela sua aptidão reflexiva e pela sua consciência, são, a este nível, mais complexos do que as sociedades de que fazem parte (MORIN, 1977, p. 143).

Tomando-se a teoria da complexidade como base, assinale a alternativa que expressa o que está sendo apresentado no trecho:

- a) O conhecimento da sociedade é de complexidade extremamente superior, ao ser comparado ao conhecimento do indivíduo.
- b) Não importa a grandeza do ser: a complexidade é a mesma para tudo o que está no universo.
- c) A complexidade é o pleno desenvolvimento do todo nas partes.
- d) A complexidade na formação das partes pode ser maior que a complexidade na formação do todo.
- e) A desigualdade dos elementos é o que não permite a linearidade da complexidade.
- **2.** Em um sistema complexo, os elementos que o constituem estão entrelaçados, como mostra a expressão latina *complexus*, que significa "o que está tecido junto". Entretanto, máquinas sofisticadas, compostas de muitas partes que se articulam e funcionam juntas em busca de um objetivo comum, também se encaixam nesse conceito. Um relógio, um carro e um avião são máquinas com tais características. Mas não são sistemas complexos, são sistemas complicados. Por outro lado, os seres humanos e seus sistemas sociais (as sociedades e as empresas, por exemplo) e também outros sistemas naturais também cabem nessa definição. Mas são sistemas complexos e não complicados.

A diferença está no grau de erro, incerteza e ilusão. (MARIOTTI, 2010, p. 28).

O exemplo das máquinas, como sistemas complicados, nos auxilia a entender a teoria da complexidade. Assinale a alternativa que fala corretamente sobre tal exemplo:

- a) Um tear é tão complexo quanto o tecido que ele produz.
- b) Nenhum indivíduo, isoladamente, pode ser entendido como tão complexo quanto a sociedade, que é a soma de indivíduos.
- c) A relação entre o que é complexo e o que é complicado ocorre sempre pelo número de partes pelas quais algo é constituído.
- d) Um sistema complexo nunca pode ser também complicado.
- e) O sistema de um relógio não é complexo, pois suas muitas partes trabalham, ordenadamente, sempre em um mesmo sentido.

3. Daí decorre o paradoxo: o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu novas cequeiras para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cequeira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas. (MORIN, 2003. p. 45).

O trecho apresenta uma crítica à sociedade contemporânea, que busca conhecer a realidade por meio da ciência, seguindo um determinado modelo de razão. Podemos dizer que a crítica se refere à:

- a) Hiperespecialização que busca conhecer sempre mais o detalhe e não olha para o todo.
- b) Globalização que entende os problemas apenas de modo global e não entende o detalhe.
- c) Materialização que toma o aspecto físico da realidade como quia do conhecimento
- d) Complexidade que não torna o conhecimento do mundo algo acessível a todo homem.
- e) Ilusão que pensa poder conhecer a totalidade do real.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad.: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.a

_____. Escritos de educação. Org.: Maria alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.b

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2011.

HORKHEIMER, M. A teoria crítica ontem e hoje. In: MATOS, O. C. F. **A escola de Frankfurt**; luzes e sombras do iluminismo. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005. p. 78

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**; e outros escritos. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MARIOTTI, H. **Pensando diferente**: para lidar com a complexidade, a incerteza e a ilusão. São Paulo: Atlas, 2010.

MATOS, Olgária C.F. **A escola de Frankfurt**; luzes e sombras do iluminismo. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

MELO, Rúrion. "Teoria crítica e os sentidos de emancipação". Cad. CRH [online]. 2011, vol.24, n.62, p. 249-262. ISSN 0103-4979. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792011000200002. Acesso em: 17/02/2017.

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

| O método : 1. A natureza da natureza. Mira-Sintra: Europ | a-Amé | rica, 1 | 1977. |
|---|--------|---------|-------|
| Os sete saberes necessários à educação do futuro. | 7. ed. | São | Paulo |
| Cortez; Brasília: UNESCO, 2003b. | | | |

NOBRE, Marcos, A teoria crítica, São Paulo: Zahar, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu e a educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 13-30, 2001. Disponível em: http://www.unimep.br/~bpucci/teoria-critica-e-educacao.pdf. Acesso em: 20 fev. 2017.

______. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

SA, R. A. de. Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 32, p. 57-73, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-4060208000200006&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 abr. 2017.

SOUZA, Liliane Pereira de. "A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira". Labor. n. 7., v. 1. Fortaleza/CE, 2012. Disponível em: http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/2_A_violencia_ simbolica_na_escola_-_Liliane_Pereira.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2017.

