

# FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO

## Unidade 1 INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA SOCIOLOGIA

### 1.1. APRESENTAÇÃO

Em geral, quando o estudante escolhe um curso, já tem ideias a respeito das disciplinas que deveria cursar. Ao observar a grade curricular, fica então surpreso por encontrar disciplinas que, em um primeiro momento, não parecem fazer parte do curso, como se tivessem sido colocadas ao acaso ou somente para completar a carga horária.

Esta, em geral, é a afirmação que ouvimos dos alunos, no primeiro dia de curso. Não lhes parece necessária uma disciplina que trate da História e da Sociologia quando estão a preparar-se para uma licenciatura em Ciências Biológicas.

Ora, a grade curricular de um curso é organizada de forma a integrar os diversos conhecimentos necessários ao profissional para o exercício do magistério.

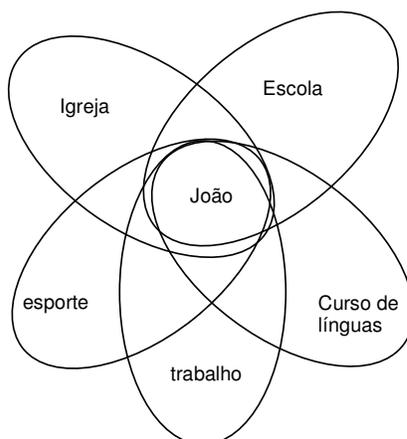
Assim, a disciplina Fundamentos Sócio-Históricos integra-se à formação com o objetivo de fornecer subsídios aos futuros educadores para a compreensão do fenômeno educativo, bem como melhorar sua prática no processo de formação dos seus alunos.

Se compreendermos que o aluno não é um ser isolado, mas que pertence a diversos grupos (família, escola, amigos, igreja, clubes desportivos, etc.), perceberemos que é impossível conduzirmos o processo ensino-aprendizagem ignorando as influências que estes diversos grupos exercem sobre cada indivíduo. A própria escola não existe como algo isolado da realidade, ela faz parte de um grupo social complexo, influenciado por fatores internos e externos.

Este tipo de análise é difícil de ser feita, se os envolvidos no processo educativo não tiverem conhecimentos específicos que lhes permitam observar os fatos com uma clareza e uma objetividade próprias de uma ciência. É, aí, que entra a necessidade da aprendizagem de certos conceitos advindos da Sociologia.

É também a Sociologia que vai nos permitir observar alguns fatos que ocorrem na sociedade e que interferem na vida escolar, como a violência, os preconceitos, a intolerância, o racismo, etc.

**Figura 1: Exemplo de pertencimento de um indivíduo a grupos sociais**



Para melhor compreendermos a escola, buscamos na Sociologia da Educação os elementos que nos auxiliam a observar e analisar os fatos que ocorrem nas relações entre os diversos membros do universo escolar. Se lembrarmos que cada um de nós (funcionários, alunos e professores) participa de inúmeros grupos e que estes se relacionam com maior ou menor intensidade entre si, podemos imaginar a complexidade destas relações. Por exemplo: um aluno, João, que frequente uma igreja, pratique um esporte em grupo, faça um curso de línguas e trabalhe, terá um universo de relações que poderia ser representado da seguinte forma: As pessoas que compõem cada um destes grupos (aqui representadas por conjuntos) podem participar também de outros grupos dos quais o aluno participa (Figura 1).

Assim, um colega da escola, José, pode também praticar o esporte junto com João e ir à mesma igreja.

Outro, Antônio, pode ser ateu, mas fazer um curso de línguas com João. Um colega de trabalho, Lucas, pode ir à mesma igreja ou à escola. Uma irmã de João, Sílvia, que frequenta a mesma igreja pode também estar matriculada na mesma escola.

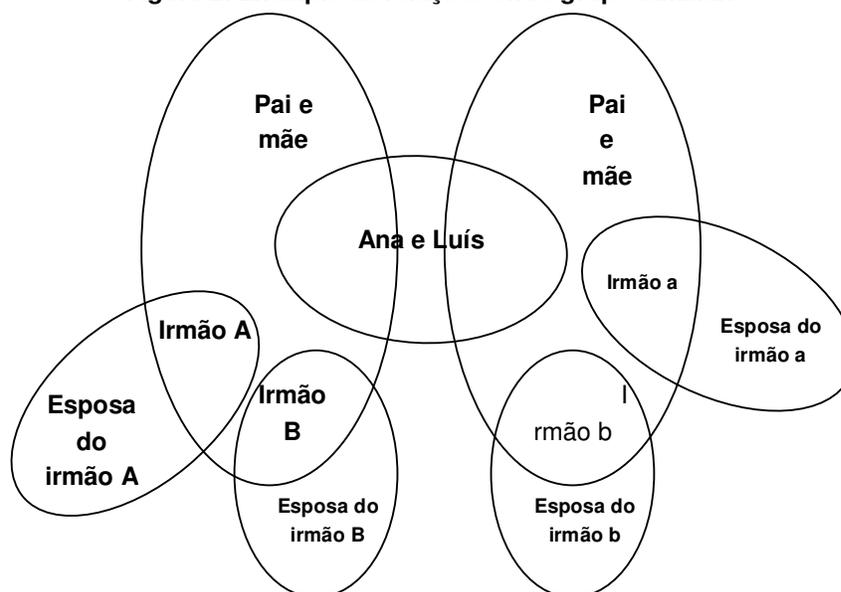
As relações de João com José, Antônio, Lucas e Sílvia são diferentes. Se João brigar com sua irmã, provavelmente vai evitá-la na escola. Com Antônio, poderá falar utilizando a língua que aprendem juntos, mas dificilmente poderá convencê-lo a frequentar a igreja. E assim por diante. As relações ficarão mais complexas se, por exemplo, Sílvia se casar com José, que passará de colega de escola e esporte, a membro da família, sem deixar de ser colega.

Cada um destes grupos pode também ter subgrupos, que não se relacionam entre si. Peguemos a família, por exemplo.

Ana casa-se com Luís. Cada um tem seus pais e irmãos, alguns já casados. Assim, Ana faz parte da sua família e da de João (Figura 2).

Seus irmãos são cunhados de Luís, mas as famílias das suas esposas ou maridos não são da família de Ana nem da família de Luís. Os sobrinhos de Luís são sobrinhos de Ana, mas não serão sobrinhos dos irmãos de Ana. Enfim, poderíamos dar uma série de exemplos, mas falaremos sobre isso mais adiante.

**Figura 2: Exemplo de relações entre grupo familiar.**



Agora, o que nos interessa é compreender que o aluno não é apenas um indivíduo, mas a soma dos diversos papéis que representa na vida: filho, irmão, marido, amigo, desportista, trabalhador, etc. Para poder então compreender cada aluno, somos obrigados então a conhecer um pouco mais sobre as formas como a sociedade se organiza. É isso que faz a Sociologia.

Assim, pensar ou discutir educação é refletir sobre o processo social. E educar é equipar o aluno para sobreviver nesta que chamamos de *Sociedade do Conhecimento*.

Alguns elementos ligados à história da educação no Brasil também serão discutidos, para nos permitir uma compreensão sobre as evoluções e revoluções que modificaram a escola no decorrer dos séculos.

Assim, esta disciplina, longe de ser uma disciplina a mais, buscará fornecer informações que auxiliem a sua prática docente. Nosso desafio conjunto é, ao trabalharmos juntos, analisarmos como cada um dos conceitos aprendidos podem ser integrados à nossa prática docente, melhorando e facilitando nosso trabalho e as relações com nossos alunos.

## 1.2. SURGIMENTO DA SOCIOLOGIA

Quando vamos trabalhar com uma ciência, normalmente começamos por procurar em um dicionário a própria definição da palavra. Assim, poderíamos partir do conceito mais comum, ou da compreensão mais simples do termo *Sociologia*. Sabemos que o sufixo *logia* quer dizer “estudo de». *Socio* refere-se à sociedade, aos fenômenos sociais. Assim, Sociologia é o estudo dos fenômenos sociais, ou ainda, *Estudo e conhecimento dos agrupamentos humanos e das leis que os regem*, como define o minidicionário da Língua Portuguesa (BUENO, 2007, p. 722).

Ora, se partimos desse conceito, teremos uma visão muito reduzida da própria Sociologia e da suas contribuições como ciência.

A Sociologia é caracterizada por uma grande diversidade de objetivos e de métodos. Essa diversidade é decorrente da própria gênese da disciplina, que se originou dos ensaios de aritmética de W. PETTY, nos séculos XVII e XVIII, dos quadros descritivos de J. P. SÜSSMILCH e da matemática social de CONDORCET. Essa diversidade apresenta-se entre os seus dois precursores: MONTESQUIEU e J. J. ROUSSEAU, entre a nova ciência criada por Auguste COMTE e por ele denominada Sociologia e a concepção que dela faz Émile DURKHEIM. A própria concepção de sociedade e de suas diferentes formas de constituição provocaram o surgimento de diversos modos de análise e de discuti-la: se até o século XVIII os grupos sociais pareciam imutáveis, organizados e garantidos por uma Providência Divina e, assim, podiam ser analisados comparativamente; a partir das grandes revoluções (em especial a Revolução Francesa e a Revolução Industrial), todos os conceitos de organização social passam a ser revistos.

A criação da Sociologia não é fruto, então, do trabalho de um único cientista, mas resultado de um contexto histórico específico e obra de diversos pensadores que procuraram compreender as grandes mudanças que ocorriam naquela época.

Este momento histórico, marcado sobretudo pela Revolução Francesa e pela Revolução Industrial, foi o marco da instalação definitiva da sociedade capitalista.

A Revolução Francesa, ao derrubar o antigo regime de governo, destituindo a monarquia absolutista, vai também reformular toda a sociedade feudal. Se a monarquia absolutista assegurava privilégios a um pequeno grupo, os nobres, a nova sociedade deu poderes à classe da burguesia, então em formação.

Ao mudar a estrutura do Estado e abolir a antiga forma de sociedade, esta Revolução reformou profundamente os hábitos, costumes e instituições, além de promover grandes mudanças na economia, política, cultura, religião, etc.

Já a Revolução Industrial modificou as estruturas econômicas e as relações de trabalho, implantando o capitalismo. A desintegração dos costumes e das instituições, a introdução de novas formas de organização social, a rápida urbanização e o aparecimento de novas classes sociais, em especial o proletariado, vão ter consequências trágicas: o aumento da prostituição, do suicídio, do alcoolismo, do infanticídio, da criminalidade, da violência e da propagação de doenças, como tifo e cólera.

Todas estas mudanças que afetavam a sociedade colocaram-na na posição de um “problema” a ser investigado. Os pensadores procuravam formas de compreender estas transformações, buscando descobrir formas de agir, para manter ou modificar a sociedade.

Se retornarmos um pouco na história do nascimento da Sociologia, veremos que até o final do século XIX, o conhecimento ou estudo da sociedade foi feito por “amadores”, segundo Berthelot (1991, p.33) Ele assim os denominava porque os pesquisadores que se dedicavam aos estudos sobre a sociedade não tinham estudos na área. Ele cita como exemplos Villerné (médico), Tocqueville (magistrado), Marx (jornalista), Engels (diretor de empresa), Comte (matemático).

Da mesma forma, as entidades que os apoiavam tinham uma orientação ideológica e militante e pouca base científica.

Estes pesquisadores, apesar de não serem especialistas na área, eram pessoas que se envolviam profundamente com os problemas sociais e políticos e buscavam respostas intelectuais para as novas situações sociais.

Respostas que não encontravam utilizando as ciências da época. Conceberam, então, a ideia de que era necessário criar uma nova ciência, que permitisse analisar os fatos que ocorriam na sociedade de forma mais concreta. Pretendiam assim poder compreender e reorganizar a sociedade e para isso precisavam de uma *ciência das sociedades*.

Foi somente após 1880, que surgiram as revistas científicas que se tornaram o veículo de trocas e confrontações, dando um caráter científico à Sociologia, ainda em nascimento. A partir de 1895, surgiram sociedades de Sociologia nos Estados Unidos, em Bruxelas, na Bélgica (1900), em Londres, na Inglaterra (1903) e na Alemanha (1909). Mas, apesar do primeiro Curso de Ciências Sociais ter surgido em Bordeaux, na França, em 1887, foi somente em 1907 que esta ciência passa a ser ensinada na Inglaterra e em 1914 na Alemanha.

Assim, a Sociologia adquire sua autonomia e institucionalização lentamente, entre o final do século XIX e o início do século XX.

No Brasil, a Sociologia aparece de forma institucional a partir de 1920, tendo sido a Sociologia da Educação introduzida nas Escolas Normais, como disciplina obrigatória, a partir das reformas educacionais estaduais.

A intenção desta introdução da Sociologia da Educação era dotar os professores de uma base científica que lhes permitisse colaborar para o processo de transformação do sistema escolar brasileiro. Essa opção pela Sociologia da Educação vai diferenciar o Brasil dos demais países latino-americanos, onde a Sociologia aparece por meio dos Cursos de Direito.

A Sociologia, no Brasil será fortemente influenciada pela Sociologia Francesa, na sua origem e, posteriormente, pela Sociologia Americana.

### 1.3. CONCEITO

O termo Sociologia apareceu pela primeira vez na 47ª lição do “Curso de Filosofia Positiva”, de Auguste Comte, cuja publicação ocorreu entre 1830 e 1842. Foi Comte que estudou e apontou a especificidade do social e que estabeleceu a supremacia do social sobre todas as demais áreas do saber. Propôs, também, uma “teoria geral do conhecimento” necessária à própria teoria das ciências.

Sua teoria social vai ser exposta no último dos seis volumes do “Curso de Filosofia Positiva”, na França.

Comte criou a palavra Sociologia (do latim socius = associado e do grego logos = estudo) porque não acreditava na aplicação dos estudos de probabilidades no campo dos fenômenos sociais. Ele criou, então, o termo Sociologia em substituição ao de “física social”, como reação aos trabalhos de Adolphe Quételet.

Quételet utilizava a noção de *física social* a fim de designar os trabalhos de estatística aplicados à criminologia e à demografia. Ele compreendia que os fenômenos ligados à sociedade seguiam uma determinada lógica e repetiam-se com uma frequência que permitia que fossem utilizados cálculos estatísticos para compará-los e analisá-los.

Para Comte, apenas a Sociologia pode analisar e compreender como nasceram as demais ciências que se formaram antes ou depois dela. Por esta razão, ele julgava que a Sociologia era a rainha das ciências.

Ao criar o termo Sociologia, Comte pretendia unificar, em uma única ciência, todos os estudos relativo ao homem. Ele acreditava que esta ciência acabaria por suprimir todas as demais áreas de conhecimento científico.

Apesar de sua previsão não ter se realizada, tendo a Sociologia se tornado uma ciência dentre as outras, seu surgimento marca uma mudança na forma de se analisar a sociedade, de se estudar o ser humano, em função do seu meio e das interações que estabelece com este meio e com os outros indivíduos.

Levando-se em conta que o homem é um ser social por natureza, a Sociologia estuda os fenômenos que ocorrem nas relações entre os homens dentro dos grupos aos quais pertencem.

Assim, a Sociologia pode ser definida como a ciência que estuda o comportamento do homem em sociedade, ou seja, as relações que interligam os seres humanos em associações, grupos e instituições.

### 1.4. OBJETO DA SOCIOLOGIA

A Sociologia para se constituir uma ciência é necessário ter o seu objeto de estudo específico, próprio. Assim, em função da sua origem e do seu conceito, a Sociologia tem como objeto definido o comportamento do homem no conjunto da sociedade, nos agrupamentos sociais. Dito de um outro modo, o objeto de estudo da Sociologia são os fenômenos humano-sociais, observados e analisados através de uma metodologia específica, submetida aos rigores de métodos de investigação científica.

A atividade da Sociologia através de métodos científicos tem como finalidade primordial compreender e explicar os fenômenos e as estruturas sociais com vistas elaborar conceitos que

possam manter, modificar e buscar respostas e alternativas para os problemas e conflitos resultantes das relações que dinamizam um determinado contexto social em sua historicidade.

Observa-se na literatura científica que o objeto da Sociologia ganha contornos, dimensões específicas em conformidade com os tratados e teorias sociológicas. Entretanto, não perde de vista a sua essência: comportamento do homem no conjunto da sociedade, nos agrupamentos sociais. Por exemplo, como veremos mais adiante, Émile Durkheim denominou de *atos sociais*, Max Weber de *ações sociais* e Karl Marx as *relações sociais*.

O conhecimento sociológico contribui para a compreensão das relações entre os seres humanos nas situações da vida cotidiana e, no interior das instituições sociais, como a família e a escola, por exemplo.

## SAIBA MAIS!!!



Auguste **Comte** – filósofo, matemático e sociólogo francês, nascido na cidade de Montpellier, em 1798 e falecido em Paris, em 1857. Considerado como o “inventor da Sociologia” por ter lançado este termo. Comte apresenta também sua ideia de que quando uma forma de saber atinge o estado por ele denominado de positivo, passa a buscar a formulação de leis. Desta ideia surge o positivismo, cujo princípio é “partir do observável e prender-se ao observável. Todo conceito não observável deve ser rejeitado. O questionamento sobre a essência oculta das coisas e sobre seu significado é apenas uma “ilusão religiosa”. (BESNARD et alli, 1996, p. 48)

Charles de Secondat – Barão de **Montesquieu** – nascido no castelo de La Brède, próximo à cidade de Bordeaux, na França, em 1689 e falecido em Paris, em 1755. De origem nobre, foi magistrado e membro da Academia de Bordeaux. Foi fundador do Direito Comparado e da Sociologia do Direito. Foi também considerado por Comte e Durkheim como um dos precursores da Sociologia e foi considerado por Boudon como primeiro dos sociólogos. Na sua obra principal “O espírito das leis”, publicado em 1749, ele vai definir as leis como “as relações necessárias à natureza das coisas”. Os fenômenos sociais, segundo ele, devem buscar sua explicação na combinação de causas diversas, físicas e morais. Causas estas que se misturam sutilmente. Montesquieu combateu o despotismo e denunciou o que denominou de “mal social”, combatendo, por exemplo, a escravidão.

Jean-Jacques **Rousseau** – Escritor e filósofo, nascido em Genebra em 1712 e falecido em 1778. Denunciou a alienação do homem e a contradição entre a natureza e o homem. Colaborador da *Enciclopédia* até a ruptura com Diderot, foi autor de inúmeras obras que influenciaram os revolucionários de 1789 (Revolução Francesa) e o romantismo. Dentre suas mais notáveis obras encontra-se “O Contrato Social”.

Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat – Marquês de **Condorcet** – filósofo francês, nasceu em 1743 e faleceu em 1794. Precursor da matemática social, que foi descrita em sua obra “Esboço de um quadro do progresso do espírito humano» (obra não traduzida em português). Para Condorcet, a utilização de métodos matemáticos para a análise e estudo dos fenômenos sociais permitiria atingir uma precisão de vocabulário e uma exatidão de resultados iguais às das ciências naturais.

## 1.5. A SOCIOLOGIA E A EDUCAÇÃO

A Sociologia, como já foi dito, teve diversos precursores, estudiosos que deram contribuições diversas a esta ciência. Os diferentes caminhos e estudos seguidos pelos pesquisadores conduziram à diversas orientações teóricas e metodológicas. Três das linhas são consideradas principais e cada uma delas foi originada por autores hoje considerados clássicos da Sociologia: Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. São estas linhas-mestras que originaram todas as teorias e estudos sociológicos posteriores. Isso não quer dizer que são as únicas nem que estes autores sejam mais importantes do que outros. Mas é necessário conhecer estas linhas-mestras para poder diferenciá-las. São elas:

a) linha *positivista-funcionalista*, fundada por Augusto Comte, mas que teve como expoente clássico, Émile Durkheim, de fundamentação analítica.

b) linha de *explicação sociológica dialética*, fundada por Karl Marx, que teve uma grande repercussão nos estudos sociológicos posteriores.

c) linha *compreensiva*, iniciada por Max Weber, de fundamentação teórico-metodológica *hermenêutica compreensiva*.

Apesar de estes autores clássicos serem todos europeus, o desenvolvimento da Sociologia vai acontecer em outros continentes e países, em especial nos Estados Unidos. O que vai diferenciar a Sociologia europeia da americana será principalmente o engajamento na resolução dos problemas sociais. Enquanto a Sociologia europeia vai voltar-se para uma perspectiva mais acadêmica, de análise dos fatos sociais, a Sociologia americana vai buscar fornecer subsídios para a resolução dos problemas sociais. Há uma ligação bem mais forte com as políticas públicas. Nos Estados Unidos, a Sociologia é considerada uma *ciência política*.

No Brasil encontramos estas duas correntes, mas na área da educação é a Sociologia europeia que predomina.

Para melhor compreendermos os conceitos da Sociologia, precisamos então conhecer os autores clássicos.

### 1.5.1. ÉMILE DURKHEIM

Émile Durkheim nasceu na cidade de Épinal, na França, em 1858 e faleceu em 1917, em Paris.

Descendente de uma família de judeus, seu pai era rabino como outros membros da família tinham sido. Sua formação familiar seguiu os preceitos do judaísmo, o que marcou profundamente sua vida. Durkheim teve um período de intenso misticismo, parecendo orientar-se para a mesma vocação que o pai, mas acabou virando agnóstico, após sua ida para Paris. Sua obra e suas análises, no entanto, continuarão fortemente influenciadas pelo respeito às leis, à força da comunidade.

Foi professor de Filosofia em diversas escolas secundárias do interior da França. Pesquisador metódico e criativo, voltou-se para o estudo da Sociologia, seguindo as teorias de Auguste Comte. Participou ativamente do processo de formação da escola laica, livre do poder da Igreja, e movido pelo ideal de difundir uma moral republicana.

A educação era vista como algo vital para os republicanos franceses, logo após a Revolução Francesa e sua universalização era considerada essencial para a própria consolidação do novo modelo de governo. Seus adeptos lutavam por uma educação primária gratuita, obrigatória e laica. Não podemos esquecer que a educação, antes da Revolução Francesa, era

um privilégio e que apenas os filhos homens das elites e os religiosos (irmãos e padres) tinham acesso a ela. A França foi o primeiro país a universalizar (estender a todos), o acesso à educação, em 1880, incluindo as mulheres.

Durkheim participou ativamente deste processo, defendendo o direito à educação. Ele acreditava na igualdade de todos diante da lei (homens e mulheres, mas também ricos e pobres, nobres e plebeus, etc.), no respeito aos direitos dos homens e mulheres e nas liberdades políticas. Daí resultou sua ação política e sua preocupação com a Sociologia.

O meio mais adequado que encontrou para analisar e buscar soluções para a crise social foi a Sociologia.

Observando que a França não oferecia um ensino regular da Sociologia e que esta ciência era frequentemente confundida com o socialismo – alguns acreditavam até que a Sociologia era uma forma científica do Socialismo – Durkheim decidiu partir para a Alemanha, onde passou um ano (entre 1885-86). Na Alemanha, a Sociologia encontrava-se mais desenvolvida, na época.

Durkheim, apesar de dedicar um curso ao socialismo, não aderiu a essa doutrina, preferindo dedicar-se ao estudo da moral científica. Como outros autores da mesma época, ele procurava encontrar o caminho por onde deveria orientar-se a moral e considerava a ciência como o meio que podia ajudar os homens a construir esta nova moral.

Ao retornar da Alemanha, assumiu o cargo de professor universitário na Faculdade de Letras de Bordeaux, onde, de 1887 a 1902, ministrou aulas de Pedagogia e Ciência Social. Foi nessa Faculdade que ministrou o primeiro curso de Sociologia, transformado em disciplina em 1896.

Publicou inúmeras obras, das quais destacaremos “As regras do Método Sociológico”, publicada pela primeira vez em 1895. Nesta obra, Durkheim enuncia os princípios fundamentais aos quais deve se submeter o sociólogo para poder respeitar o método científico, sem o qual, não se pode falar em ciência.

Não podemos esquecer que para que uma ciência seja reconhecida como tal, é obrigatória a existência de um método rigoroso de análise e de explicação, denominado Método científico.

A Sociologia tendo sido definida como Ciência dos fatos sociais, exige que se faça uma diferenciação entre fatos sociais e outros acontecimentos da vida do indivíduo. Assim, fato social é toda maneira de agir, determinada ou não, que exerce sobre o indivíduo uma pressão exterior. É coletivo, exterior ao indivíduo e coercitivo.

Por coletivo entende-se que, para ser um fato social, um fato tem que, obrigatoriamente, ocorrer dentro de um grupo, na relação entre grupos ou do indivíduo com o grupo. Este fato tem que ser exteriorizado, para existir e é coercitivo (exerce uma influência e autoridade sobre o indivíduo).

Difere, assim, dos fenômenos orgânicos que consistem em ações e atos necessários à sobrevivência e dos fenômenos psíquicos, que existem na consciência individual e da qual só o próprio indivíduo tem consciência. Difere, também, dos atos individuais, não relacionados com o grupo, dos quais somente o indivíduo que os realiza, tem conhecimento.

Um exemplo: O ato de comer nasce de uma necessidade fisiológica, individual; é uma atividade rotineira e não constitui fato social. Já um almoço de comemoração de um casamento é um fato social, pois há regras a serem seguidas, como: uma lista de convidados, vestimenta adequada, certos cuidados na disposição dos lugares à mesa, nos tipos de comida a serem servidos, etc. Enfim, existem padrões de comportamento que independem da vontade das pessoas envolvidas. Assim, mesmo que os noivos “adorem” comer arroz com feijão ou macarrão, jamais servirão este cardápio aos seus convidados. Apesar dos poucos recursos de algumas

famílias, se houver uma refeição, nela serão servidas comidas e bebidas diferentes daquelas do dia a dia.

O próprio casamento, mesmo sem festa, é um fato social. Para que uma união seja considerada *casamento*, deve ser realizado um ritual, diante de uma autoridade (juiz, chefe religioso, chefe de tribo, etc.). Sem este ritual, o grupo não reconhece a união como casamento.

A noção de **fato social** é essencial para a compreensão das diferenças decorrentes da existência do indivíduo (vida) e da sua existência para o grupo social.

O livro *As regras do Método Sociológico* constitui também a primeira obra exclusivamente voltada para a investigação e explicação sociológica, escrita por um sociólogo. Publicado pouco após seu doutoramento, este livro condensa os princípios metodológicos desenvolvidos por Durkheim enquanto realizava a pesquisa para elaboração de sua tese. Estes princípios foram então testados e aplicados em um estudo monográfico intitulado *O suicídio: estudo sociológico*. Neste estudo, publicado em 1897, pela primeira vez, foram utilizados em um trabalho sociológico métodos específicos das ciências, com manipulação de variáveis e dados empíricos, de forma sistemática e bem delimitada.

Os princípios fundamentais do método sociológico, segundo Durkheim, são:

1ª regra: considerar os fatos sociais como “coisas”

2ª regra: isolar e definir a categoria de fatos que nos propusemos a estudar (o normal e o patológico)

3ª regra: explicar o social pelo social.

Por estes princípios devem se pautar todos os estudos dos fatos sociais.

A primeira regra, ao enunciar que os fatos sociais devem ser estudados como coisas, refere-se à análise dos fatos como se fossem objetos. Se não reduzirmos o fato social a um “objeto”, não seremos capazes de analisá-lo objetivamente e delimitar os fatores que contribuíram para originá-lo ou quais as decorrências dele resultantes.

Ao analisarmos os fatos, devemos poder separar aqueles que são “normais”, que decorrem da vida em sociedade e aqueles “patológicos”, que resultam de desvios de comportamento de um indivíduo. Esses comportamentos desviantes, devem ser analisados à luz da psicologia ou das ciências que tratam dos problemas psiquiátricos e médicos.

Ao se estudar e explicar o fato social, temos que buscar as respostas na própria sociedade, nos comportamentos do grupo. Se a resposta ao problema não decorre da vida em sociedade, mas de outros fatores, não pode ser considerado um fato social.

Como um dos principais pressupostos de Durkheim, podemos destacar a crença de que a humanidade evolui no sentido de um aperfeiçoamento gradual empurrado pela lei do progresso. Este aperfeiçoamento, gradual e contínuo é característica da humanidade. Esta ideia vinha da necessidade da criação de um novo sistema científico e moral mais adequado à nova ordem social e produtiva. Havia também o aumento crescente da compreensão de que a vida coletiva não era apenas o somatório das vidas dos indivíduos, mas uma composição bem mais distinta e complexa.

Durkheim também preocupava-se com a ordem social e acreditava que a raiz de todos os males da sociedade de seu tempo era uma certa fragilidade da moral da época. Esta preocupação apareceu de forma mais explícita na obra *“Educação e Sociologia”*.

Neste estudo, Durkheim vai analisar e criticar os sistemas de educação propostos em sua época. Sua maior crítica vai no sentido de negar a natureza fixa e imutável do indivíduo e de negar o caráter individual da educação. Assim, ele não acreditava que o ser humano era imutável e que já nascia com características definidas nem que a educação poderia processar-se de forma

individual, onde cada família decidisse como gostaria de educar seus membros. Para Durkheim, as afirmações de que existe uma *educação ideal, perfeita e apropriada aos homens indistintamente*, era um erro.

Para ele, cada sociedade possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos. Esse sistema de educação é adequado ao desenvolvimento dessa sociedade e funciona como elemento regulador dela própria. Dizia Durkheim que era uma *“ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitamos, muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia.* (FAUCONNET, In: DURKHEIM, 1975, p. 36)

Assim, Durkheim sintetiza o papel da escola: aquele de difundir os costumes e ideias de cada sociedade, considerando também que o tipo de educação criado pela sociedade, não pode ser fruto de uma ação individual. Ela é obra do trabalho das gerações passadas. Para conhecer o tipo de educação adequada para uma sociedade, deveriam então ser conhecidas as causas históricas das mudanças dessa sociedade. O entendimento histórico é que leva a sociedade a desenvolver os sistemas de educação. Assim, cada sociedade constrói um certo ideal de homem, nos aspectos intelectual, físico e moral. Ideal este que constitui o eixo do sistema educativo e que é o mesmo para todos os cidadãos, como se fosse o molde do “perfeito cidadão” e que cada criança deve ser moldada utilizando-se esta “fôrma”.

O ideal de educação deve gerar na criança um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade, à qual pertença, considere como indispensáveis a todos os seus membros.

Durkheim então define a educação como sendo: *a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.* (Fauconnet, In: Durkheim, 1975, p. 41).

Em decorrência dessa definição, Durkheim diferenciou as *duas consciências* do homem. Para ele, todo indivíduo é composto de dois seres: o ser individual e o ser social.

O *ser individual* é aquele constituído pelos estados mentais que dizem respeito ao próprio indivíduo e aos acontecimentos de sua vida pessoal. Já o *ser social* é aquele composto de um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós os diversos grupos dos quais participamos: são as práticas morais, as crenças religiosas, as tradições familiares, locais ou nacionais, as práticas profissionais, etc.

O *ser social* não nasce com o homem e não resulta de um desenvolvimento espontâneo, mas é fruto de educação. Sendo a sociedade a grande entidade moral, é ela, através da educação, a responsável pela conservação e pelo acréscimo da herança cultural de cada geração.

É a moral de uma sociedade que obriga as pessoas a assumirem padrões de comportamento que não são os seus próprios, mas os do grupo. É a sociedade que nos ensina o sacrifício, a privação e a subordinação dos desejos pessoais aos da sociedade. Ensina-nos a dominar paixões e instintos, criando leis, enfim, cria o sistema de normas de conduta que determinam como cada indivíduo deve agir em determinada circunstância.

A Moral é, então, um sistema de normas de conduta que prescrevem como o sujeito deve conduzir-se em determinadas circunstâncias, pois naturalmente, o homem não se submeteria à autoridade, não respeitaria a disciplina, não se devotaria e nem se sacrificaria. Não se curvaria a sistemas simbólicos ou a divindades. A Moral envolve uma noção de dever, de obrigação; as

normas são sentidas como desejáveis e para cumprir as necessidades da sociedade, somos capazes de ultrapassar nossa individualidade natural.

As normas são desejáveis e desejadas por aqueles a quem se destinam e os indivíduos passam a encará-las como um prazer (prazer em cumprir o dever). A noção de dever evolui para a noção de bem. A liberdade então, passa a ser a *filha da autoridade bem compreendida*. Ser livre passa a ser agir pela razão, buscando o bem comum.

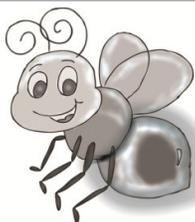
Esta Moral deve estar de acordo com o tempo e com cada sociedade. Ela evolui com a sociedade e deve ser comum e geral para toda coletividade. A sociedade é a autoridade moral e é ela que confere o caráter obrigatório às normas morais, mas para exercer essa autoridade moral, utiliza-se de entidades morais, como a escola, as igrejas, etc.

A criança nasce como uma *tábula rasa*, marcada apenas pela sua característica de indivíduo, um ser definido por Durkheim como *egoísta* e *associal*. É uma forma capaz de vida social e moral, mas que deve ser trabalhada pela educação. Constituir no homem o *ser social* é o atributo peculiar da educação. A educação teria como efeito engrandecer o indivíduo e torná-lo criatura verdadeiramente humana e não o objetivo de *comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo*, como alguns críticos de sua obra acusavam.

Dos diversos aspectos das abordagens sociológicas de educação, um dos que mais se destaca é esta relação estreita entre as determinações individuais e as construções sociais. Há uma clara ascendência dos aspectos sociais sobre os individuais e a estruturação desse processo se faz através da educação.

Essa ideia era decorrente das diversas mudanças que ocorriam na sociedade do seu tempo e na necessidade de se formar o *homem novo*, o *homem social*, pautado por novas normas de convívio social, novas normas morais sociais, que regulassem a vida coletiva e conservassem a nova ordem estabelecida.

Seu papel significativo para a educação foi ter atribuído à mesma este caráter essencial de formadora do ser social.

**FIQUE LIGADO!!!**

**Educação e Sociologia.** Publicado em 1922, após a morte de Durkheim. Este livro reúne escritos de Durkheim cuja organização e publicação foi feita por Paul Fauconnet. São quatro capítulos que reúnem textos escritos no começo do século XX, abrangendo o intervalo de oito anos (1901- 1911).

**O suicídio** – Neste livro, publicado em 1897, Durkheim faz a análise sociológica do que pode parecer um ato íntimo, pessoal. Segundo sua análise, o suicídio é um fato social e cada sociedade se predispõe a oferecer um contingente de mortos voluntários. Ele diferencia os tipos de suicidas (o altruísta, o egoísta e o anômico e o fatalista). O suicida altruísta é aquele do indivíduo bem inserido na sociedade, mas que não suporta um golpe da vida e prefere não “perturbar” o grupo no qual está inserido. O suicida egoísta é aquele que, preocupado com si mesmo e com seus problemas, não encontra na sociedade, o apoio que necessita. O suicídio anômico é decorrente de um comportamento individual, fora das normas, onde há uma desproporção entre os desejos e aspirações do indivíduo e as suas satisfações. Em geral, atinge sociedades onde o valor econômico sobrepõe-se ao valor moral e social. O suicídio fatalista, explicado apenas em uma nota de rodapé, é aquele praticado por um escravo, por exemplo. É de pouca significação social, para Durkheim.

**1.5.2. MAX WEBER**

Max Weber nasceu na cidade de Erturt, na região da Turígia, Alemanha, em 1864. Foi Economista, Sociólogo e Filósofo. Em 1869 mudou-se para Berlim, onde sua formação intelectual foi realizada. Filho de um conhecido advogado, foi criado em uma família de classe média alta, em uma atmosfera intelectual estimulante e orientada no sentido das humanidades. Recebeu esmerada educação secundária em línguas, história e literatura clássica. Em 1882, iniciou seus estudos superiores na Faculdade de Direito de Heidelberg, continuando-os em Göttingen e em Berlim. Além do curso de Direito, dedicou-se simultaneamente aos estudos de Economia, História e Filosofia. Ao concluir seu curso, após um ano de serviço militar, começou a trabalhar em Berlim, como assessor do Governo nos tribunais ao mesmo tempo em que era professor livre-docente na Universidade de Berlim. Em 1889, escreveu sua tese de doutoramento e em 1893 casou-se com Marianne Schnitger, depois conhecida como Marianne Weber e que, além de ser socióloga, foi a principal divulgadora de sua obra.

Foi professor da Universidade de Freiburg e de Heidelberg, mas com sérias perturbações mentais, afasta-se da carreira docente em 1899, voltando às atividades somente em 1903, como co-editor do *Arquivo de Ciências Sociais*, uma das mais destacadas publicações de ciências sociais da Alemanha.

Publicou diversos ensaios sobre problemas econômicos e sobre a objetividade nas ciências sociais. Em 1904 publica a primeira parte daquela que será uma das suas obras mais

conhecidas: *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. A segunda parte será publicada em 1905, após uma viagem aos Estados Unidos, onde pronuncia conferências enquanto recolhe material para escrever a segunda parte desta obra.

Mas Weber não voltou a dar aulas em universidades. Proferiu algumas conferências nas Universidades de Viena e Munique nos anos que precederam sua morte, além de ministrar aulas particulares. Faleceu em 1920 em decorrência de uma pneumonia aguda.

Weber se distingue dos demais pioneiros das Ciências Sociais (Comte, Marx, etc.), por recusar a integração dos fenômenos sociais nas análises das filosofias evolucionistas ou deterministas. Para Weber, a história é indeterminada. Para decifrar o mundo social, basta compreender a ação dos homens do ponto de vista da sua subjetividade, de seus valores e não apenas através das causas e pressões exteriores. Ele recusa, também, as teorias de que o desenvolvimento econômico da humanidade ocorre em etapas sucessivas obrigatórias.

Sobre o trabalho sociológico, ele assinala a necessidade do trabalho de campo: sem uma prática, a pura reflexão teórica e epistemológica torna-se estéril.

Nas conferências que fará na Universidade de Munique, sobre a vocação do sábio e do político, ele defenderá uma cisão clara entre estes dois tipos de atividades e busca oferecer argumentos que justifiquem a separação entre ciência e opinião. A Sociologia não teria como objetivo reformar a sociedade ou propor teorias revolucionárias. O sábio deveria demonstrar uma neutralidade axiológica, evitando analisar a realidade através de seus valores pessoais e evitando também de emitir juízos de valores. Quer dizer, o cientista deve deixar de lado suas convicções pessoais ao fazer análises críticas sobre a realidade. O julgamento do cientista deve ser marcado pela análise da realidade e não por julgamentos de valor (crenças pessoais). Para Weber, a Sociologia é então uma ciência das realidades. E como ciência das realidades, nem é uma atividade puramente especulativa nem uma análise estreitamente ligada à prática política. A Sociologia seria então uma ciência que se propõe a compreender pela interpretação a atividade social e por conseguinte, explicá-la por suas relações de causa e efeito.

Esta definição vai separar claramente as visões de Durkheim e de Weber. Para ele, não é tanto o fato social que importa, mas a ação social, a atividade social. A ação social é o produto das decisões tomadas pelos indivíduos e que dão sentido próprio às suas ações. Na Sociologia de Weber, o complemento lógico e necessário dos procedimentos compreensivos é a análise causal.

Apesar de contemporâneos, Weber e Durkheim não se conheceram e nem se preocuparam em discutir as ideias um do outro, embora Durkheim tenha convivido com Marianne Weber no seu período de permanência na Alemanha.

Weber explorou de forma sistemática os fatos religiosos, preocupando-se em observar as práticas e atitudes globais dos homens em face do mundo, práticas essas induzidas pelas concepções religiosas. Ele mostrou que a maior parte das atitudes não são específicas de uma religião, mas que cada uma das grandes religiões divulga, com mais ou menos força, as diferentes formas de salvação e que estas crenças influenciam consideravelmente as relações econômicas.

Em relação à educação, suas reflexões são compreendidas no âmbito da sua Sociologia Política e da Sociologia das Religiões. Nestes estudos, ele descreveu os tipos de dominação que possuem correspondência com os tipos de educação e das mudanças sociais ocasionadas pelos diferentes tipos de racionalização que interferem na vida prática dos indivíduos. Ele não dedicou nem um artigo ou capítulo de livro à educação (sua coletânea de textos denominada *Sobre a Universidade* é uma denúncia acerca do trabalho docente).

Max Weber propôs trabalhar a análise social a partir de uma ferramenta conceitual por ele denominada ideal-tipo. Segundo esta proposta, o sociólogo, para trabalhar, pode criar categorias,

quadros de análise, que não são representações exatas da realidade mas que, para as necessidades da pesquisa, acentuam as características de um tipo. O ideal-tipo não reflete o real, mas facilita a análise de seus componentes. Esta imagem mental é um meio de elaborar hipóteses, de tornar mais clara a linguagem; é uma ferramenta de pesquisa lógica, não uma finalidade em si.

No livro *Economia e Sociedade*, ele apresentou os quatro tipos ideais, que servirão até os dias atuais para a análise das ações humanas (tradicional, afetiva, racional e racional-legal). Esses tipos ideais descritos neste livro serão bastante utilizados em análises administrativas. Da análise destes tipos ideais, ele chega à análise dos tipos de dominação, que ele atribui a cada tipo de atividade (tradicional, afetiva e racional):

- A dominação tradicional, fundada sobre caráter sagrado da tradição.
- A dominação carismática – derivada de uma personalidade dotada de uma aura excepcional, de um forte carisma fundado sobre a força da convicção do chefe, sua capacidade à reunir e à mobilizar as multidões e sobre a propaganda.
- A dominação legal – apoiada sobre o poder do direito abstrato e impessoal, ligado à função e não à pessoa. Este poder se justifica pela competência, a racionalidade das escolhas e se encarna melhor na forma de uma administração burocrática.

Decorrentes destes tipos de dominação, surgem as finalidades da educação. Para ela, historicamente, há duas finalidades no campo da educação: uma é a de despertar o carisma, isto é as qualidades heróicas e os dons mágicos (correspondendo à estrutura carismática de domínio). A outra, é a de transmitir o conhecimento especializado (correspondendo à moderna estrutura de domínio, racional e burocrática). Há também uma terceira finalidade, que é o preparo da conduta do homem culto, das classes superiores (correspondendo à dominação tradicional). Estes são os principais tipos de educação que teriam existido no decorrer da história.

O patriarcalismo e o patrimonialismo são os mais importantes tipos de domínio de legitimidade baseados na tradição. Eles se pautam num sistema de regras invioláveis, cujas infrações acarretam consequências graves para toda a comunidade.

Segundo Weber, o questionamento sobre as finalidades da educação é relevante, visto que a questão da formação do homem culto ou do especialista é vital para a existência da sociedade capitalista. Devido à especialização tanto dos setores públicos como privados, necessita-se cada vez mais do saber especializado, ficando a formação do homem culto em segundo plano. A educação é justamente uma dos recursos que possibilitam o acesso das pessoas de menor prestígio às posições de destaque e que permite às pessoas que ocupam funções de destaque e de poder, para manterem e/ou melhorarem sua posição social.

Nas burocracias, os diplomas são símbolos de prestígio social e utilizados, muitas vezes, como vantagem econômica.

Na análise da sociedade capitalista, Weber não privilegiou a ocorrência de uma relação harmoniosa entre os indivíduos. Pelo contrário, assinalou a ocorrência de uma luta latente pela existência entre os indivíduos. A esta luta, ele denominou *seleção social*.

Ele diferenciou as noções de *seleção social* e de *seleção biológica*. *Seleção* é a luta não-intencional pela existência entre os indivíduos. *Seleção Social* é quando esta seleção se relaciona com as chances que o indivíduo tem na vida. A *seleção biológica* é aquela ligada às chances de sobrevivência do indivíduo, decorrentes do seu patrimônio genético. A longo prazo, toda luta acarreta a seleção; ela é permanente nas sociedades e não existe forma de eliminá-la globalmente a não ser de forma utópica ou teórica. A educação é, então, um importante elemento para favorecer os indivíduos na seleção social.

A educação, por ser uma relação associativa, tal como qualquer relação social, orienta-se racionalmente a um fim que pode criar valores diferentes dos intencionados pelos agentes do processo educativo.

Determinadas formas de educação tendem a criar profissões qualificadas. Profissões que requerem um mínimo de instrução e possibilidades contínuas de aquisição e que serão escolhidas levando-se em conta uma tradição (profissão dos pais), uma consideração racional (renda) ou motivos afetivos.

No livro “*Economia e Sociedade*”, Weber refere-se à importância da família na educação dos jovens e das crianças: *Mas a dominação exercida pelos pais e pela escola estende-se para muito além da influência sobre aqueles bens culturais (aparentemente apenas) formais até a formação do caráter dos jovens e com isso dos homens* (WEBER, 1997 p.172). Segundo ele, o repúdio ao divórcio, na classe média, estava relacionado às dificuldades que a desagregação familiar trazia para a educação dos jovens e crianças. Com o aumento da especialização da sociedade, maior é a importância dada ao refinamento da cultura dos indivíduos e aí, a família tem um papel essencial. Pais mais preparados terão possibilidade de transmitir mais conhecimento aos filhos e ajudá-los na seleção social.

As relações entre educação e seleção social pautam-se por alguns aspectos que apresentam a originalidade das relações estabelecidas por Weber:

- A admissão em determinadas associações dá-se em razão de determinadas qualificações específicas do indivíduo;
- A obtenção de vantagens econômicas decorrentes de uma atividade leva os indivíduos a limitá-la a um grupo reduzido de pessoas, fechando o ingresso a novos membros ;
- Uma corporação surge quando uma ação social assume a forma de relação associativa. O monopólio sobre uma profissão ocorre quando um grupo de pessoas adquire direitos plenos sobre essa profissão, normalmente através das corporações.
- A educação religiosa contribui para o êxito na seleção social, bem como para o êxito futuro nas atividades produtivas.

Assim, a educação, na visão weberiana, é um processo amplo de socialização. Ela engloba a educação religiosa, familiar, carismática, filosófica, literária, política e especializada.

Além dos aspectos ligados à educação, Weber deixou grandes contribuições para o estudo das religiões e de suas relações com a economia, como já foi citado anteriormente.

**FIQUE DE OLHO!!!**

**A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo** – Obra que figura entre os grandes clássicos da Sociologia, trata de economia e religião, dois dos principais temas de interesse de Weber. Este estudo levou Weber a escrever uma sequência de artigos, entre 1905 e 1918 sobre a Sociologia das religiões. Para ele, o mais importante não é tanto a compreensão das religiões em si, mas as relações delas com o resto do mundo e suas influências sobre as práticas econômicas. As religiões podem ser obstáculos ou facilitarem as trocas e o sucesso econômico dos homens. Na época estudada, o final do século XIX, percebe-se que são os protestantes que detém, em maioria, o poder industrial e comercial. Segundo a análise de Weber, há uma forte ligação entre a ética puritana e o espírito do capitalismo. Se a Igreja católica havia impedido o desenvolvimento do capitalismo, foi o surgimento do protestantismo que permitiu a mudança das relações entre os indivíduos e as atividades comerciais. Para os católicos, a salvação somente poderia ser atingida pela fidelidade à Igreja e pela atividade espiritual. Os interesses econômicos afastariam o homem da salvação. Já os protestantes, em especial os calvinistas, encorajam um comportamento econômico particular. A profissão é apresentada como um dever, uma vocação, uma prova de fé. Desenvolvem-se valores como a poupança, a abstinência, a recusa do luxo, a disciplina do trabalho e a consciência profissional. A ética protestante então conduz seus crentes a um comportamento próprio que os induz a investir no trabalho e na indústria. Esta é a ideia característica da ética social da civilização capitalista. O sucesso na Terra é um meio de glorificar a Deus e, como Deus age apenas através daqueles eleitos por ele, o sucesso é a prova desta escolha divina. Assim, o trabalho e a poupança são supervalorizados pelos protestantes, como meio de confirmar em vida a salvação eterna. Isso permite aos protestantes adquirirem poder econômico e político.

**1.5.3. KARL MARX**

Karl Marx nasceu em Trier, Alemanha, em 5 de Maio de 1818 e morreu em Londres, Inglaterra, em 14 de Março de 1883. Filho de um advogado judeu, fez estudos de direito e de filosofia, inicialmente na Universidade de Bonn e posteriormente na universidade de Berlim. Estudou principalmente a filosofia hegeliana, e formou-se em Iena, em 1841, com a tese *Sobre as diferenças da filosofia da natureza de Demócrito e de Epicuro*. Trabalhando como jornalista, Marx colaborou e depois tornou-se redator em chefe da *Gazeta Renana*, em Colônia, jornal liberal cujos artigos radical-democratas irritaram as autoridades. Por esta razão o jornal foi fechado em 1843, deixando Marx desempregado. Ele iniciou então uma série de viagens que vão, então, marcar

toda sua vida. Neste mesmo ano mudou-se para Paris. Após o casamento com uma jovem aristocrata, funda os Anais Germânico-Franceses, nesta mesma cidade. O primeiro volume dos *Anais*, órgão principal dos hegelianos da esquerda, foi editado em 1844.

Em 1842, havia conhecido em Colônia, Alemanha, um jovem industrial chamado Friedrich Engels. Foi o começo de uma grande amizade que iria durar o resto de sua vida, tendo sido com Engels que Marx começou a descobrir a situação econômica e social da Inglaterra (palco da Revolução Industrial). Em 1845, publicou *A Sagrada Família*, uma obra que criticava a juventude hegeliana, à qual havia participado anteriormente. Foi, então, expulso da França, radicando-se em Bruxelas e participando de organizações clandestinas de operários e exilados. Junto com Engels, escreveu, entre 1845 e 1846, a obra *A Ideologia Alemã*, uma exposição da filosofia marxista. Esta obra, no entanto será censurada e sua primeira edição completa será publicada somente em 1932.

Ao mesmo tempo em que na França estourou a revolução, em 24 de fevereiro de 1848, Marx e Engels publicaram na Bélgica o folheto *O Manifesto Comunista*, primeiro esboço da teoria revolucionária que, mais tarde, seria chamada marxista. Esta obra é considerada o anúncio de conversão de Marx ao materialismo. Esta obra é um breve resumo do materialismo histórico e um apelo à Revolução. Daí foi tirada a frase "*PROLETÁRIOS DE TODOS OS PAÍSES, UNI-VOS !*", que é repetido até os dias de hoje, nas greves operárias, na versão "*Operários do mundo, uni-vos!*".

Junto com Engels, Marx funda, em Bruxelas, o escritório de correspondência comunista, que tem como objetivo criar uma rede europeia de informação e de ajuda à emancipação dos operários. Movidos por uma grande sede de ação, eles aderem à *Liga dos Justos*, que reúne os operários alemães que trabalhavam na França, Suíça e Inglaterra, em 1847. Logo que Marx adere à liga, ela toma o nome de *Liga dos Comunistas*. Foi para essa liga e por sua defesa que Marx e Engels publicaram o folheto *O Manifesto do Partido Comunista*.

Neste período Marx voltou à Paris, mas logo em seguida retornou à Alemanha, onde assumiu a chefia da *Nova Gazeta Renana*, em Colônia, que se tornou o primeiro jornal diário com conteúdo majoritariamente socialista.

Depois da derrota dos movimentos revolucionários na Europa e o fechamento do jornal, cujos redatores foram denunciados e processados, Marx foi para Paris e daí expulso, para Londres, onde fixou residência. Em Londres, dedicou-se a vastos estudos econômicos e históricos, sendo frequentador assíduo da sala de leituras do *British Museum*. Escreveu artigos para jornais norte-americanos, sobre política exterior, mas sua situação material foi sempre muito precária, tendo sido generosamente ajudado por Engels, que vivia em Manchester em boas condições financeiras. Em 1864, Marx foi co-fundador da Associação Internacional dos Operários, depois chamada I Internacional, desempenhando dominante papel de direção. Neste período, continua a escrever obras onde comenta os eventos políticos e sociais de sua época, produzindo obras memoráveis, como *A crítica do programa de Gotha*, onde critica radicalmente o programa do Partido Operário Alemão. Ele começa, então, a trabalhar em uma crítica da economia política, que vai dar origem à sua obra principal *O Capital*, cujo primeiro volume será publicado em 1867.

Durante o I Congresso da Internacional, Marx foi duramente criticado pelos anarquistas, liderados por Bakunin. Em 1872, durante o Congresso de Haia, na Holanda, a associação foi praticamente dissolvida. Marx, no entanto, ainda patrocinou a fundação, em 1875, do Partido Social-Democrático alemão, que foi, logo depois, proibido.

Sua morte deixará inconclusa a obra do *Capital*, para cuja conclusão ele já havia reunido documentação e escritos em grande quantidade. Será Engels que deu continuidade à obra,

editando os volumes II e III, em 1885 e 1894, respectivamente. Um quarto volume foi editado por Karl Kautsky, entre 1904 e 1910.

Dentre outras obras, Marx publicou *A Miséria da Filosofia* (1847), a polêmica veemente contra o anarquista francês Proudhon. Este livro destrói os argumentos reformistas de Proudhon expostos na obra *Filosofia da Miséria*.

A obra de Marx marcou profundamente a época contemporânea. Ela vai ultrapassar as fronteiras disciplinares nas quais se tentou enquadrá-la, como a Economia ou a Filosofia, ou ainda a Política, para dar alguns exemplos.

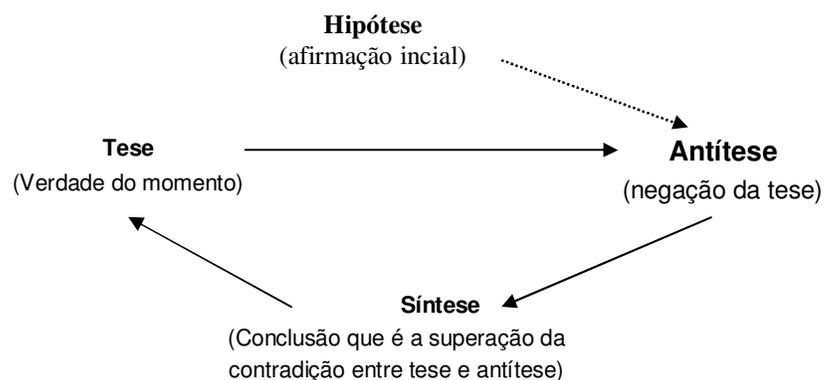
Alguns estudiosos afirmam que Marx reduziu as análises sobre a sociedade aos determinismos econômicos e tecnológicos. Essa mesma ideia aparecerá em relação às suas análises sobre educação e formação: confunde-se o fato de Marx ter observado o homem como *homo economicus*, com a ideia de que ele queria formá-lo como tal.

Ocorre que Marx resiste à tentação de buscar as explicações para as mudanças sociais somente nas configurações específicas em um dado momento histórico e nas suas interações. Assim, para Marx, não se poder explicar as mudanças sociais somente pelo social. Segundo ele, a sociedade capitalista é moldada pelo *trabalho*: relações entre os grupos envolvidos, formas de dominação, etc. Na sua teoria, a sociedade capitalista é, por excelência, uma sociedade da abstração onde os indivíduos se comunicam e regulam suas trocas através de automatismos sociais que escapam ao seu controle. (BESNARD et al., 1996. p. 140).

Um dos princípios fundamentais da filosofia de Marx é o *materialismo dialético* (Figura 3).

A dialética (do grego, *dois logos, duas opiniões divergentes*) é uma posição filosófica que contrapõe duas opiniões divergentes. Para essa posição filosófica, a realidade é contraditória, mas a contradição supera-se através da *síntese*, que é a *verdade* do momento superado. A razão não deve considerar as contradições como coisa morta, petrificada, verdade estabelecida, mas percebê-las como coisas vivas, móveis, lutando uma contra a outra. O resultado dessa luta tem sua parcela de verdade, mas também de erro e por isso será contestada (por uma nova antítese), gerando nova síntese e nova tese e assim sucessivamente. De forma esquemática:

**Figura 3: Representação da contradição dialética**



A maneira dialética de abordar a realidade, os fenômenos do mundo social, considera as coisas os objetos na sua dependência recíproca e não-linear. Este *modus operandi* está necessariamente ancorado nos princípios e leis fundamentais da dialética.

Os princípios fundamentais da dialética são:

- O Princípio de conexão universal. A ligação e a interação.

- O princípio de desenvolvimento
- As leis da dialética são
- Lei da unidade e da luta dos contrários
  - Lei da transformação da quantidade em qualidade
  - Lei da negação da negação.

Hegel, defendia a dialética do idealismo (doutrina filosófica que nega a realidade individual das coisas distintas do "eu" e só lhes admite a ideia) à qual Marx se contrapôs, buscando uma concepção materialista da história.

Para Hegel, o mundo que existe é a manifestação das ideias dos homens (chamadas de *leis do pensamento*). Assim, realidade e pensamento são a mesma coisa: as leis do pensamento são as leis da realidade. A história humana se transforma pela ação das próprias ideias, não é uma simples acumulação e justaposição de fatos ocorridos no tempo. O elemento que inicia esse processo é o herói. A realidade possui em si uma perfeição decorrente de um aspecto divino.

Marx apropriou-se da dialética hegeliana mas considerou que a única realidade é a matéria (o que se opõe ao princípio de Hegel). Sendo a matéria a única realidade, Marx nega a existência da alma, da vida espiritual e de Deus. Para ele, há um permanente embate das forças contraditórias. As interpretações da história são feitas de acordo com os valores e interesses dos que ocupam o poder, que criam uma ideologia da exclusão dos não-proprietários no acesso pleno à cultura.

A história deve ser analisada a partir da infraestrutura (fatores materiais, econômicos e técnicos) e da luta de classes. O motor da história é a luta de classes. O que importa para a compreensão do movimento histórico é a maneira pela qual os homens produzem os bens materiais necessários à sua vida.

Os fenômenos materiais são processos e o espírito não é consequência passiva da ação da matéria. A consciência humana pode agir sobre o mundo transformando-o pela evolução. São as contradições internas da sociedade de classes e as exigências permanentes de superação que movem as mudanças. Não há possibilidade de confronto de ideias sem a violência. A mudança não se faz por um indivíduo (herói), como dizia Hegel, mas por um movimento de ação das classes.

Segundo a concepção marxista, há uma permanente oposição das forças entre poderosos e fracos, opressores e oprimidos, ou seja, a história da humanidade é constituída por uma permanente luta de classes. É a queda e ascensão das classes, invertendo a posição de fracos e poderosos que move as mudanças sociais. Não basta existir uma crise econômica para existir a revolução. O que é decisivo são as ações das classes sociais. A ação revolucionária (em política) tem por objetivo a transformação radical do *status quo*.

A classe operária organizada num partido revolucionário destruiria o Estado burguês, suprimindo a propriedade privada dos meios de produção e instituiria uma sociedade igualitária (tomada de consciência da alienação).

A explicação da história das sociedades humanas em todos os tempos, através dos fatos materiais (econômicos e técnicos, essencialmente) é conhecida como *materialismo histórico*. Do materialismo histórico, essencial para a compreensão da teoria marxista, decorre a ideia de *infraestrutura* e *superestrutura* da sociedade. Assim, se compararmos a sociedade a um prédio, as ideias, costumes, instituições (políticas, religiosas, jurídicas, etc.) desta sociedade constituem a superestrutura (o próprio edifício) e dependem da infraestrutura (condições materiais e econômicas da sociedade, comparadas às fundações do prédio).

Na obra *A miséria da Filosofia*, Marx defende o rigoroso determinismo econômico em todas as sociedades humanas, afirmando que as relações sociais são inteiramente interligadas às forças produtivas. Esse determinismo será um dos pontos polêmicos que confrontará Marx e Engels a seus opositores.

Um outro elemento essencial para a compreensão das ideias de Marx, é sua compreensão sobre a natureza da existência do homem, sobre o *existencialismo*.

Na visão marxista, o que confere existência ao homem não é o fato de ser racional, ter consciência, nem o fato de ser um animal político. O que confere ao homem a sua singularidade é o fato de ser capaz de produzir suas condições ideais e materiais de existência. É isso o que diferencia a espécie humana dos outros seres.

A essência do homem é não ter essência. É o homem que constrói sua essência e essa construção é a História. A existência precede a essência e o homem é produto do meio em que vive, construído a partir das relações sociais das pessoas que se encontram nesse grupo. Essa produção da condição da existência é previamente determinada; pois o homem é historicamente determinado pelas condições por ele escolhidas e é responsável pelos seus atos. Para Marx, o homem é a sua existência e como é livre para escolher sua existência, *o homem é condenado a ser livre*.

Baseado em suas ideias, Marx considera que é ilusório pensar que a educação em si, é capaz de transformar o mundo.

São tarefas dos educadores:

- Luta pela democratização do ensino universal e pela escola única (não-dualista : distinção entre formar e profissionalizar).
- Valorização do pensar e do fazer (saber voltado para a transformação do mundo).
- Conscientização da classe oprimida (desmistificação da alienação e da ideologia).

Marx não escreveu um texto especificamente sobre a educação, mas forneceu suas ideias através de diversos textos. Suas principais ideias pedagógicas podem ser recuperadas em duas intervenções públicas, em agosto de 1869 no Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores. Essas intervenções ocorreram dois anos após a publicação de seus escritos fundamentais a esse respeito: as *Instruções para os delegados do comitê provisório de Londres (1866)* e *O Capital*.

São ideias pedagógicas de Marx:

- "trabalhar não apenas com o cérebro, mas também com as mãos".
- dividir o trabalho infantil em três grupos, por horas máximas de trabalho:
  - 9 aos 12 anos - 2 h de trabalho
  - 13 aos 15 anos - 4 h de trabalho
  - 16 aos 17 anos - 6 h de trabalho
- conteúdo pedagógico (em programa gradual e progressivo):
  - Ensino intelectual
  - Educação física
  - Adestramento tecnológico
- educação universal e politécnica.

Nestes escritos, sugere que a união entre trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores.

No *Manifesto do Partido Comunista (1848)*, já havia defendido o ensino público, gratuito, unido ao trabalho. A propósito da abolição do trabalho infantil como forma de exploração,

manifestou-se contra, mas isso não significava afastar as crianças do mundo produtivo, pois considerava a formação para o trabalho a base de formação do próprio homem. Segundo Marx, deveria haver uma unificação do ensino com a produção material; inserir as crianças no coração da produção moderna, retirando-as das formas primitivas de vida e estabelecendo formas mais avançadas de vida e de relações sociais. Essa ideia será reforçada na obra *Crítica ao programa de Gotha*, quando Marx reafirma que o vínculo precoce do ensino ao trabalho produtivo é *um dos mais poderosos meios* de transformação da sociedade. Deveria haver, no entanto, uma rigorosa regulamentação da duração do trabalho, segundo as diferentes idades, como já foi exposto anteriormente.

Outro aspecto importante a considerar nos escritos sobre educação, será sua análise à respeito do homem omnilateral. Segundo Marx, a divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem (divisão entre trabalho manual e trabalho mental); divisão entre trabalho e não-trabalho; trabalhador e não-trabalhador.

A divisão do trabalho tornou o homem *obtusos e unilaterais*. O trabalho produz deformidade, imbecilidade, cretinismo no operário, que se torna objeto estranho e desumano. A divisão do trabalho torna o homem máquina. A unilateralidade reúne todas as determinações negativas.

Em contraposição, Marx fala do homem *omnilateral*. A *Omnilateralidade* é o desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. Reúne todas as perspectivas positivas da pessoa humana.

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

O trabalhador é, segundo a realidade, unilateral e, segundo a possibilidade, omnilateral. A recuperação da omnilateralidade passa pela eliminação da propriedade privada, da divisão do trabalho e da unilateralidade do homem.

Marx exalta o operário comunista como tipo de homem moral e intelectualmente positivo na realidade da época. Exalta a imagem do operário educado na própria escola associativa, contrapondo-o como homem em que se desenvolve o máximo de individualidade, como homem verdadeiramente respeitável, ao representante das classes dominantes, ocioso, parasita, que perdeu toda substancial respeitabilidade.

A educação é colocada como causadora da unilateralidade abrangendo a problemática da interação entre escola e sociedade.

Ele nega toda validade positiva da cultura e do modo de educação tradicionais; a classe dominante, por sua vez, aparece como classe dominada, alienada.

A classe excluída (operária) é a que poderá libertar-se, e liberar consigo todas as demais da alienação. Na emancipação do operário, está a emancipação humana geral. Assim, não se pode validar nem a educação clássica (cultura tradicional para as classes dominantes) nem formação subalterna (formação para o trabalho).

Enfatizou, ainda, a necessidade de se oferecer, também nas escolas dos operários, um ensino tecnológico que fosse, ao mesmo tempo, teórico e prático. Ele assinala ainda que o fato do ensino ser público e gratuito não deve conferir ao Estado o direito de determinar o tipo de educação que seria ministrado na escola. O Estado deveria limitar-se a determinar por lei os recursos das escolas, o nível de ensino dos professores, as matérias a serem ensinadas e a supervisionar com seus inspetores o cumprimento dessas disposições.

Para a reintegração da omnilateralidade do homem, se exige a reunificação das estruturas da ciência com as da produção e assim, a Igreja e o Estado deveriam ser excluídos de toda interferência sobre a escola. A exclusão da Igreja liberaria a ciência das amarras a que havia sido submetida.

Quanto ao conteúdo do ensino, todas as matérias que permitam uma interpretação de partido ou classe (como a economia política ou a religião) e que permitem conclusões diferentes não devem ser admitidos em nenhum grau das escolas. Somente deveriam ser ensinadas matérias que não variam de acordo com as crenças ou posicionamentos dos que as ministram, como as ciências naturais ou a gramática. Todo o resto do conhecimento seria assimilado da própria vida, através do contato com a experiência dos adultos. Esse ensino poderia ser feito através dos sindicatos. Há uma nítida separação entre matérias *discutíveis* e *não-discutíveis*. Ele objetiva excluir do ensino toda forma de propaganda, de manipulação, todo conteúdo que não objetive uma aquisição imediata do saber, que não se restrinja às coisas certas e aos instrumentos para sua aquisição e uso. O objetivo é construir um ensino rigoroso de noções e técnicas. Não há exclusão do ensino intelectual, como poder-se-ia inicialmente pensar, mas um direcionamento ao ensino objetivo e não tendencioso. Para Marx, o trabalho não pode ser visto como uma brincadeira. O ensino vinculado ao trabalho também não podia ser visto apenas como um jogo. As ocupações estúpidas tornariam a mente da criança estúpida e não ajudariam ao desenvolvimento do homem.

Marx reserva ao tempo livre e às atividades extra-curriculares um papel importante na formação do homem. A escolha dessas atividades decorre do reino das vocações, das atividades desinteressadas, não imediatamente produtivas e que são parte integrante da pessoa humana e, conseqüentemente da sua formação ou educação. É o *reino da liberdade*.

A expressão *reino da liberdade* contrapõe-se ao *reino da necessidade*, aquele da aprendizagem do que é necessário ao homem, à sua sobrevivência.

Um outro ponto pouco discutido dos escritos de Marx é sobre a gratuidade do ensino superior. Marx, segundo as *Atas* contidas nos livros do *Conselho Geral da I Internacional*, datadas de 1869, era contra o ensino superior gratuito. Tendo em vista que o ensino superior destinava-se à formação de uma elite intelectual, distanciada do mundo do trabalho, não caberia ao Estado (e conseqüentemente aos seus cidadãos), arcar com os custos dessa formação.

As concepções de Marx para a educação são pouco discutidas no Brasil e vários de seus conceitos foram erroneamente interpretados, buscando-se mais suas contribuições à política e à economia. Marx talvez seja o mais citado e o menos compreendido dos precursores da Sociologia.

**SAIBA MAIS!!!**

Mikhail Aleksándrovich **Bakunin** (1814 - 1876) teórico político russo, principal expoente do anarquismo. De 1843 a 1848 viajou pela Europa, onde conheceu Karl Marx e Proudhon (em Paris). Em 1868 fundou a Aliança Internacional da Democracia Social, que queria fazer a união com a Associação Internacional de Trabalhadores, da qual disputou a liderança com Karl Marx, mas em 1872 acabaram se desentendendo no Congresso da Haia. A expulsão de Bakunin da Associação Internacional de Trabalhadores se deu por divergências políticas com Marx. Bakunin defendia que as energias revolucionárias deveriam ser concentradas na destruição das "coisas", no caso, o Estado, e não das "pessoas". Depois desse rompimento Bakunin planejava a construção de uma associação para unir os anarquistas de todos os países. Acabou criando grupos anarquistas em vários países do mundo, repassando a tradição antiautoritária, mutualista e o caráter descentralizador do anarquismo para outros anarquistas, que viriam a se tornar célebres dentro do movimento, como Piotr Kropotkin, anarquista russo, Enrico Malatesta, anarquista italiano, Elisée Reclus, belga, e outros. (Wikipédia)

Georg Wilhelm Friedrich **Hegel** (1770 - 1831) – Filósofo alemão. Era fascinado pelas obras de Spinoza, Kant e Rousseau, assim como pela Revolução Francesa. Muitos consideram que Hegel representa o ápice do idealismo alemão do século XIX, que teve impacto profundo no materialismo histórico de Karl Marx. A primeira e a mais importante das obras maiores de Hegel é sua Fenomenologia do Espírito (ou Fenomenologia da Mente). Em vida, Hegel ainda viu publicada a Enciclopédia das Ciências Filosóficas, a Ciência da Lógica, e os (Elementos da) Filosofia do Direito. Várias outras obras sobre filosofia da história, religião, estética e história da filosofia foram compiladas a partir de anotações feitas por seus estudantes, tendo sido publicadas postumamente. No século XX a filosofia de Hegel experimentou um grande renascimento: tal fato deveu-se em parte por ter sido descoberto e reavaliado como progenitor filosófico do marxismo por marxistas de orientação filosófica, em parte devido a um ressurgimento da perspectiva histórica que Hegel colocou em tudo, e em parte ao crescente reconhecimento da importância de seu método dialético. (Wikipédia)

### SAIBA MAIS!!!



Pierre- Joseph **Proudhon** (1809-1865) – teórico socialista francês. A partir da publicação de sua obra *O que é a propriedade?*, em 1840, torna-se um dos mais importantes teóricos do socialismo francês. Nesta obra declara-se anarquista e afirma que *a propriedade é um roubo*. Seu livro *Sistema das contradições econômicas* ou *Filosofia da miséria* suscita a crítica de Marx e a ruptura de suas relações, quando esse escreve *A miséria da filosofia*. Uma crítica tripla atravessa suas obras: a crítica da propriedade privada, dos capitais e da desigualdade; a denúncia contra o Estado centralizador, fonte de alienação política; e a crítica das religiões e de toda ideologia da transcendência.

## **UNIDADE 2**

### **INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM AS CIÊNCIAS SOCIAIS. INFLUÊNCIAS DOS ELEMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS NO PROCESSO EDUCATIVO**

#### **2.1. INTRODUÇÃO**

Muitas vezes nos perguntamos o porquê de estudarmos História (e, no nosso caso, História da Educação). O que poucas vezes nos damos conta é que muitos hábitos, conceitos e objetos presentes no dia a dia não são fruto de uma criação dos homens atuais. Nosso cotidiano está impregnado das contribuições dos tempos passados. Ao tratarmos da História da Educação, muitas das nossas práticas e discussões atuais são réplicas ou decorrentes das práticas de nosso antecessores no magistério. Nossa História da Educação está também marcada pelos diversos acontecimentos sociais e políticos que alteraram a vida do país.

Se hoje estamos aqui, na Universidade, estamos repetindo os mesmos passos que conduziram nossos antecessores, que no século XII começaram a frequentar as recém-criadas Universidades.

As aulas, com frequência, baseiam-se em um texto que é apresentado pelo professor e que os alunos leem e discutem posteriormente, assim como se fazia nessas Universidades Medievais. Alguns alunos podem ser bolsistas, como no Colégio fundado pelo Cônego Sorbon, que daria origem à Universidade Sorbonne, na França.

Estes são apenas alguns exemplos de como o estudo da História pode nos ajudar a compreender o processo de evolução da própria sociedade. A função do estudo da história é, então, mais ampla e importante: é buscar as transformações e as permanências dos processos humano-sociais e ao mesmo tempo, desenvolver o espírito crítico, é exercitar a cidadania. É impossível alguém construir a própria identidade sem conhecer a própria história. É impossível se compreender a evolução da educação no Brasil e intervir no seu processo histórico do tempo presente, sem conhecer a sua história do passado.

Assim, faremos uma “breve passeio” pela História da Educação brasileira, “visitando” os principais momentos que influenciaram a formação da estrutura atual. Nossa intenção não é esgotar o tema, levando-se em conta que esse não é um Curso de Pedagogia, onde a História da Educação é estudada em vários semestres. Queremos apenas fornecer subsídios para que o estudo de Ciências Biológicas compreenda a influência dos elementos históricos na evolução do processo educativo no país.

#### **2.2 EDUCAÇÃO COLONIAL (1500-1821)**

A processo educativo efetivado no período da colonização brasileira pode ser analisado e compreendido a partir de três momentos importantes que veremos a seguir. O primeiro momento chamado Jesuítico em função da implantação do seu modelo educacional sob o ideário da contrarreforma. O segundo de Pombalino, caracterizado pelas interferências e disposições normativas de Marquês de Pombal e por último, o momento Joanino que corresponde com a vinda de Dom João VI em consequência do bloqueio continental decretado por Napoleão Bonaparte.

### 2.2.1 PERÍODO JESUÍTICO (1549 - 1759)

Apesar do Brasil ter sido descoberto pelos portugueses em 1500, foi apenas em 1549 que a história da educação brasileira começou a ser escrita. Isso decorre do fato que a visão eurocêntrica de civilização tende a “escrever” a história dos povos a partir da história da Europa. Também porque há uma tendência de se considerar que as civilizações que não guardam uma “história escrita” são inferiores e, assim, não dignas de grande credibilidade.

O que não significa dizer que não existia uma educação indígena anterior à chegada dos portugueses. Apenas o modelo de educação praticado pelos indígenas foi ignorado pelos europeus.

Finley (1981), em seu livro *Mito, memória e história*, já afirmava que a história que conhecemos é aquela escrita pelos vencedores. Para o autor, somente aquele que venceu, que colonizou um povo, é que tem o direito de contar a história desse povo. Assim, a história que conhecemos dos povos indígenas aqui residentes, nos foi contada pelo colonizador português, branco. E durante muito tempo nós nos contentamos em repeti-la.

As contribuições dos grupos indígenas são claramente esquecidas, a ponto de, no livro *História da Educação e da Pedagogia*, serem apresentados como “culturas silenciadas” (ARANHA, 2006, pp. 165-6). A contribuição da cultura indígena para a cultura brasileira foi menosprezada pelo fato dos índios serem considerados “inacabados”, cordiais, primitivos e próximos do estado infantil (conforme o mito do “bom selvagem”, da época colonial).

Os diferentes modos de organização da vida de cada povo dão origem aos diferentes tipos de educação. Um povo, a partir de suas necessidades, crenças e valores decidirá qual a forma de educação que mais se adapta, mais se adequa aos interesses para manutenção da própria comunidade.

Os índios então eram educados de acordo com os usos e costumes de seus povos. A chegada dos portugueses vinha interferir no modo de vida das populações locais, trazendo novos usos e costumes, novos hábitos, novas concepções de vida.

A chegada, em março de 1549, dos primeiros jesuítas vai dar início não apenas a um modo de educação, mas a uma grande reestruturação da sociedade da época. Além dos métodos pedagógicos, extremamente rígidos, os jesuítas vão trazer a moral, a religiosidade e os costumes europeus. Podemos afirmar que, com a chegada dos jesuítas, a noção de *pecado* chega ao Brasil e com ela toda uma série de restrições à vida dos indígenas.

Não podemos esquecer que a *Companhia de Jesus*, a congregação dos Jesuítas, foi fundada por Inácio de Loyola, antigo militar, em 1534, para catequizar os *gentios*, combater o avanço dos protestantes e difundir a doutrina da contrarreforma e expandir a fé católica. O grupo de religiosos que a compunha tinham formação rígida pautada nos mesmos princípios inflexíveis da formação militar. Muitos deles, inclusive, eram antigos militares. A Missão Jesuíta nas colônias era: evangelizar, erguer igrejas e realizar missões.

O primeiro Governador-Geral, Tomé de Souza trouxe em sua comitiva esse primeiro grupo de jesuítas, comandados pelo Padre Manuel da Nóbrega trazendo um plano de instrução para implantar na nova colônia. A primeira escola elementar brasileira foi então edificada, apenas 15 dias após a chegada desse grupo, na cidade de Salvador – BA. tendo como mestre o Irmão Vicente Rodrigues, de apenas 21 anos. Irmão Vicente será considerado o primeiro professor nos moldes europeus, em terras brasileiras, dedicando-se por mais de 50 anos ao ensino e a propagação da fé religiosa.

Desde o início de suas atividades, percebera que, para converter os índios à fé católica era necessário ensiná-los a ler e escrever. Havia também necessidade de comunicar-se em uma língua comum, o que tornava essencial a aprendizagem do português pelos indígenas e das diversas línguas indígenas pelos portugueses. No Brasil, os jesuítas dedicaram-se então à pregação da fé católica e ao trabalho educativo.

Aos indígenas ensinavam a ler, escrever, ofícios (formação profissional para as atividades como marcenaria, por exemplo), técnicas agrícolas e de criação de gado. Para tanto, os jesuítas criaram as missões ou *reduções*, onde os índios eram agrupados, segundo padrões europeus de constituição de sociedade e seguindo o princípio de *reduzir os índios à igreja, à sociedade civil* (daí decorre o nome *redução*). Nestas comunidades, havia hospital, asilo, escolas, casas. Os índios eram batizados, obrigados a portarem roupas e a se organizarem sob o comando dos religiosos responsáveis por essas comunidades. Também eram orientados para o trabalho agrícola, que desconheciam e para o trato com o gado. Essas atividades garantiam às *Missões* uma importante fonte de renda. Essas atividades acabaram por transformar os indígenas nômades em sedentários, contribuindo para que fossem capturados e transformados em escravos pelos colonos. Tribos inteiras foram capturadas nessas Missões.

Da cidade de Salvador, a obra educacional jesuítica estendeu-se para o sul e, em 1570, já era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia).

As escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento chamado *Ratio Studiorum* que substituiu o plano de instrução do Padre Manuel da Nóbrega. *O Ratio* consistia num plano geral de estudo elaborado pela Companhia de Jesus como um dos instrumentos fundamentais do movimento da Contrarreforma a ser introduzindo principalmente nas terras em processo de colonização. Esse plano tratou minuciosamente todos os aspectos inerentes ao processo educativo, inclusive um tratado sobre a formação de professores. Sua maior característica foi a rigidez de suas regras e orientações tanto relativas as idéias quanto as práticas pedagógicas.

O método de ensino adotado e/ou imposto no *Ratio Studiorum* era o denominado de *modus parisienses* que apresentava as seguintes características: 1) distribuição dos alunos conforme idade e nível de instrução; 2) programa de conteúdos previamente estabelecido; 3) um professor para cada sala; 4) exercícios escolares efetivados através de três momentos: prelação dos assuntos (*lectio*), examens orais (*disputatio*) e repetições das lições dadas pelos professores (*repetitiones*); 5) mecanismos de incentivo: castigos corporais, prêmios, condecorações e prática da denúncias (SAVIANI, 2020, p. 52).

O modelo educacional organizado e consolidado no *Ratio Studiorum*, segundo Saviani (2010, p. 58), estava fundamentado na visão essencialista de homem. Portanto, cabia a educação “moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano”. Assim sendo, o papel do homem é o de “empenhar-se em atingir a perfeição humana natural para fazer merecer a dádiva da vida sobrenatural.

Com base nos princípios pedagógicos consubstanciados no mencionado plano de estudo, além do curso elementar, para o ensino das primeiras letras, os jesuítas mantinham ainda cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. No curso de Letras, estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; e no curso de Filosofia estudava-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Cursos estes destinados a uma pequena parcela da população, a elite.

Durante o período de permanência dos jesuítas, Portugal foi dominado pela Espanha. Esse domínio durou de 1580 a 1640. O poder de Portugal sobre as colônias foi enfraquecido e o Brasil foi atacado por franceses, ingleses, holandeses, que procuraram implantar seus usos e costumes. Não existiram preocupações maiores com a educação, tendo em vista que o modelo era de exploração das riquezas e não de construção, de desenvolvimento das colônias. Havia uma política colonial de opressão: analfabetismo, ensino precário, restrito a poucos. O ensino seguia o modelo do Ensino Clássico - valorização da literatura e da retórica; desprezo pelas ciências e pela atividade manual. As colônias serviam apenas como fornecedoras de riquezas (ouro, pedras preciosas e produtos agrícolas) para a metrópole. Inúmeros portugueses aqui residentes sequer haviam trazido suas famílias. Estas permaneciam em Portugal e os colonos muitas vezes acabavam constituindo novas famílias através de relações não-oficializadas, com os habitantes da terra.

O modelo de educação jesuíta, denominado de tradicional, funcionou como dominante durante 210 anos, de 1549 a 1759, quando os jesuítas foram expulsos de Portugal e de todas as suas colônias pelo Marquês de Pombal.

Pombal, primeiro-ministro, buscava reerguer Portugal da decadência em que se encontrava, principalmente diante de outras potências europeias da época. Lisboa havia também sofrido muito com um terremoto que destruiu parte significativa da cidade e precisava ser reerguida. Havia uma grande necessidade da riqueza advinda das colônias.

Os jesuítas também tinham interesses diferentes dos da Corte: preocupavam-se com a formação religiosa, a difusão da fé católica e o noviciado – a busca de novas vocações para a vida religiosas. As suas escolas tinham por objetivo servir aos interesses da fé, enquanto a nova ideia corrente na Europa era a de organizar a escola para servir aos interesses do Estado. Uma escola para todos, laica, formando cidadãos preocupados com o engrandecimento do Estado.

Este momento (Século XVIII) era bastante tumultuado para os Estados europeus, com a crise dos antigos regimes. Diversas revoltas e revoluções abalavam a sociedade da época, derrubando regimes ou modificando-os profundamente. Podemos citar: a Revolução Gloriosa (1688, na Inglaterra), a Independência Americana (1776) e a Revolução francesa (1789). No Brasil, tivemos a Conjuração Mineira (1789) e a Baiana (1798). Era também o Século das Luzes, onde se defendia o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo; do iluminismo e do liberalismo.

Os jesuítas também eram vistos como “perigosos” para a manutenção da ordem no estado português. Vale salientar que a Companhia de Jesus tinha uma estrutura diferente das demais congregações religiosas, não sendo vinculada aos bispos ou dioceses locais, mas respondendo diretamente ao Papa. Seu poder político e econômico era muito grande e começou a gerar preocupação nos governos dos países onde estavam presentes. Os jesuítas foram, posteriormente, expulsos de outros países até que a Companhia de Jesus foi extinta pelo Papa Clemente XIV, em 1773. Em 1814 a Companhia de Jesus foi restabelecida, já com novas regras, mas continuou ainda a sofrer perseguições durante o século XIX.

No momento da expulsão, os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus. Com a expulsão, saíram do Brasil 124 jesuítas da Bahia, 53 de Pernambuco, 199 do Rio de Janeiro e 133 do Pará.

Com a expulsão dos jesuítas, muitos livros e manuscritos foram destruídos. Isso significou uma perda imensurável para a educação no país, tendo em vista que os livros eram escassos e raros no Brasil. Não havia gráficas e a impressão de qualquer material se fazia em Portugal. Os

jesuítas haviam tentado iniciar uma gráfica, mas foram duramente reprimidos e tiveram seu material apreendido.

O que se seguiu, na educação brasileira, após a expulsão dos jesuítas, foi um verdadeiro caos. Pouco sobrou do que havia sido implantado. Se o modelo de organização inflexível baseada no *Ratio Studiorum* foi abandonado, pouca coisa restou de prática educativa no Brasil.

Continuaram a funcionar o Seminário Episcopal, no Pará, e os Seminários de São José e São Pedro, que não se encontravam sob a jurisdição jesuítica; a Escola de Artes e Edificações Militares, na Bahia, e a Escola de Artilharia, no Rio de Janeiro.

### 2.2.2 PERÍODO POMBALINO (1760-1808)

A expulsão dos jesuítas marcou uma mudança radical não apenas na educação brasileira, mas em toda a sociedade local.

O sistema educacional vigente foi destruído e o que foi posto em prática em substituição pouco contribuiu para dar continuidade a um trabalho de educação. De 1759 a 1772 houve uma espécie de “vazio educacional”. O alvará de 28 de junho de 1759, ao mesmo tempo em que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, criava as *aulas régias* de Latim, Grego e Retórica. Criou também a Diretoria de Estudos, responsável pelo Plano de Estudos e inspeção do ensino. Essa Diretoria só passou a funcionar após o afastamento de Pombal. A educação passou a ser laica, sob responsabilidade do Estado. O Ensino Religioso foi mantido e havia um controle da *Inquisição* sobre os livros.

Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e uma não se articulava com as outras. Os professores geralmente não tinham preparação para a função, já que eram improvisados e mal pagos. Eram nomeados por indicação ou sob concordância de bispos e se tornavam “proprietários” vitalícios de suas aulas régias. As *aulas régias* vieram substituir o do ensino de humanidades, ministrando aulas línguas modernas, desenho, aritmética, geometria e ciências naturais. Os castigos corporais eram permitidos e vistos como prática necessária à manutenção da ordem e da disciplina.

Um dos problemas enfrentados pelos professores era a falta da previsão dos recursos para o pagamento dos salários, subsistindo muitas vezes estes professores das ofertas dos pais dos alunos ou ainda do pagamento de mensalidades pela famílias mais ricas. Eram dadas na residência do professor, em casa geralmente alugada por ele, em condições precárias quanto às instalações e aos recursos pedagógicos. Faltavam cadeiras, mesas e material para os alunos.

Estas *aulas régias* eram poucas e a qualidade do ensino duvidosa. Os pais dos alunos de classes mais abastadas temiam a possibilidade de surgirem laços de amizade com os alunos de classes mais desfavorecidas. Assim, quando tinham meios que permitissem a contratação de professores particulares, recorriam a estes para educarem seus filhos. Essa prática foi copiada do tradicional costume da nobreza europeia que contratava professores para se ocuparem da educação dos jovens fidalgos.

A educação era vista como algo dispensável e, às vezes, até pecaminoso, principalmente para as mulheres. Estas corriam o risco de desvirtuarem-se do natural caminho previsto para a mulher: tornarem-se mães de família, inteiramente dedicadas à família, à casa e aos filhos, obedecendo ao marido e pais. As meninas deveriam então aprender a doutrina cristã, a leitura, a escrita e o cálculo elementar, aulas de bordados, costura, dança e música, enfim, práticas que as tornassem aptas a conviver em sociedade, sem alterar as relações hierárquicas estabelecidas entre os sexos.

A sociedade brasileira era marcada por uma economia agroexportadora dependente, onde uma aristocracia agrária escravagista ditava as formas de comportamento e procurava controlar o poder. Assim, escravos não podiam frequentar escolas.

Havia uma nítida separação entre as concepções de educação: o ensino de ofícios para as classes mais pobres e o ensino literário para as classes mais favorecidas. O ensino de ofícios, baseado no modelo do sistema de corporação, que vigorou na Europa de 631 ao final do século XVIII, se fazia nas *lojas de ofícios*, onde os alunos eram colocados por suas famílias como aprendizes. Aí, acompanhando o trabalho de um artesão, aprendiam o ofício (formação profissional). Quando o mestre-artesão considerava o aprendiz pronto, ele podia deixá-lo e estabelecer-se como profissional. Todo trabalho manual ou braçal era considerado inferior, para as classes mais favorecidas.

Apesar das ideias iluministas serem proibidas no país, elas desenvolveram-se, chegando aqui junto com os filhos de classes mais abastadas, que tendo feito seus estudos na Europa, foram “contaminados” pelas novas ideias. Estas ideias propagavam-se, buscando instituir novas formas de vida em sociedade e, conseqüentemente, novos modelos de educação.

Para tentar combater a estagnação da educação no Brasil, foi instituído o "subsídio literário" para manutenção dos ensinos primário e médio. Criado em 1772, o “subsídio” era uma taxa, ou um imposto, que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente. Além de exíguo, nunca foi cobrado com regularidade e os professores ficavam longos períodos sem receber salários a espera de uma solução vinda de Portugal. Os professores tornam-se então funcionários públicos, mas continuaram a passar longo tempo sem receber salários, esperando uma solução de Portugal. As condições de precariedade do ensino não foram superadas.

Em 1772, houve também a reestruturação dos Estudos Maiores (universidade). Mas somente em 1776 ocorrerá a criação de um curso de estudos literários e teológicos, no Rio de Janeiro e em 1798 será criado o Seminário de Olinda, pelo governador interino e bispo de Pernambuco Dom Azeredo Coutinho.

Essa situação de estagnação e caos somente sofrerá mudança com a chegada da família imperial no Brasil, em 1808.

### 2.2.3 PERÍODO JOANINO (1808-1821)

Para atender às necessidades da estadia da família real e de sua corte no Brasil, D. João, então ainda regente do trono português, realizou uma série de atos que vão reestruturar a sociedade brasileira e a própria forma de funcionamento da colônia. A educação sentirá rapidamente os efeitos destas reformulações, rompendo com o modelo anterior.

Foram inovações:

- Criação da Imprensa Régia (1808) e da Biblioteca Régia (atual Biblioteca Nacional -1810);
- Criação do Jardim botânico (1810) – com estudos de botânica e zoologia.
- Criação de escolas de nível fundamental e escolas de nível superior – para a formação de oficiais do exército e marinha, engenheiros militares e médicos: Academia Real da Marinha (1808); Academia real Militar (1810); Escola Militar (1858); Escola Politécnica (1874); Faculdade (Escola) de Medicina da Bahia e Rio de Janeiro (1808); cursos avulsos de Economia, Química e Agricultura. (BA e RJ).
- Criação do Museu Real (1818);
- Vinda da missão cultural francesa (1816)

Apesar da chegada da família real ter impulsionado a criação de escolas, elas ainda continuavam a ser precárias e as famílias abastadas continuaram a educar seus filhos em casa. O ensino coletivo, com a divisão dos alunos em classes era considerado bastante polêmico. A uniformidade do ensino e do conteúdo era considerada ruim para o intelecto, considerando-se que deveriam ser nivelados por baixo, para adequar-se aos menos favorecidos intelectualmente.

As famílias ricas, seguindo o modelo dos nobres portugueses, colocava anúncios de jornal, onde procuravam os professores que iriam atender às exigências da família. Eram exigidos excelente conduta, independência da família e que fossem solteiros, boa experiência e referências. Inicialmente, homens e mulheres disputavam os cargos, mas essas começaram a ter vantagens, uma vez que moravam com a família e deviam ocupar-se da educação integral das crianças. A presença feminina era então considerada mais adequada para a educação doméstica. Essas professoras que moravam com as famílias recebiam o nome de preceptoras, ficando a denominação professor(a) particular para aqueles que iam ao domicílio dos alunos ministrarem os cursos, mas não viviam neles (VASCONCELOS, 2008).

Eram os pais que decidiam o que seria ensinado aos alunos, assim como a duração do tempo de formação. Quase sempre aprendia-se francês e português, que podia ser acrescido de escrita, caligrafia, leitura, composição e contas, latim, inglês, alemão, italiano, espanhol, religião, pintura, desenho, música, piano, matemática, álgebra, geometria, aritmética, história e geografia, dentre outras.

Para as meninas, o ensino continuava restrito e limitava-se em geral às habilidades específicas femininas. Isso não quer dizer que algumas delas não tiveram educação primorosa, sendo enviadas a escolas internas na Europa.

Percebemos pelo exposto que a educação continuava a ter uma importância secundária, apesar de ter permitido que os fatos e ideias fossem divulgados no meio da população letrada, preparando o terreno para as discussões políticas que tomariam conta do país com a Independência.

O retorno da família real a Portugal, em 1821, tendo D. Pedro ficado no Brasil como Príncipe Regente, propiciou também o movimento pela independência do país.

### 2.3 PERÍODO IMPERIAL (1822 – 1888)

O início do Século XIX foi marcado por profundas alterações econômicas e sociais não apenas nos países da Europa mas, também, no Brasil.

Duas principais correntes filosóficas dividiam as ideias: O Idealismo e o Positivismo. Esta corrente vão afetar as concepções pedagógicas vigentes. Para o *Positivismo* (representado principalmente por Auguste Comte), o trabalho da Filosofia é a síntese das diversas ciências particulares. A maturidade do ser humano é o estado positivo. Há um crescente cientificismo (“*Saber é poder*”, repetiam os adeptos da ciência), tendo a educação incorporado princípios da Teoria da Evolução, de Charles Darwin.

Já o *Idealismo* (Hegel) destacou a capacidade que Kant atribuía à razão, de impor formas “a priori” ao conteúdo dado pela experiência. Segundo esta corrente, o ser ou a realidade são determinados pela consciência. São as ideias que produzem a realidade. Para Hegel, a educação é um meio de espiritualização humana.

A Europa foi marcada também por uma revolução cultural, a contraposição dos ideais românticos ao racionalismo iluminista. Surge o *Romantismo estético*: exaltação dos sentimentos; individualidade; espiritualidade; vida nos aspectos de paixão, tragédia, heroísmo e mistério;

exploração de temas como povo, história, nação; proposta de desenvolvimento espiritual por meio da cultura. Estes temas chegaram ao Brasil ainda através dos filhos dos mais abastados que voltavam de seus estudos na Europa, repletos das novas ideias.

Mas precisamente os princípios da *Liberdade, Igualdade e da Fraternidade* propugnados pelo movimento do iluminismo francês, influenciaram, respaldaram o debate em torno da educação no ocidente. Em todo o período imperial brasileiro, foi difundida a ideia de que a universalização do ensino concorreria para a civilidade, a regeneração moral e progresso social das demais províncias de época.

No caso do Brasil, os estudos apontam que a educação escolarizada não era meta prioritária, apesar da sua defesa em nome da civilidade, da regeneração moral e do progresso social. Havia três níveis de ensino e dificuldades de sistematização dos dois primeiros níveis. A elitização continuava a ser marca da educação no país.

Com a volta de D. João VI à Portugal, seu filho D. Pedro proclama a Independência e, em 1824 outorga a primeira Constituição brasileira. O Artigo 179 desta Constituição determina que a *Instrução primária é gratuita para todos os cidadãos*. O documento reafirma o princípio da liberdade do ensino sem restrições; intenção de educação primária gratuita e a todos os cidadãos.

Na tentativa de reverter o quadro de penúria da educação e com o objetivo de instruir o maior número de alunos com menor gasto possível, foi implantado no país, em 1823, o Método Lancaster ou *ensino mútuo*. Neste método um aluno treinado (chamado de *decúrio*) ensinava um grupo de 10 alunos (*decúrios*) sob vigilância de um inspetor.

Em 1826, foi intensificado o debate da instrução pública enquanto problema nacional. Assim surgiram algumas propostas no Parlamento. Dentre elas, o conhecido Projeto de Januário Cunha Barbosa que organizou a instrução pública da seguinte forma: *Pedagogias* (escolas primárias), *Liceus*, *Ginásios* e *Academias*. O referido projeto não foi posto em prática, mas possivelmente tenha concorrido para Lei de 15 de Outubro de 1827, aprovada pela Assembléia Geral Constituinte Legislativa da Corte Imperial do Brasil que tratou de regulamentar a instrução pública.

A Lei de 15 de Outubro de 1827, conforme transcrição de Mello (1956), foi a primeira legislação brasileira que oficializou a institucionalização do ensino primário brasileiro, através da seguinte recomendação: “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e logarejos mais populosos do Império”. É possível depreender a ambiguidade do legislador à medida que preconizou a universalização do ensino num contexto social que mantinha as seguintes características: escravagista, autoritário, centralizado e organizado para atender a uma pequena minoria ora encarregada do controle político-cultural e ideológico sobre o restante da população.

Ainda com relação a lei de 1827, destaca-se ainda que estabeleceu os conteúdos a serem ensinados nas escolas primárias; oficializou o método do ensino mútuo a ser utilizado nas referidas escolas; condições para os exames de seleção para nomeação de professores para o exercício do magistério e fez recomendações que contemplavam iniciativas pertinentes à formação de professores.

No Ato Adicional à Constituição, de 1834, as províncias passaram a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. Mais uma vez, apesar das boas intenções dos legisladores, os resultados foram ínfimos. A partir desta iniciativa se deu a criação da primeira Escola Normal dos países, em 1835, destinada à formação dos professores, na cidade de Niterói. A partir da implantação da Escola Normal de Niterói, com nuances bastante variadas, dado às peculiaridades sócio-políticas e culturais de cada província brasileira, outras dezenas de

instituições congêneres paulatinamente foram sendo criadas em todo território brasileiro. Juridicamente foram regulamentadas com o objetivo de preparar professores para o exercício do magistério, sob a promessa da expansão e da melhoria na qualidade da instrução pública primária no período monárquico. Na verdade, a reivindicação por escola normal tinha como base combater a desqualificação dos professores e ao mesmo tempo modernizar e melhorar as atividades instrucionais relativas ao ensino primário.

No caso da Paraíba, o discurso em defesa da Escola Normal tendo em vista a melhoria do ensino primário, teve início em 1837. Depois de várias investidas e propostas para a formação dos professores, esta instituição foi implantada em 1885 (ARAÚJO, 2010).

Ainda decorrentes deste Ato Adicional, foram criadas instituições educativas destinadas à população livre com o objetivo de formar um povo trabalhador e ordeiro. Foram escolas públicas, institutos, colônias de ensino artesanal e agrícola, assim como escolas para educação feminina. Algumas escolas regionais, em especial na região amazônica foram criadas para afastar as crianças indígenas da “influência dos pais e de sua comunidade”. Estas instituições desenvolveram-se com a ideia de que somente educando-se as crianças longe da influência da família é que se poderia impor-lhes novos hábitos, sobretudo hábitos relacionados ao trabalho. As palavras do primeiro diretor do estabelecimento Paraense, o Alferes Falcão, definem o que era a missão deste estabelecimento: *transformar selvagens brutos em cidadãos polidos*. (RIZZINI, 2008).

O sistema de internato foi o julgado mais eficaz para a implantação deste modelo, regido por normas disciplinares rígidas. Na sua maioria tinha o caráter profissionalizante, ou seja, estava voltado para a capacitação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e destinado a infância desvalida nas demais províncias brasileiras. O Pará criou uma instituição com esta finalidade em 1840, denominada Casa de Educandos Artífices. O Maranhão, no ano seguinte seguiu o exemplo. No Amazonas uma instituição semelhante foi criada em 1858. Na Parahyba do Norte, em 1865 foi criado o Collégio de Educandos Artífices com a mesma finalidade.

Apesar dos protestos das famílias, que tinham seus filhos muitas vezes levados à força para essas instituições, e de várias denúncias de abuso chegadas às capitais, muitas destas instituições de ensino sobreviveram à mudança de regime e continuaram a funcionar nos primeiros anos da República, com novos prédios e currículos atualizados. No entanto, desde 1880 a imprensa e autoridades não se cansavam de denunciar esse tipo de instituição, comparando a situação dos meninos indígenas “reeducados” à própria condição de escravo.

Em 1837, foi Criado o Colégio Pedro II no local do Seminário São Joaquim, no Rio de Janeiro, com o objetivo de tornar-se modelo pedagógico para o curso secundário. Até o final do Império este objetivo não será alcançado. Próximo à Proclamação da República, o Colégio Pedro II começa a evoluir no sentido de tornar-se esse centro de referência sonhado na época de sua fundação, com a adesão dos intelectuais e professores que aí lecionavam as ideias positivistas.

No final dos anos 1880, apenas treze das nove instituições escolares de ensino primário funcionavam nos prédios públicos especialmente construídos para este fim. Ainda continuavam a funcionar 81 escolas de primeiras letras nas “casas de escola”.

As chamadas de “casas de escola”, funcionavam nas residências dos mestres. Eram, em geral, conhecidas pelo nome dos professores ou professoras que as administravam. O aluguel das casas era descontado do salário dos professores, confundindo-se espaço público e privado, funções domésticas e ofício de educador. Pelo Decreto de 1855, as escolas deveriam funcionar em dois períodos (manhã e tarde) durante os cinco dias da semana. O sábado era reservado às revisões das lições, às repreensões e castigos àqueles que apresentassem rendimento

insuficiente ou mau comportamento. Também se distribuíam prêmios e recompensas aos melhores alunos.

A palmatória ou “santa Luzia” era companhia constante desses professores. A “prisão solitária”, um móvel especial reservado ao encarceramento dos alunos que infringiam as regras escolares também fazia parte do mobiliário. Dentre as punições autorizadas pelas normas, constavam o *castigo público*, expondo os alunos ao vexame e à vergonha, como usar “chapéu de burro”, ficar de joelhos sobre grãos de milho ou feijão. Para os alunos julgados “incorrigíveis”, a expulsão era prevista. Apesar de não haver referência explícita ao uso da palmatória, relatos da época apontam o uso frequente de castigos corporais nas escolas.

Apesar da oficialização do método do *ensino mútuo* no exercício do magistério primário, em função das ausências das condições materiais e físicas, o que prevaleceu foi o método de ensino *individual*, com o professor atendendo um a um os alunos e ensinando-lhes de acordo com seu nível de aprendizado. Com os demais alunos desocupados, a anarquia, em geral, tomava conta e o único meio do professor manter a ordem era através dos castigos corporais. A falta de assiduidade e a evasão das crianças também eram grandes.

As preceptoras e professores particulares continuavam a ser responsáveis pela formação de boa parte das crianças de famílias mais abastadas.

Ao contrário da Europa, no final do século XIX, a ideologia religiosa forçava a criação de escolas religiosas particulares. Entre 1860-1890, implantaram-se importantes escolas no país. Protestantes também trouxeram escolas como Colégio Mackenzie (SP – 1870); Colégio Americano (PA – 1885); Colégio Internacional (Campinas), dentre outros. Maçons fundaram a Sociedade de culto à Ciência, em Campinas, SP. Os colégios leigos eram os mais progressistas e renovadores, tinham extremo cuidado na contratação de mestres de valor e eram criados, em geral, por iniciativa de médicos e engenheiros.

Algumas escolas particulares repetiam ainda o modelo das *casas de escola*, funcionando na casa do professor, com método individual e condições precárias. Parte das escolas particulares maiores possuíam regime de internato e ofereciam algumas formações complementares para atrair os pais como: aulas de piano, de francês e trabalhos manuais para as meninas.

Os grandes colégios leigos privados, assim como os religiosos, atendiam prioritariamente à elite.

Os poucos liceus provinciais públicos enfrentavam dificuldades diversas decorrentes do jogo político entre as lideranças locais, da falta de organização e de recursos, do corpo docente não habilitado para as atividades instrucionais e do número insuficiente de alunos. Esta situação, entre outras, levou muitos a fecharem as portas. Importa lembrar que na maioria das províncias brasileiras, essas instituições em alguns momentos abrigaram as escolas normais e em outro, foram substituídas pelas referidas escolas.

A situação dos liceus era tão difícil e caótica que, em 1871, os professores públicos primários da Corte Imperial fizeram um manifesto aberto para chamar a atenção da sociedade civil, exigindo melhores condições de trabalho, respeito por parte do poder público, pagamento dos prêmios a que tinham direito e o aumento dos salários.

A educação escolarizada brasileira no período imperial revelava a dimensão contraditória e conflitante entre a permanência da estrutura social existente e a possibilidade de transformação desta através da instrução pública, como bandeira para a civilidade, regeneração moral e o progresso social. Em toda a sua trajetória, esteve submersa em condições precárias de funcionamento provocando um grande atraso. As possíveis causas deste atraso são: 1- a carência

de um quadro de professores preparados. Esses, na sua maioria, não tinham sequer conhecimentos elementares, confirmando assim, o analfabetismo na população adulta. Igualmente, trabalhavam em condições extremamente desfavoráveis, percebendo poucos salários. 2- as condições físicas e/ou materiais das escolas. Além de um número reduzido, suas instalações eram inadequadas, não contavam com mobiliário condizente, tampouco com material escolar que proporcionasse a prática do ensino e aprendizagem dos alunos. 3- falta de uniformidade nos processos educativos nos interiores das escolas.

Ao final do Império, haveria um aumento do interesse pela educação, com significativa ampliação do debate por meio de conferências pedagógicas, criação de bibliotecas, museus, difusão de livros e artigos de jornal sobre pedagogia. Poucas mudanças e melhorias efetivas seriam feitas até esta época na área de educação, excetuando-se a construção de novos espaços, respeitando aos ditames higiênicos, com a finalidade de facilitar a inspeção escolar, favorecer a introdução do método intuitivo e disseminar a ideologia republicana. Era o esboço de um modelo de escolarização baseado na escola seriada, com norma, procedimentos, métodos, instalações adequadas, construção de prédios monumentais para os estabelecimentos (os *grupos escolares*). Até então, a escola se adaptava às pessoas, organizadas de forma isolada, de acordo com a conveniência dos professores, dos alunos e dos costumes locais. Novos ritmos deveriam ser construídos e legitimados.

Esta mudança visava atestar o interesse do governo pelo ensino público mas desagradava os mestres-escola, que reclamavam dos altos custos dos prédios, que reduziam as verbas para o pagamento dos salários. Alegavam também que a centralização do ensino nestes *Palácios*, como eram chamados os grupos escolares, permitiria uma interferência indevida do Estado nas atividades educativas. Também condenavam a existência dos inspetores, comparando-os a feitores.

Quanto aos cursos superiores, houve a criação da Faculdade do Largo São Francisco, em 1827 e da Faculdade de Direito de Recife, em 1854, oferecendo cursos de Direito.

### 2.4 PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 – 1930)

Também chamada de República Velha, República Oligárquica, República dos Coronéis, República do Café, a Primeira República foi instalada copiando o modelo político americano, baseado no sistema presidencialista e ancorada na filia positivista comteana.

O projeto político republicano visava implantar a educação escolarizada, oferecendo o ensino para todos para atender as necessidades da nova ordem social.

A Reforma Constitucional de Benjamin Constant, ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, de 1890, tinha como princípios orientadores: liberdade e laicidade do ensino; gratuidade da escola primária. Seu objetivo era: transformar o ensino em formador de alunos para cursos superiores; substituir a predominância literária pela científica.

Na Europa, o positivismo, corrente com a exaltação ao conhecimento científico, privilegiava a ciência como forma superior de conhecimento. Já no Brasil, as influências do positivismo começaram a aparecer na organização escolar. Os ideais positivistas alcançaram intelectuais e professores que lecionavam no Colégio Pedro II, na Escola Militar, Escola Naval, escola de Medicina, dentre outras. Mas a reforma Benjamin Constant não respeitava os princípios pedagógicos de Comte, fazendo o acréscimo de matérias científicas às tradicionais e criando, assim, um ensino *enciclopédico* para a escola.

Apesar do esforço dos positivistas para reverter o quadro, também persistia Escola dualista e tradicional: escola secundária para a elite, que preparavam para o seu ingresso nos cursos superiores e o ensino elementar e fundamental para o restante da população. As poucas vagas existentes nas escolas públicas atendiam à classe média, a elite continuava com a educação elementar propiciada através de preceptores. Em síntese, a rede escolar variava de acordo com os condicionantes sócio-econômicos e políticos de cada Estado da federação.

A Constituição de 1891 previa a descentralização de ensino, dando a incumbência à União da educação superior e secundária. Aos Estados cabia o ensino fundamental e profissional.

Nesse período foi instituído o modelo de organização escolar chamado de *Grupo Escolar*. O primeiro a ser criado foi em 1894 no Estado de São Paulo e o da Paraíba foi implantado em 1916. Segundo Pinheiro (2002) o processo de expansão do grupo escolar no Brasil ocorreu de forma lenta e desigual, atendendo as necessidades sociais e culturais condicionadas a particularidades políticas e econômicas de cada localidade.

O ensino secundário continuou a ser privilégio das elites, acadêmico e ter caráter propedêutico (preparação aos cursos superiores) e humanístico.

Houve muita reação da Igreja Católica às reformas empreendidas, sobretudo no que diz respeito ao princípio da laicidade e o monopólio da educação.

Em 1901, o Código Epitácio Pessoa incluiu a Lógica entre as matérias e retirou a Biologia, a Sociologia e a Moral, acentuando a parte literária em detrimento da científica. A Reforma Rivadávia Correia (1911), pretendeu que o curso secundário se tornasse formador do cidadão. Prega a liberdade de ensino; a possibilidade de oferta de ensino que não fosse por escolas oficiais, sem privilégios acadêmicos e frequência, sem diplomas (substituído por um certificado de assistência e aproveitamento; transferiu os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades.

Não se pode deixar de mencionar, também, a criação por decreto do então Presidente da República, Nilo Peçanha, em 1909, das Escolas de Aprendizes Artífices. As Escolas de Aprendizes Artífices, surgidas em decorrência deste decreto, dá os seus primeiros passos já estigmatizadas pelas manchas do preconceito e da discriminação, oferecendo habilitação para o trabalho à uma clientela específica, os chamados *desvalidos da sorte*.

Os fatores determinantes que resultaram na implantação destas escolas, traduzem claramente que a sua atuação estaria ligada a uma medida governamental de imposição, providencial para atender a conveniências políticas de um reordenamento social, necessários após a abolição da escravatura e concorrendo para o agravamento da situação de desigualdades sociais.

Preocupado com eventuais insurreições populares dos "desvalidos", o governo brasileiro concentra suas ações direcionando essas camadas mais humildes da sociedade para o trabalho. As medidas também comportavam a criação de múltiplos estabelecimentos que acolheriam parte dessas camadas, como asilos, hospícios e casas de correção, além das escolas profissionalizantes. A criação deste conjunto de instituições, até certo ponto discrepantes entre si, fazia parte de uma política de contenção dos problemas sociais emergentes. Participar das atividades destas instituições poderia ser encarado como uma penalidade ou castigo, visto que as atividades ligadas ao trabalho manual eram consideradas demeritórias.

A reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, surgiu a partir da conclusão de que as mudanças previstas pela Reforma Rivadávia Correia tinham tido resultados devastadores para a educação nacional. Esta reforma reoficializou o ensino no Brasil. Já a Reforma João Luiz Alves

introduz a cadeira de Moral e Cívica com a intenção de tentar combater os protestos estudantis contra o governo do presidente Arthur Bernardes.

Os anos 1920 a 1930 foram anos férteis em discussões sobre Educação e Pedagogia. Foram realizadas diversas reformas educacionais estaduais, como as de Lourenço Filho (CE – 1923), Anísio Teixeira (BA – 1925), Francisco Campos (MG – 1927), Fernando de Azevedo (no antigo Distrito Federal, hoje estado do Rio de Janeiro – 1928) e Carneiro Leão (PE-1928).

No campo da educação, os interesses eram opostos: Liberais X conservadores; esquerda socialista X anarquistas X direita. Os Conservadores eram sobretudo os católicos, defensores da pedagogia tradicional. Já os Liberais democráticos eram simpatizantes da Escola Nova.

A história brasileira também foi marcada por diversas correntes de ideias e movimentos político-sociais que provocaram alterações significativas na sociedade da Primeira República. Segundo Nagle (2001), nesse período se deu a penetração das ideias socialista, anarquista e marxista e ocorreram os seguintes movimentos: Nacionalismo, Catolicismo, Tenentismo, Modernismo e Integralismo. Não podemos esquecer da denominada revolução de 1930 que por sua vez marcaria a passagem para a Segunda República e para novos modelos e perspectivas de educação.

## 2.5 SEGUNDA REPÚBLICA (1930-36)

Inicia-se com a Revolução de 1930 e marca a entrada do Brasil no mundo capitalista, com significativo investimento no mercado interno e no processo de industrialização.

A exigência de mão-de-obra especializada gera uma necessidade de investimento e redirecionamento na educação escolar.

Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública. Já em 1931, o governo provisório sanciona a Reforma Francisco Campos, composta de diversos decretos que se referem à organização do Ensino Secundário e Universidade. Essas reformas se deram num clima conflitante entre os católicos e os pioneiros da Escola Nova.

Esses Decretos criaram o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação; instituíram o *Estatuto das Universidades Brasileiras*, que dispunha sobre a organização do regime universitário; trataram da organização da Universidade do Rio de Janeiro, do ensino secundário e do ensino comercial.

As primeiras Universidades brasileiras em funcionamento, a Universidade do Rio de Janeiro (criada em 1920) e a Universidade de Minas Gerais (criada em 1927), eram apenas agregação de faculdades que na realidade mantinham-se isoladas e autônomas. Na sua criação não instalaram uma estrutura que as caracterizassem realmente a partir de uma unidade acadêmica.

Pelo *Estatuto das Universidades Brasileiras*, as universidades deveriam ser formadas de pelo menos 3 Institutos de Ensino Superior (Direito, Medicina e Engenharia) ou Faculdade de Educação, Ciências e Letras, sendo esta faculdade a responsável pela formação do magistério para o curso secundário.

A primeira Universidade brasileira criada com a estrutura de Francisco Campos foi a Universidade de São Paulo – USP, em 1934, por iniciativa do Governador Armando Salles Oliveira. Esta Universidade foi criada buscando os princípios da excelência para o ensino superior, espelhando-se nas universidades estrangeiras. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, por exemplo, possuía 13 professores estrangeiros.

A Reforma dividia o ensino secundário em dois ciclos: um fundamental (5 anos) e um complementar (2 anos). Este último visando exclusivamente à formação superior. Todas as escolas se equipararam ao Colégio D. Pedro II. O Decreto estabelecia também as normas de admissão de professores e de inspeção de ensino.

Apesar das reformas representarem um grande avanço para a educação, houve um total descaso em relação à educação fundamental. Este descaso revelou-se um empecilho para a real democratização do ensino. A melhoria na formação dos professores para o ensino fundamental também não se concretizou.

Francisco Campos era escolanovista e suas reformas buscavam estabelecer os princípios deste movimento na educação brasileira.

O Movimento da Escola Nova surgiu como uma tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica (centrada no professor) e voltada para a memorização dos conteúdos. Propunha uma escola mais realista, adequada ao mundo em constante transformação. Os objetivos da Escola Nova voltam-se para a compreensão da natureza psicológica da criança e orientação de métodos para estimular o interesse.

A escola pioneira do Movimento surgiu em 1889, na Inglaterra. Em alguns países os métodos foram adotados nas escolas públicas, como Coussinet e Freinet (França) e o de Kerschensteiner (Alemanha). Várias cidades americanas também fizeram experiências.

Alguns dos nomes mais conhecidos de escolanovistas: Dewey (EUA) Maria Montessori (Itália) e Decroly (Bélgica).

Em 1932, um grupo de educadores lançou o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores. Este documento bastante extenso, defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e laica como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Propunha a escola secundária unitária, com base comum de cultura geral para todos, em três anos. Indicava, também, que somente dos 15 aos 18 anos o jovem deveria ser encaminhado para a formação acadêmica e profissional. Esta proposta tinha como um dos objetivos servir para a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro (ensino profissional para o pobre e ensino acadêmico para a elite).

A maior oposição ao escolanovismo no Brasil veio da ala católica. Os católicos criticavam a tendência laica instalada pela República; preconizavam a reintrodução do Ensino Religioso nas escolas. A ala católica conseguiu derrubar os escolanovistas na Constituição de 1934, com a instituição do Ensino Religioso nas escolas, princípio que se mantém até a atualidade na Carta Magna.

Em 1934, a nova Constituição (a segunda da República), dispõe pela primeira vez que a educação é direito de todos, sendo obrigação da família e do Poder Público. No ano seguinte, em 1935, Anísio Teixeira, secretário da Educação do Distrito Federal, criou a Universidade do Distrito Federal, tendo o Instituto de Educação sido incorporado à Faculdade de Educação dessa Universidade.

Em 1937, diplomaram-se os primeiros professores licenciados pelas Universidades brasileiras para o ensino secundário.

A grande instabilidade política propiciou a Getúlio Vargas a oportunidade de instalar o Estado Novo, através de um golpe de Estado. Uma nova Constituição, também conhecida como “polaca”, por causa das suas tendências nazi-fascistas, foi proclamada e deixou bem marcada sua orientação político-educacional voltada para o mundo capitalista.

## 2.6 ESTADO NOVO (1937 – 1945)

O período denominado de Estado Novo, sob o governo de Getúlio Vargas, foi um período dominado por um governo centralizado e ditatorial, que sofreu influências das doutrinas totalitárias vigentes na Europa (nazismo e fascismo). Sob um forte controle estatal, houve o incremento da política de substituição de importação pela produção interna e implantação da indústria de bens (siderurgia).

A necessidade de formação de um maior contingente de mão-de-obra vai dar maior ênfase no ensino pré-vocacional e profissional.

A Constituição de 1937 marcou a distinção entre trabalho intelectual para classes mais favorecidas e trabalho manual, com ênfase no ensino profissional para as classes menos favorecidas. Dispôs como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as Escolas Normais, primárias e secundárias e manteve a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Propôs que a arte, a ciência e o ensino fossem livres à iniciativa individual e às associações ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação.

As conquistas do Movimento Renovador que influenciaram a Constituição de 1934 foram enfraquecidas nessa nova Constituição (1937) e as discussões sobre educação entram em um “estado de hibernação”.

Mesmo assim, o estímulo ao planejamento escolar e uma atenção à estruturação da carreira docente e à remuneração digna do professor se fizeram presentes na reforma de ensino realizada neste período. Essas conquistas eram reflexo da influência do movimento renovador.

Houve, também, a criação da UNE – União Nacional dos Estudantes e do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que se dedicará a partir desta época a estudar e divulgar dados sobre o cenário educacional brasileiro. Em 1944, começará a ser publicada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, para divulgação dos trabalhos do INEP.

Entre 1942 e 1946, foi editada uma série de Decretos-lei chamados de Leis Orgânicas do Ensino. Conhecida como Reforma Capanema (do nome do Ministro Gustavo Capanema), essa série de leis reformulou o ensino no país, criando o SENAI, em 1942, valorizando o ensino profissionalizante. Ainda neste ano, foi editada a *Lei Orgânica do Ensino Industrial*. Tal diploma legal regulamentava a definição do ensino industrial no país, equiparando-o à condição de ensino secundário. Nos anos 1940, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais, dentro do processo de industrialização do Ensino profissional.

A legislação estabeleceu dois ciclos para o ensino industrial. O primeiro ciclo comportava quatro ordens de ensino: Industrial Básico, Maestria, Artesanal e Aprendizagem. O segundo ciclo englobava duas vertentes: técnica e pedagógica.

Também houve a criação do ensino supletivo de 2 anos e a organização do ensino em três níveis: cinco anos de ensino primário, quatro anos de curso ginásial e três anos de curso colegial (com duas vertentes: clássico ou científico). O Curso clássico era composto de matérias de predominância humanística e o científico privilegiava a formação nas ciências exatas.

O ensino colegial se preocupava com a formação geral e cerca de 90% dos alunos buscavam o ensino científico.

O ensino colegial deixou de visar exclusivamente a preparação para o ensino superior (o chamado ensino propedêutico) e passou a ter como objetivos:

1. Proporcionar cultura geral e humanística.
2. Alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista.

3. Possibilitar a formação de lideranças; além de
4. Proporcionar condições para ingresso no curso superior

As Leis orgânicas também regulamentaram o curso de formação de professores, propondo a centralização das diretrizes nacionais. A parte de formação geral, no entanto, continuaria a ser predominante, com a formação específica para o exercício do magistério merecendo menos destaque. Os critérios rígidos de avaliação também foram mantidos. Pouco a pouco, as Escolas Normais passaram a ser quase exclusivamente frequentadas por mulheres, reunindo moças de classe média em busca de uma profissão aceita pela sociedade, por ser considerada “profissão feminina”.

A lei, inclusive, recomendava encaminhar as mulheres para os estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina, em todos os níveis.

Apesar do país encontrar-se em pleno desenvolvimento industrial, o Brasil insistia na tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático.

Os cursos profissionalizantes não acompanhavam o ritmo de desenvolvimento tecnológico da indústria e eram desprezados pelos alunos que, em busca de uma ascensão social preferiam os “cursos de formação”, o científico. Os exames e provas de acesso tornavam, também, o ensino elitista e antidemocrático.

A população de baixa renda dirigia-se à formação profissional não apenas em busca de boas condições de formação mas, também, porque recebiam pagamento pelo período de aprendizagem.

Alguns analistas da educação apontam aí o caráter mais perverso das mudanças: um sistema de discriminação social decorrente do modelo de sistema educacional implantado.

Apesar das dificuldades, a oferta de escolarização (número de vagas para acesso às escolas) foi ampliada. De 1936 a 1951, o número de escolas primárias dobrou e o de secundárias praticamente quadruplicou. O problema foi que a expansão não se deu de forma igualitária, concentrando-se em algumas regiões. Foram privilegiadas as áreas urbanas dos estados mais desenvolvidos (ARANHA, 2006. p. 309).

As escolas de ensino técnico também se multiplicaram e, das dezenove criadas em 1909, passaram a existir 133 escolas de ensino industrial, no ano de 1933. Em 1945, elas já eram 1368, contando mais de 65 mil alunos.

A reforma do ensino primário, no entanto, somente seria regulamentada em 1946, após a queda do Estado Novo.

## 2.7 NOVA REPÚBLICA (1946- 1963)

O fim do regime do Estado Novo será marcado pela adoção de uma nova Constituição, de cunho liberal e democrático, em 1946, instalando uma modelo de *República Populista*. Esse período vai ser marcado por governos que propunham um progresso acelerado. O desenvolvimentismo foi a mola propulsora da economia e da política do país. Grandes mudanças culturais também ocorreram no período, como o surgimento do Cinema Novo e da Bossa Nova, além da conquista da Copa do Mundo de Futebol, em 1958.

Na área de educação, a nova Constituição dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, além de determinar a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário. Há um retorno ao conceito de “educação como direito de todos” proclamado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

No mesmo ano de 1946, o Ministro Raul Leitão da Cunha regula o Ensino Primário e o Ensino Normal; cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Cria, também, uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional, como estava previsto no texto constitucional. O projeto de reforma foi confiado a um grupo de educadores sob orientação de Lourenço Filho que preparou um projeto, encaminhado à Câmara Federal, em 1948.

Este projeto deu origem a diversas disputas ideológicas. A primeira divergência referiu-se à descentralização do ensino, criticada pelos escolanovistas. Outra divergência surgiu quando grupos religiosos iniciaram uma discussão alegando que a escola laica *não educava*, apenas *instruía*. A crítica ao tema republicano da *laicidade* e da defesa da *liberdade de ensino* escondia a discussão sobre o direito ao funcionamento dos estabelecimentos privados de ensino, que privilegiava os donos destes estabelecimentos. O confronto destes era contra os defensores do monopólio estatal para a oferta da educação. Após a apresentação de um substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, as discussões concentraram-se na questão da responsabilidade do Estado quanto à educação e sobre a liberdade de ensino. Contra as forças reacionárias representadas sobretudo pelos católicos, os *Pioneiros da Educação Nova* apoiados por intelectuais, líderes sindicais e estudantes mobilizaram-se, dando início à *Campanha em defesa da Escola Pública*. O Movimento culminou com o documento intitulado *Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados*, datado de 1952 e assinado por Fernando de Azevedo, dentre outras 189 pessoas.

Só em 20/12/1961 (treze anos depois da apresentação do projeto original), foi promulgada a lei nº 4.024, sem a pujança do projeto original, prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos donos dos estabelecimentos privados de ensino.

Quando a lei foi publicada, já se encontrava ultrapassada, tendo em vista as grandes mudanças econômicas ocorridas, com a passagem de uma economia predominantemente agrícola para um modelo industrial. O Projeto de Lei, avançado na época de sua elaboração, encontrava-se envelhecido pelo tempo decorrido na disputa, no confronto de interesses.

Neste meio tempo, em 1953, houve a Criação do Ministério da Educação e Cultura.

Não houve alteração na estrutura do ensino, conservando-se a mesma da reforma Capanema; porém, foi permitida a equivalência de cursos, facilitando a mobilidade entre eles.

Se a Reforma Capanema impedia a passagem do curso colegial científico para o clássico, para o magistério ou para a formação profissional e vice-versa, a Lei 4.024/61 permitiu a mobilidade entre eles. Apenas o colegial permitia o acesso ao ensino superior, sendo o magistério e o profissionalizantes considerados terminais (sem direito à continuidade).

O ensino secundário tornou-se menos enciclopédico, com redução de disciplinas. Era permitida a pluralidade de currículos em termos federais.

Como grande desvantagem, destinava recursos as escolas públicas, mas privilegiava as privadas.

O ensino técnico não mereceu atenção especial. Com uma demanda de mão-de-obra superior à capacidade de formação dos estabelecimentos especializados, as empresas passaram a utilizar o sistema de formação em serviço, oferecendo aos operários mais capazes a possibilidade de concluírem sua formação sob a direção de técnicos. Foi um retorno ao sistema colonial de formação aos ofícios. Esse sistema tinha a desvantagem de dar uma formação direcionada às necessidades da empresa.

Dessa forma, o descompasso entre a estrutura educacional e a econômica aumentava e tornava-se mais visível.

A construção de Brasília e a transferência da capital federal, em 1960, permitiu a criação da Universidade de Brasília (1961), por Darcy Ribeiro, concretizando o projeto de renovação universitária. A criação da UNB trazia propostas inovadoras para o ensino superior, como o planejamento do fim do exame vestibular para ingresso na Universidade, considerando-se, para esse fim, o rendimento escolar durante o ensino colegial (atual ensino médio).

Além da Lei nº 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que ficou mais conhecida como LDB, estes anos foram marcados por uma profunda efervescência ideológica e consequente produção teórica no campo da educação.

Houve também uma série de ações efetivas, através de movimentos de educação e cultura popular.

Podemos citar:

- os Centros Populares de Cultura –CPC, tendo o primeiro surgido em 1961, por iniciativa da UNE.;

- os Movimentos de Cultura Popular – MCP (21961), baseados na didática de Paulo Freire, que propunha alfabetizar adultos em 40 horas. Esse método, conhecido como Pedagogia Libertadora foi criado em Pernambuco, em 1960 tendo se espalhado pelo Brasil.

- Os Movimentos de Educação de Base – MEB, criados em 1961 pela CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, ligados diretamente à Igreja Católica e mantidos pelo Governo Jânio Quadros.

O regime militar, instaurado a partir de 1964, desativou todos esses movimentos por considerá-los subversivos. Os únicos a permanecerem foram os MEBs, com mudança de orientação e esvaziamento do seu conteúdo conscientizador.

Outras iniciativas importantes, foram: a criação do Centro Popular de Educação dando início à ideia de escola-classe e escola parque, por Anísio Teixeira, em Salvador – BA, no ano de 1950; e a criação do Método Psicogenético, baseado nas teorias de Jean Piaget, por Lauro de Oliveira Lima, em 1952, na cidade de Fortaleza (CE).

Em 1962 registramos também a criação do Conselho Federal de Educação (em substituição ao Conselho Nacional de Educação) e a criação do Plano Nacional de Educação e do programa Nacional de Educação baseado no Método Paulo Freire.

Todas estas propostas faziam parte de um projeto maior, de um programa nacional para erradicação do analfabetismo, considerando, na sua execução, as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região.

Este período, compreendido entre 1946 e início de 1964, talvez tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira. Os educadores que deixaram seus nomes marcados para sempre na educação brasileira atuaram, em grande número neste período. Podemos citar: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Pachoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, dentre outros.

O golpe militar de 1964, causou uma nova ruptura no sistema educacional, que vai acarretar consequências até a atualidade. A maior parte desses educadores foram perseguidos por seus posicionamentos ideológicos, exilaram-se, recolheram-se à vida privada ou mudaram de profissão. A perda para a educação brasileira foi irreparável.

### **2.8 REGIME MILITAR (1964 – 1985)**

O período compreendido entre 1964 e 1985 ficou conhecido como “Anos de chumbo”. Neste período, o nacional-desenvolvimentismo foi abandonado, adotando-se para a educação um

modelo para reforma do ensino baseado numa série de acordos entre o governo brasileiro e o americano.

Em 1964 os Acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International development* ou *agência americana para o desenvolvimento internacional*, em português) tinham como pilares:

- educação e desenvolvimento
- educação e segurança
- educação e comunidade

Por estes acordos, o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma. Estes acordos trouxeram para o Brasil um modelo de educação tecnicista, uma escola tecnicista: imbuída dos ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade. O professor era um técnico, auxiliado por outros técnicos (educacionais), intermediado por recursos técnicos transmitindo conteúdo técnico e objetivo. O ensino tornou-se burocratizado e as estruturas administrativas tornaram-se rígidas.

O regime militar causou grandes estragos na educação, com prisão e demissão de professores, invasões e fechamento de universidades, estudantes foram presos, feridos e, alguns, mortos.

Em 1967 houve a reestruturação da representação estudantil, a UNE foi decretada fora da lei. A intenção era evitar a representação em âmbito nacional permitindo a existência dos Diretórios Acadêmicos- DA (ligados aos cursos) e dos Diretórios Centrais dos Estudantes, nas Universidades. No entanto, a UNE continuou a agir clandestinamente.

Os Grêmios estudantis foram extintos nas escolas e no seu lugar foram criados os Centros Cívicos sob orientação do professor de Educação Moral e Cívica – EMC.

A intenção da escola era “educar” politicamente a juventude. Nas propostas curriculares das novas disciplinas, Educação Moral e Cívica – EMC (ministrada no 1º grau), Organização Social e Política Brasileira – OSPB (ministrada no 2º grau) e Estudos dos Problemas Brasileiros – EPB (ministrada nos cursos superiores), todas de caráter obrigatório, percebia-se o caráter ideológico e manipulador das mesmas.

Ainda em 1967, foi criado o MOBRAL que começou a funcionar em 1970. A intenção era de erradicar o analfabetismo no país, que beirava os 33%. O método escolhido foi o Método Paulo Freire, esvaziado do conteúdo pedagógico.

Em 1968, ocorreu a invasão e o fechamento da USP. Em 1969 o decreto-lei nº 477, proibiu professores, alunos e funcionários das escolas de fazer qualquer manifestação de caráter político.

A Lei nº 5.540/68 realizou a reforma universitária. Essa reforma:

- Extinguiu a cátedra (cargo de professor titular da disciplina)
- Unificou o vestibular
- Aglutinou faculdades em universidades para concentração de recursos materiais e humanos (eficácia e produtividade)
- Criou o curso básico para suprir deficiências de 2º grau
- criou o ciclo profissionalizante curta e longa duração
- desenvolveu programas de pós-graduação
- determinou a integração de cursos e áreas
- estabeleceu a matrícula por disciplinas e o sistema de créditos
- a nomeação de diretores e reitores ficava a cargo das autoridades e não exigia do nomeado que fosse do corpo docente da instituição

Houve perda da autonomia das Universidades. A divisão em departamentos fragmentou e burocratizou as instituições; o sistema de créditos desfez a organização estudantil. Essa reforma não trouxe somente aspectos negativos. Foi o grande incentivo à criação de cursos de Mestrado e Doutorado que implementou a pesquisa brasileira e melhorou a qualificação dos professores universitários, apesar de ter mantido sob controle todas as manifestações representativas.

O Decreto nº 68908/71, criou o vestibular classificatório, como forma de resolver o incremento na demanda por vagas no ensino superior sem o aumento das mesmas.

Em 1971, sem revogar a Lei nº 4.024/61, que já havia sofrido alterações e atualizações, foi realizada uma nova reforma educacional através de uma nova LDB, a Lei nº 5692/71.

Ela instituiu o Ensino Obrigatório de 8 anos, unificando o ensino primário e o ginásial; acabou com exame de admissão, que impedia muitas vezes o acesso ao ensino ginásial; incluiu as disciplinas Educação Física – EMC, Educação Artística, Programas de Saúde e Religião, tornando-as obrigatórias. Em contrapartida, desapareceram as disciplinas de Filosofia e Sociologia e foi criada a disciplina Estudos Sociais, aglutinando História e Geografia.

A Escola única, profissionalizante, foi criada acabando com a separação entre ensino colegial clássico e científico e normal. O ensino foi reorganizado em graus: o 1º grau, composto das oito primeiras séries e o 2º grau, com duração de 3 anos (antigo colegial e normal). Os anos escolares passam a denominar-se *séries*. Os princípios que regiam a educação era os princípios de *continuidade* (passar do 1º para o 2º grau) e de *terminalidade* (ao final de cada nível o formando poderia entrar no mercado de trabalho).

No ensino de 1º grau deveria haver a preparação para o trabalho e no 2º grau a formação profissionalizante, tendo a lei criado 120 habilitações profissionais possíveis.

A aplicação da lei levou a uma prática onde as Escolas particulares possuíam um currículo oficial, previsto em lei e um currículo efetivo, aquele cursado pelos alunos. A intenção dessas escolas continuava a ser a preparação para a continuação dos estudos em nível superior e não a formação para o mercado de trabalho.

O número crescente de candidatos sem a equivalente expansão da oferta de vagas para o ensino superior, como já foi dito, levou a um acirramento da concorrência e as escolas particulares não queriam perder a clientela que desejava “passar no vestibular” e não adquirir uma formação profissional de nível médio.

Ocorreu, também, um fenômeno da privatização do ensino, com a criação de grande número de instituições particulares, nem sempre oferecendo ensino de qualidade, devido às instalações inadequadas, poucos recursos materiais e humanos.

Houve, também, a reestruturação do Ensino Supletivo e a desativação das Escolas Normais. A formação para o magistério decorria da criação da habilitação magistério, no ensino de 2º grau, acabando com a separação entre o ensino colegial e o normal. A partir desta lei, passou a existir o *ensino de 2º grau com habilitação magistério*, destinado a formar professores para as séries iniciais do ensino de 1º grau.

O incentivo à cooperação de empresas na educação deveria aproximar o mundo da educação do sistema produtivo.

Todas estas mudanças levaram à diminuição do senso crítico e da consciência política dos educandos e não desfizeram o dualismo da escola, como era previsto no projeto inicial.

Em 1982, tendo sido reconhecido o fracasso da obrigatoriedade da profissionalização, a Lei 7.044/82 dispensou as escolas da obrigatoriedade da formação profissional, retomando a ênfase na formação geral e reformando a LDB. Foi o reconhecimento que o sistema fracassara, pela falta de professores especializados, falta de infraestrutura adequada para os cursos nas

escolas e de que muitos cursos formavam mão-de-obra com baixa especialização apenas para cumprir o preceito legal.

Com a pressão popular aumentando, a queda do regime militar tornou-se inevitável, iniciando-se o processo de abertura após a última eleição indireta no Brasil, em 1985.

## 2.9 ABERTURA POLÍTICA (1986 – ATUAL)

A abertura política começou de uma forma um pouco confusa com a eleição indireta de Tancredo Neves e sua morte antes da posse.

O período de ditadura militar havia conseguido transferir as discussões educacionais do campo pedagógico para o campo político. Impedidos de exercer suas atividades durante os anos de chumbo, muitos profissionais de outras áreas encontraram na área da educação o terreno para concretizar seus discursos. Profissionais das áreas de Sociologia, Filosofia, História, dentre outras, passaram a discutir a educação num sentido mais amplo, que ultrapassava as questões pedagógicas.

A nova Constituição, de 1988, exigia que a LDB fosse revista pois as leis de educação não estavam de acordo com a Carta Magna. Uma reforma do sistema educativo, em todos os níveis era urgente.

Um projeto de lei do Deputado Otávio Elísio foi encaminhado à Câmara em 1988 e, em 1989, o Deputado Jorge Hage enviou um substitutivo a esse projeto.

O projeto de Otávio Elísio suscitou diversas discussões na Câmara e nos meios educacionais, mas também na sociedade civil. No Fórum Nacional em Defesa da Escola, as entidades sindicais, científicas, estudantis e de outros segmentos organizados da educação, ampliou-se o diálogo, levando o relator do projeto de lei a um trabalho exaustivo para finalização das propostas, tendo em vista que, pela primeira vez, uma lei no Brasil seria resultante do debate democrático da comunidade educacional.

As emendas foram tantas que acabaram gerando um projeto substitutivo, que levaria seu nome, projeto Jorge Hage.

Acusando o projeto de excessivamente detalhista (por ter 172 artigos) e de corporativismo (por defender interesses de determinados setores), um grupo, apoiado pelo governo e pelo Ministro da Educação incentivou a aprovação do projeto de lei do Deputado Darcy Ribeiro, apresentado em 1992. Este projeto foi o aprovado, em 1996, decorridos oito anos do projeto original e sem ter permitido a incorporação da participação da sociedade civil, tornando-se a Lei nº 9394/96 ou nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB.

Essa lei é apontada como autoritária, não apenas por não ter permitido discussões, mas por privilegiar o poder Executivo, dispensando as funções deliberativas de um Conselho Federal de Educação. A lei também foi acusada de ser vaga demais, omissa em alguns pontos fundamentais e de inspiração neo-liberal.

Esta última crítica refere-se sobretudo ao fato de o estado ter delegado uma parte de suas funções ao setor privado, além de não ter garantido a democratização da educação.

A educação profissional deixou de ser vinculada à escola regular, o que fez proliferar as escolas privadas de formação profissional. Estas escolas procuram atender à demanda imediata do mercado, preocupando-se mais em *treinar* do que em *formar*. Esse ponto, aliás é um dos que se contrapõem diretamente ao projeto original da LDB, onde a educação profissional achava-se articulada com a formação geral e humanística.

O Conselho Federal de Educação foi extinto, criando-se o Conselho Nacional de Educação, vinculado ao Ministério da Educação, tornando-se menos burocrático porém mais político.

A grande pressão dos empresários do ensino superior conseguiu alterar a exigência de que o corpo docente fosse formado em maioria por mestres e doutores, que constava do projeto original. O aprovado foi a redução para “pelo menos” um terço dos professores, o que afeta diretamente a qualidade da formação.

O Ensino Religioso foi mantido nas escolas de ensino fundamental, mas tornou-se de matrícula facultativa para o aluno. A determinação de que esta disciplina não deve constituir em ônus para os cofres públicos e que deve estar de acordo com as preferências manifestadas pelos responsáveis ou pelos próprios alunos gerou confusão na sua execução e ainda hoje discute-se a forma como deve ser implantada, variando-se a execução de estado para estado, de município para município.

Os níveis de ensino já existentes foram reformulados e renomeados. O antigo ensino de 1º grau, em oito séries, passou a denominar-se Ensino Fundamental, com duração de nove anos e obrigatoriedade dos 6 aos 14 anos, após a aprovação em 2006 de um projeto de lei pelo Senado. Incorporou-se assim uma série inicial que correspondia à antiga Classe de Alfabetização, não obrigatória.

O Ensino Fundamental pode ser dividido, para fins de denominação apenas, em Fundamental I (1º ao 5º ano) e Fundamental II (6º ao 9º ano).

A Educação Infantil, que precede ao Ensino Fundamental não tem caráter de obrigatoriedade nem ficou submetida à fiscalização de estados ou municípios.

O Ensino Médio, corresponde ao antigo ensino de 2º grau, com duração de 3 anos.

Quanto à formação dos professores para o ensino nas séries iniciais, a competência passa para as Universidades e Instituições Superiores de Educação, sendo o diploma de nível superior exigido.

As propostas de programas de educação continuada e procedimentos para valorização da carreira docente também são considerados avanços da LDB.

Há uma flexibilidade maior na lei, permitindo a organização da educação básica em séries anuais, ciclos, alternância regular de períodos, etc. Há flexibilidade também na progressão regular por séries.

A partir da LDB, foram elaborados os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, com a função de *orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.* (Brasil, 1997.p. 10)

Foi criado também o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), O ENEM, a Prova Brasil, e o ENADE.

O ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998, é um exame que deve ser realizado ao final deste nível e que tem como objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. É de inscrição facultativa para o aluno que pode inscrever-se no ano de conclusão do ensino médio ou em anos posteriores. Apresentado com *exame individual, de caráter voluntário*, é atualmente utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Atualmente a

maioria das universidades públicas utilizam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

Da mesma forma, o ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes cuja primeira aplicação ocorreu em 2004 avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação no seu ingresso e na conclusão, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. Este exame, mais conhecido como *provão* foi criado para avaliar a qualidade dos cursos superiores.

Existe ainda a *Prova Brasil* que tem testes aplicados no quinto e nono anos do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio e tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Este modalidade de exame envolve questões sobre língua portuguesa e matemática referentes a cada série ou ano. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

Mais recentemente, em 2008, foi criada a *Provinha Brasil*, destinada aos alunos matriculados no segundo ano de escolarização. Esta avaliação, segundo material divulgado pelo Ministério da Educação, *visa oferecer às redes públicas de ensino um instrumento de diagnóstico do nível de alfabetização das crianças com idade entre seis e oito anos de idade*. Deve ser aplicada no início e no término do ano letivo, caracterizando assim um ciclo de prova e consta de questões objetivas de leitura e matemática.

Todos esses sistemas de avaliação foram criados dentro de um espírito de “controle de produtividade, difundido internacionalmente e que visa racionalizar o uso de recursos e reverter os quadros negativos da qualidade do ensino no país. O grande problema ocorre na execução dessas avaliações, com os diversos boicotes ao sistema. Um dos elementos que chama a atenção é o fato de que, apesar da realização dessas avaliações tender a se tornar obrigatória, o resultado auferido pelo aluno não tem nenhuma significância para a obtenção do certificado ou diploma. Servindo apenas para avaliar a qualidade dos cursos, o resultado pode ser “falseado” por provas entregues em branco, apenas com o cabeçalho preenchido, pois o aluno deve ir fazer a prova, mas não tem necessidade de ser aprovado, de obter um resultado positivo.

As grandes mudanças que vem ocorrendo nos últimos anos, em especial após o início do século XXI, vem afetando sobremaneira a educação não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, com a inclusão de novos temas de discussão. Novos tempos, novos estilos de vida, novas tecnologias, exigem mudanças que o sistema educacional, com sua estrutura pesada e excessivamente arraigada aos padrões clássicos tem dificuldade de acompanhar, como o fenômeno da Educação à Distância.

São essas perspectivas, desafios e tendências que discutiremos na próxima unidade. Para finalizar esta unidade apresentaremos, a seguir, uma sinopse das tendências pedagógicas que fundamentaram a prática educativa nas escolas brasileiras em sua historicidade.

### 2.3. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA ESCOLAR BRASILEIRA

Na trajetória educacional brasileira em conformidade com os redirecionamentos políticos, econômicos e sociais, várias tendências pedagógicas fundamentam o fazer educativo no cotidiano das escolas. Essas tendências, segundo Libâneo (1985), podem ser organizadas em dois grandes grupos organizados abaixo: Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista.

#### 1. PEDAGOGIA LIBERAL

ASPECTOS	TRADICIONAL	PROGRESSIVISTA	NÃO-DIRETIVA	TECNICISTA
<b>Teóricos</b>	Émile Durkheim, Frederich Herbart	Anísio Teixeira, Dewey, Montessori	Carls Rogers	Skinner, Mager, Bloom, Gagné
<b>Caracterização</b>	Intellectualismo Dogmática	Pragmatismo	Relacionamento interpessoal	Tecnologismo
<b>Contexto histórico</b>	-Final da sociedade feudal - Brasil: 1920-1945	Burguesia instaurada -Brasil: 1945-1960	-Burguesia capitalista - Brasil: 1960-1968	-Burguesia capitalista -Brasil:1960- 68
<b>Papel da escola</b>	Preparar intelectual e moralmente	Ajustar os alunos à sociedade	Promover o autodesenvolvimento	Modelar o comportamento
<b>Conteúdos de ensino</b>	Conhecimentos e valores sociais antigos	Experiências vividas pelos alunos	Experiências existenciais dos alunos	Informações, princípios científicos, leis
<b>Métodos de ensino</b>	Expositivo e narrativo	Ativo/pesquisa	Não-diretivo	Instrucional
<b>Relação professor e aluno</b>	Centrada no professor	Espontaneísta	Centrada no aluno	Técnica
<b>Pressupostos da aprendizagem</b>	Aprender é apreender, acumular	Aprender é vivenciar	Aprender é ser e se descobrir	Aprender é modificar o comportamento
<b>Teoria(s) subjacentes</b>	Racionalismo, humanismo clássico	Pragmatismo, Humanismo moderno e Fenomenologia	Existencialismo	Behaviorismo
<b>Manifestações práticas</b>	Escolas clássicas	Escolas experimentais	Escolas experimentais	Escolas-empresas

## 2. PEDAGOGIA PROGRESSISTA

ASPECTOS	LIBERTADORA	LIBERTÁRIA	CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS
<b>Teóricos</b>	Paulo Freire	Neill, Le Bret, Freinet, Miguel Arroyo	Snyders, Makarenko, Saviani, Libâneo
<b>Caracterização</b>	Educação crítico-social	Educação da auto-gestão	Interação conteúdos-realidades sociais
<b>Contexto histórico</b>	- Capitalismo (3º mundo) - Brasil: 1959-1964 e a partir de 1970	-Capitalismo /Socialismo -Brasil: a partir de 1982	-Capitalismo/Socialismo -Brasil: a partir de 1982
<b>Papel da escola</b>	- Transformação social - Opção pela educação não-formal	Preparar os alunos para agir na sua realidade social	Instrumento de apropriação do saber como elemento de transformação social
<b>Conteúdos de ensino</b>	Extraídos da prática social dos alunos (eixos temáticos)	Experiências vividas pelo grupo (conteúdos literários não são exigidos)	Conteúdos culturais universais reavaliados em face às realidades sociais
<b>Métodos de ensino</b>	Dialógico (crítico reflexivo)	Auto-gestor	Crítico-dialético (prática-reflexão-prática) síncre-análise-síntese
<b>Relação professor e aluno</b>	Horizontal, numa visão coletiva	“Não-diretividade” – o professor é o orientador, o catalisador, o conselheiro	Da desigualdade inicial para a igualdade final possível
<b>Pressupostos da aprendizagem</b>	Aprender é um ato crítico da leitura da realidade social	Aprender é viver em grupo e colocar em prática	Aprender é adquirir uma visão clara e unificada do mundo social
<b>Teoria(s) subjacentes</b>	Humanismo cristão e dialética	Existencialismo e dialética materialista	Dialética marxista
<b>Manifestações práticas</b>	-Chile, África, Brasil - Educação de Jovens e Adultos	Aparecimento das vertentes: anarquistas, socialistas, psicanalistas	Aplicação na rede pública

Saiba Mais!!!



Jean **Piaget** – (Neuchâtel, 1896 — Genebra, 1980) dedicou-se à área de Psicologia, Epistemologia e Educação. Deu origem à Teoria Cognitiva, onde demonstra que existem quatro estágios de desenvolvimento cognitivo no ser humano: Sensório-motor, Pré-operacional, Operatório concreto e Operatório formal. (Wikipédia)

**Neoliberalismo** é um termo que foi usado a partir da década de 1970 e passou a significar a doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo

## UNIDADE 3

### TENDÊNCIAS, PROBLEMAS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO NO MUNDO ATUAL

#### 3.1. A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI.

Ao fazer a retrospectiva da educação brasileira, e da própria formação do povo, percebemos que, muitas vezes, fomos “atropelados” pelas mudanças que vinham do estrangeiro, ou pior, andamos na contramão da história, implantando mudanças que iam contra o curso das mudanças no mundo.

Nosso passado colonial nos fez absorver uma cultura europeia que aqui se desenvolveu adquirindo novas formas, com a incorporação de elementos das diversas culturas que aqui foram reunidas.

Dizer que o Brasil é um grande caldeirão de culturas e raças que se fundiram para formar uma única nação, é um erro que faz crer que cada elemento perdeu sua identidade na construção do todo.

Cada elemento deu sua contribuição ao todo, é verdade, mas não deixou de existir por fazer parte deste todo. E nós só podemos nos dar conta disso se, ao invés de passarmos a mistura no liquidificador da ideologia da democracia racial, degustarmos cada pedaço, cada ingrediente deste grande cozido, de cheiros, sabores e cores que compõem o povo brasileiro.

As diferenças de etnia, gênero, classe, etc., que dão origem a diferentes modos de organização da vida, valores e crenças apresentam-se para a educação como um desafio interessante e contribuidor, de forma que deveria ser impossível desconhecê-los ou ignorá-los. Mas a escola (e cada um de nós) não foi preparada para a diversidade, a diferença, mas para a unidade, confundida erroneamente, com igualdade.

A escola, ao tentar omitir as desigualdades sob um discurso de anulação das diferenças colabora para uma estratificação dos grupos, diferenciando-os sobretudo pela dimensão econômica. A “integração” dos diferentes ao sistema educacional, enquadrando-os num mesmo padrão, ao invés de incluí-los no grupo, torna-o mais conscientes de sua diferença.

O sistema educacional acaba destruindo a identidade dos indivíduos, fazendo-os fundirem-se ao grupo, uniformizando-os. Diversidade étnica ou cultural, de gênero ou outra, ao invés de serem vistas como riqueza, são encaradas como problemas a serem superados.

E repete-se o mesmo erro da nossa “unidade nacional” que por séculos vem relegando a segundo plano as discussões maiores sobre a estratificação social, que criou grupos “superiores” e “inferiores” no Brasil, culturas “desenvolvidas” e “primitivas”, influências “lembradas” na formação do povo (em especial a europeia) e “esquecidas” (como a indígena ou a africana); criou cidadãos com plenos direitos e cidadãos com plenos deveres, onde o “peso” da cor, da origem, do sexo, incidem com maior ou menos importância, contrabalançados pelo “peso” do poder econômico e político.

A escola, como já vimos anteriormente nos estudos dos sociólogos clássicos é um dos principais agentes da construção da identidade dos jovens. E como a escola está contribuindo para a formação dessas gerações futuras?

Essa preocupação não é exclusiva dos educadores brasileiros. Em 1999, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob a coordenação do francês Jacques Delors encaminhou o seu relatório para a UNESCO. Este relatório está publicado em forma de livro no

Brasil, com o título *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Neste relatório encontramos um texto que se tornou referência para as discussões sobre o futuro da educação. Ocupando todo o quarto capítulo do livro, o texto *Os Quatro Pilares da Educação* apresenta a discussão sobre os quatro pontos básicos por ele chamados de pilares, para se construir o projeto de educação que mais se adequa ao século recém-iniciado.

Estes pilares são:

- Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão.
- Aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente.
- Aprender a viver juntos, aprender a conviver com os outros, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas
- Aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

A preocupação demonstrada por essa Comissão diz respeito principalmente ao fato de que uma educação escolar baseada somente na aquisição cada vez maior de conteúdos, como uma resposta puramente quantitativa ao avanço da tecnologia, não é nem possível nem adequada.

A ideia de que o indivíduo poderia adquirir uma quantidade suficiente de conhecimentos em um período de sua vida escolar e que essa bagagem cultural poderia servir-lhe indefinidamente, já se encontra ultrapassada. Independente do valor da formação básica, que deve ainda ser suficientemente sólida para permitir o avanço dos indivíduos, o que se necessita hoje é de fornecer-lhes as ferramentas que permitam a constante atualização, aprofundamento e enriquecimento desses conhecimentos.

Se, anteriormente, as mudanças levavam anos ou até séculos para que ocorressem, hoje podem levar dias ou meses. A velocidade e a quantidade de informações e mudanças é tão grande que a sociedade e o conhecimento estão em constante mutação. E o indivíduo deve ser preparado para esse *mundo de mudanças e em constante mudança*.

A educação hoje não pode prender-se apenas à educação formal, aquela adquirida através das instituições de ensino, como a escola. A educação informal, aquela que independe de uma instituição, que ocorre em geral em circunstâncias aleatórias, não previstas anteriormente e que pode originar-se de necessidades momentâneas surgidas na vida do indivíduo, é constante e ocorre durante toda a existência do ser.

Dos quatro pilares, o *aprender a conhecer* e o *aprender a fazer* estão mais ligados à educação formal. Já o *aprender a viver juntos* e o *aprender a ser*, dependem, a maior parte das vezes, da educação informal, da própria convivência do indivíduo com os outros membros da sociedade. O que faz com que esses pilares não constituam vias únicas do saber, mas constituam uma base única e necessária, já que se completam, se relacionam e estabelecem trocas entre eles.

Essa proposta supõe a transposição da visão puramente instrumental da educação considerada como via obrigatória para obtenção de resultados (aquisição do saber e do saber-fazer) para uma visão mais ampla de formação integral do ser.

O *aprender a conhecer* pode ser considerado um meio e uma finalidade da vida humana. A escola fixou-se neste pilar, buscando fornecer ao indivíduo os conhecimentos que lhe permitam compreender o mundo que o cerca, com a intenção de viver dignamente neste mundo. Esquece, porém, da finalidade desta aprendizagem que é transmitir o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. Há uma obrigatoriedade de transmissão de conteúdos e práticas sem utilidade para a vida da sociedade da atualidade, que faz com que esse *prazer em conhecer* transforme-se em *obrigação em conhecer*.

A escola do século XXI deve trabalhar para recuperar essa *alegria do conhecimento*, através do despertar da curiosidade intelectual, do estímulo ao sentido crítico e à pesquisa individual. Para isso deve ser trabalhada a autonomia na capacidade de discernir, de auto-educar-se. Neste aspecto, os programas de educação à distância podem e devem insistir.

O essencial é que seja transmitido na escola, em todos os níveis, o gosto pela pesquisa através da aprendizagem dos métodos de pesquisa científica, com as adequações que cada faixa etária exige.

Também deve-se acabar com essa “obrigatoriedade” de cada vez incluírem-se mais e mais conteúdos a serem estudados com a justificativa de que o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente. Já dizia Delors (1999): *“torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo”*.

Isso não quer dizer excluir a cultura geral. Somente uma cultura geral sólida e vasta dá ao indivíduo a possibilidade de trabalhar em profundidade, no futuro, diversos assuntos. O essencial, então, é unir a cultura geral à formação para a ciência. Poderíamos sintetizar com as palavras de DELORS (1999): *Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento*.

Do *aprender a conhecer* decorre o *aprender a fazer*, o que os torna, em grande parte, indissociáveis.

Aqui, deve-se trabalhar com a aplicabilidade e a aplicação do aprendido. Em outras palavras: trabalhar mostrando ao aluno qual a aplicação possível do conteúdo na sua vida prática e acompanhando-o na execução dessa transposição do teórico para o prático.

O *aprender a fazer*, diferente da noção antiga de *formar para fazer*, ou da formação direcionada para a qualificação de mão-de-obra e a repetição de práticas rotineiras, evoluiu da noção de qualificação de mão-de-obra para a noção de competência do profissional.

*Qualificado* é aquele indivíduo treinado para uma tarefa material determinada, mais ou menos rotineira. Com a substituição das tarefas puramente físicas pelas tarefas de produção mais intelectuais, de concepção, de organização, o trabalho perde esse caráter material (“desmaterializa-se”, para usar um neologismo) e passa a exigir maior competência individual. Nesta nova noção de competência, além da formação técnica e profissional (qualificação), são valorizados o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. Qualidades como capacidade de comunicação, de trabalhar em conjunto, de gerir e resolver conflitos tornam-se mais importantes.

A grande proliferação do setor de serviços também contribuiu sobremaneira para “desconstruir” essa noção de trabalho e de domínio das técnicas necessárias à produção de objetos materiais (coisas palpáveis) ou bens. Aí também a competência ultrapassa a técnica, sem deixar de incorporá-la.

A aprendizagem passa então a ter um conteúdo mais amplo, de preparar para uma participação formal ou informal na sociedade. É mais uma qualificação social do que uma qualificação profissional. Então o problema para a escola é como ensinar aos educandos o modo de se comportarem de forma eficaz em um mundo de incertezas, para participar na criação do futuro?

O desafio é fornecer-lhes uma base cultural sólida, aliada a uma cultura científica que lhes dará acesso à tecnologia moderna. Isso sem deixar de lado as capacidades específicas de inovação e criação ligadas ao contexto local.

O *aprender a viver junto* ou o *com-viver* é, sem dúvida, um dos maiores desafios da educação. Ao mesmo tempo que a escola busca trabalhar a convivência pacífica entre os alunos,

há um acirramento da competição e um incentivo ao sucesso individual. A competição, se bem conduzida, pode levar ao trabalho em equipe, mas pode também, reproduzindo um padrão social exterior à escola onde existe uma espécie de “lei da selva”, acirrar as diferenças e os conflitos.

Para evitar os conflitos decorrentes da diferença, a escola deve trabalhar com a descoberta progressiva do outro e incentivar a participação em projetos comuns, o que ajuda a resolver ou evitar os conflitos causados pelas diferenças e pela competição.

A descoberta do outro passa também pelo conhecimento da diversidade, das diferenças e semelhanças e da interdependência entre todos os povos do planeta.

Esse *aprender a com-viver*, passa ao mesmo tempo por esse reconhecimento da diversidade e pela integração do indivíduo ao grupo.

Denis Segrestin (1994), referindo-se à identidade, afirma que a *integração passa pela convicção de pertencer a um determinado grupo social*. Ora, essa é a definição de identidade. Senão, vejamos:

Identidade, segundo o dicionário Silveira Bueno de língua portuguesa, é *a qualidade de idêntico*; mas também pode ser *o conjunto das características de um indivíduo (nome, idade, peso, altura, etc.)*

O mesmo termo identidade, na *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana* é apresentado como *a convicção que um indivíduo tem de pertencer a um determinado grupo social, convicção essa adquirida a partir de afinidades culturais, históricas, linguísticas, etc.* No dicionário Larousse de Sociologia, a identidade é a *“aptidão de uma coletividade de se reconhecer como grupo” e a qualificação do princípio de coesão assim interiorizado (identidade local, profissional, étnica, etc.)*

Em suma, a identidade é uma construção individual que implica em um movimento de diferenciação do grupo e em um movimento de identificação com um segmento deste grupo, seja por critérios étnicos, de gênero, culturais, religiosos, etc.

Este princípio de segmentação permite a existência e a atividade dos sub-grupos, com o estabelecimento de uma moral e padrões de comportamento e de rituais comuns. Esta passagem de um estado de *estratificação*, onde os indivíduos são classificados e diferenciados por critérios impostos pela sociedade para um estado de *segmentação* onde os indivíduos são sujeitos de um grupo é que gera a mobilização. Ou seja, é o conceito de identidade que se encontra na base de todas as teorias da atividade. São as identidades coletivas que se tornam vetores de abertura para o exterior e de reconhecimento dos grupos entre eles. Isso não se opõe ao princípio de solidariedade entre os homens e entre os grupos.

A construção da identidade passa pelo reconhecimento da desigualdade, das injustiças, dos preconceitos, passa pelo reconhecimento da história e da formação de cada um. Trabalho que, em geral, não é feito nos cursos de formação de professores. Discutimos problemas políticos, ideológicos, teorias da aprendizagem. Não que estas discussões não sejam necessárias, mas discutirmos exclusivamente se determinada orientação na escola é política de direita ou de esquerda, se atende aos ideais de tal ou tal grupo, é deixar de observar que nossas escolas precisam de um trabalho real e urgente de construção da identidade.

Identidade da instituição, que permita diferenciá-la das demais por sua qualidade, seu avanço, por voltar-se para as artes, etc., enfim, algo que a torne única, referência como escola.

Identidade de cada professor, único em sua competência ou habilidade; único em suas características pessoais e profissionais; único nas suas formas de relacionamento com seus alunos, mas também nos grupos dos quais faz parte, único no seu tempero, mas parte integrante e integrado ao todo.

Identidade também dos alunos, reconhecidos e valorizados nas suas particularidades.

E para atingir essa identidade, o papel do profissional da educação é essencial. O professor, real agente de mudanças é o principal agente do processo de construção sistematizada da identidade.

Para ser capaz de conduzir o processo de formação da identidade, o profissional da educação deve trabalhar no sentido de construir sua própria identidade.

Dizer quem sou, de onde vim, não diz nada sobre o percurso que me fez chegar aqui, agora e estar escrevendo este texto.

Muitos povos, em especial os orientais e africanos, costumam iniciar as atividades importantes fazendo a invocação dos ancestrais, chamando-os a estar presentes neste momento. Longe de ser apenas um ritual místico ou religioso, de incorporação de espíritos ou manifestação misteriosa, como aparentemente possa parecer, a invocação dos ancestrais é o reconhecimento de que cada um de nós não está só, no mundo. Somos fruto das gerações que nos precederam e que nos deram a vida biológica, mas também os meios de mantê-la (através da educação e alimentos), nos deram uma vida social, através da inserção em um grupo ou família, nos transmitiram uma história e uma cultura. Nós também não somos apenas nós. Somos o fruto de nossos ancestrais reunidos, misturados, adicionados a cada novo ser.

Mesmo uma criança que foi abandonada, é fruto das decisões daqueles que a geraram e que poderiam ter decidido privá-la de vida.

Um indivíduo que não conhece ou nega a sua história é como uma árvore sem raízes ou cujas raízes são fracas: ao primeiro vento, à primeira tempestade, tomba. Saber quem somos e de onde viemos pode não nos fazer fortes a ponto de não sermos derrubados, mas nos permite renascer, brotar de novo, caso a queda tenha sido inevitável.

Somente quando um indivíduo constrói sua identidade, ele passa a *ser*. E somente sendo *ser*, ele pode construir outros seres.

A educação deve, então, *contribuir para o desenvolvimento total da pessoa espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.* (Delors, 1999)

O *aprender a ser* cria a oposição ao processo de desumanização do mundo relacionado à evolução técnica e tecnológica. Esse desenvolvimento do indivíduo começa pelo conhecimento de si e deve chegar à abertura em relação ao *outro*.

Conceber a educação em um processo mais global é ultrapassar a velha noção de conteúdo, passando para uma noção mais completa de formação do homem completo, o homem *omnilateral* de Marx, com as devidas atualizações.

Mas para pensarmos em um novo modelo para a educação, devemos antes refletir sobre os problemas que a atingem, na atualidade.

### 3.2 PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO:

No ano de 2008, o INEP divulgou alguns dados alarmantes sobre a educação brasileira. Dentre eles:

- O Brasil situa-se em 52º lugar em ciências e em 53º lugar em matemática em uma lista de 57 países.
- 22% dos professores da educação fundamental não possuem diploma universitário;
- 16% dos alunos repetem o primeiro ano do ensino fundamental e
- 60% deles chegam ao final do nono ano sem saber interpretar um texto ou efetuar operações matemáticas simples.

Esses resultados causam grande impacto quando divulgados, provocam reações inflamadas e são esquecidos logo que outro fato mais “escandaloso” tome conta das manchetes dos jornais. E o Sistema Escolar continua a funcionar, esperando que esses resultados sejam revertidos por discursos ou por simples mágica.

É recorrente no país a prática de se apontarem os problemas existentes sem que sejam propostas soluções. Contrariando essa regra, Guiomar Namó de Mello elaborou um documento que poderia ter se tornado exemplar, intitulado *Os 10 maiores problemas da educação básica (e suas possíveis soluções)*.

Dissemos *poderia* porque, apesar de ter sido publicado na revista Nova Escola, destinada ao público educacional e amplamente difundido, continuamos assistindo à publicação de textos apontando problemas sem proposição de soluções.

Fixemo-nos no documento de Namó de Mello. Nele, de forma bastante didática, a autora apresenta os dez maiores problemas que para ela seriam os mais relevantes para a compreensão da educação básica.

Uma leitura mais aprofundada nos permite considerar que, se esses problemas podem ser mais graves para a educação básica, repercutem-se e repetem-se em todos os níveis da educação.

O primeiro problema a que se refere diz respeito à *Cultura popular elitista, uma herança colonial*, onde uma visão de educação da elite dominante destinava o pobre para o trabalho e o rico para a atividade acadêmica, como já foi visto quando tratamos da história da educação. Os resultados dessa política são sentidos ainda hoje, com os ricos estudando na escola básica privada para prepararem-se para a universidade pública e gratuita e os pobres estudando na escola básica pública e gratuita. Esses quando conseguem, ingressam no ensino superior privado.

Esse modelo de educação é homogeneizador e excludente, onde a excelência é privilégio da elite, os Currículos são enciclopédicos, por disciplinas e por conteúdos e o ensino é voltado para a seleção e para a hierarquia escolar. A avaliação destina-se a *avaliar o aprendido*.

As propostas, algumas já em execução, sugerem uma educação para todos com igualdade de oportunidades e diversidade de tratamento. Isso significa aumento na oferta de vagas, melhoria das condições de acesso e permanência na escola e um tratamento diferenciado àqueles alunos que estavam fora do processo escolar e/ou tem dificuldades para ingressarem ou permanecerem na escola.

A escola da atualidade (e do futuro) busca incluir a todos, é acolhedora e usa a diversidade para ensinar. O direito de aprender é respeitado e a aprendizagem se efetiva através de um currículo enxuto, contextualizado e por competências. Há uma preocupação de ensinar para a vida e a avaliação é feita no sentido de perceber as falhas e de re-trabalhar o conteúdo para a efetiva aprendizagem.

Somente a implantação dessas medidas, de forma efetiva, real e não apenas em projetos, poderia contribuir para reduzir, inicialmente e acabar, posteriormente, com esse dualismo na educação (escola igual para ricos e pobres).

Como segundo problema, o documento apresenta a falta de visão estratégica dos responsáveis pela educação. Há pouca atenção a diretrizes ou a orientações nacionais, prevalecendo as convicções individuais sobre educação. Cada Estado, Município ou diretor de estabelecimento procura implantar nos estabelecimentos sob sua responsabilidade suas próprias concepções individuais, sem levar em conta os interesses públicos. O clientelismo e o gigantismo da máquina pública também são frequentes, com uma atenção especial sendo dada mais à distribuição de cargos atendendo a critérios políticos do que efetivamente à competência. Devido

à constante necessidade de quadros para a educação, é nessa área também que se concentra o maior número de contratações, causando esse gigantismo. O problema é que boa parte dessas contratados não exerce suas funções nas escolas, mas preenche os cargos públicos burocráticos não apenas do setor da educação, mas e, sobretudo, dos outros setores.

Os princípios largamente difundidos de que o “magistério é um sacerdócio” e de que é “politicamente incorreto” ter lucro com educação ou prestar serviços de interesse público com recursos do estado, inibem as iniciativas privadas, ao mesmo tempo que não obrigam o estado a cumprir com a sua obrigação de fornecer a *educação para todos*. Segundo Namo de Mello, *não se separa responsabilidade social e caridade filantrópica*. A sociedade civil também não cobra e não fiscaliza.

Somente uma administração engajada e preparada para o exercício da profissão, poderia reverter esse quadro. Iniciativas tem sido feitas e a sociedade civil vem se mobilizando no sentido de cobrar mudanças. Se antes os pais julgavam que a escola era uma concessão que recebiam do Governo, hoje tem consciência de que esta é direito dos educandos e dever do Estado. Compreendem também que podem e devem exigir qualidade da escola e que lutar por isso não é *voltar-se contra o Estado protetor, paternalista, que lhes oferece educação*, mas exigir efetividade no uso do dinheiro público, fruto dos impostos pagos por cada cidadão. Os Programas de Educação de Jovens e Adultos - EJA também tem aumentado o número de pessoas escolarizadas e que, tendo aumentado a renda, vislumbram na escola uma possibilidade de melhoria.

*Falta de equidade (igualdade na distribuição de recursos) e de eficiência* na gestão decorrem principalmente da dificuldade em se praticar o princípio federativo e a divisão de responsabilidade previstos na Constituição. Por esse princípio, competiria à União a responsabilidade sobre o Ensino Superior. A competência do Ensino Médio e Fundamental II caso necessário é do Estado; cabendo ao município a Educação Infantil e o Fundamental. Em caso de impossibilidade de assegurar os 9 anos do fundamental, ao menos a primeira parte deste nível de ensino (1º ao 5º anos) deve ser da responsabilidade do município. A confusão entre essas responsabilidades, com a União assumindo instituições em todos os níveis, os Estados assumindo Universidades, o fundamental completo e a educação infantil e até a existência de universidades mantidas por municípios, faz com que não exista uma distribuição racional das responsabilidades, uma equidade no financiamento da educação e uma falta de eficiência.

Um aluno no curso superior custa pelo menos o dobro do que custa um aluno do curso básico. Ao agirem na esfera que não lhes compete, União, Estados e municípios desperdiçam esforços e recursos que, bem aproveitados, poderiam conduzir a um aumento na qualidade da gestão, com redução de desperdícios. Há necessidade de uma maior coordenação nacional e que os legislativos estaduais, municipais e federal cumpram seu papel de fiscalização.

Paralelamente, a *desinformação da sociedade* a impede de exercer seu papel de fiscalizadora do sistema. Em geral, o governo usa a mídia para se promover e esta confunde problemas episódicos com estruturais. Assim, se o governo apresenta somente realizações e bons resultados, os meios de comunicação de massa se prendem ao escândalo e ao negativo. Divulga-se, por exemplo que a qualidade do ensino vem caindo sem, no entanto, serem oferecidos parâmetros de comparação. Quando são apresentados dados numéricos, em geral, não são comparativos ou são ainda utilizados dados de instituições que não divulgam fontes ou não seguem padrões rígidos de levantamento dos dados. Há uma visão distorcida da carreira e da prática docente, conferindo à escola e ao professor poderes de decisão que incidem diretamente sobre o resultado da educação, sem que haja um acompanhamento dessas ações pela sociedade

civil. Os erros decorrentes do despreparo dos professores, os altos índices de repetência, o encurtamento do tempo de escola, com maior número de aulas, aulas mais curtas, crianças menos tempo na escola, etc, são vistos como “naturais”. Hoje, apesar do aumento dos dias letivos anuais, na maioria das escolas, a hora/aula dura apenas 45 minutos, há um alto índice de absenteísmo dos professores, que não é divulgado, os benefícios para o professor (férias de 45 dias, aposentadoria com 25 anos de exercício da profissão, etc) são os mesmos se o aluno aprende ou não. Ou seja, com ou sem resultados o sistema continua a seguir sua marcha. A repetência incha o sistema, gerando necessidade de mais escolas, mais prédios, mais vagas para professores, o que atende aos interesses de empreiteiros e corporação de professores, segundo Namó de Mello. Mais alunos retidos gera necessidade de mais turmas, mais salas, mais escolas, mais professores, mais técnicos...

A escola é o único lugar onde o fracasso do paciente é considerado sinal de qualidade: bom professor é aquele que reprova. O que seria dito, se o bom médico fosse considerado aquele que deixasse morrer seu paciente ou que mantivesse cada vez mais pacientes no hospital, prolongando sua permanência?

A formação do professor também é mais sujeita ao interesse do ensino superior do que às necessidades do ensino. Levantamentos recentes apresentam o despreparo dos professores para o ensino e concluem que na maior parte das vezes eles não foram formados para uma escola *real e imperfeita* e que os cursos superiores prendem-se mais às discussões sobre as políticas educacionais e teorias educacionais do que à transmissão de conteúdos específicos e ao ensino das técnicas e práticas pedagógicas.

*O perigo das causas nobres*, na definição de Namó de Mello, refere-se às propostas como aumento de anos de escolaridade, a escola de tempo integral ou a confusão de cortesia no tratamento com o aluno” com excesso de afetividade e paternalismo, onde a falta de rigor é premiada.

A implantação de medidas como o ensino fundamental de 9 anos, levou ao aumento dos anos de escolaridade sem aumento da quantidade de horas e da qualidade do ensino, o que não deve melhorar muito o quadro de resultados das escolas. Uma solução melhor começa a ser implantada: um investimento maior na capacitação dos professores, na melhoria das infraestruturas e no controle da aprendizagem através das diversas provas nacionais.

O risco também do aumento de horas de permanência na escola diz respeito à falta de um planejamento rigoroso da forma de utilização desse tempo extra, para que a escola não se transforme somente em “depósito” de crianças para liberar os pais da responsabilidade sobre elas. Há necessidade de se melhorar a escola, antes de se pensar em dobrar o tempo de permanência, pois *escola ruim em dobro, é pior*, como lembra Namó de Mello.

Os problemas referentes ao fracasso escolar (reprovação, repetência, evasão) são recorrentes e reforçam o que já foi dito anteriormente: a escola prepara para continuar na escola, não se pensa na continuidade do ensino (do quinto ao oitavo ano, reprovação em uma matéria obriga ao reinício de todas, inclusive das aprovadas). Criança reprovada começa de novo. Não há uma preocupação em recuperar o conteúdo já aprendido, enquanto se corrigem as falhas na aprendizagem, os critérios de avaliação são inadequados, a avaliação é feita por critérios absolutos e não individuais, a pedagogia e a didática estão longe da realidade do aluno. Há uma alta relação entre repetir e desistir da escola. (evasão e repetência andam juntas). O resultado, as consequências para o aluno são, principalmente, relacionadas à redução de autoestima e para o sistema escolar resta um grande prejuízo financeiro.

As políticas em implantação conseguiram reduzir significativamente o tempo médio de ensino fundamental, que em 2003 passou a ser de 9,7 anos, ou seja, próximo dos nove previstos e 60% dos alunos que concluíam este nível de ensino estavam na faixa etária correta, segundo Namó de Mello (2003). O aumento do número de alunos e a queda na idade de ingresso de 17 para 15 anos no ensino médio deve-se às políticas já em implantação e ao aumento do número de vagas em projetos de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Hoje a taxa de escolaridade da força de trabalho, ou seja o nível de escolaridade dos trabalhadores na ativa vem crescendo ano a ano, ainda sem acompanhar a rapidez que o mercado de trabalho exige. Hoje existem vagas de trabalho não preenchidas por falta de nível de escolaridade dos candidatos, enquanto sobram desempregados com baixo nível de escolaridade. O país tem que reverter esse quadro, se quiser continuar evoluindo econômica e socialmente.

O professor é a chave do processo da melhoria da qualidade na educação, constuma-se afirmar. O problema é que falta uma definição mais clara sobre o que seria a qualidade na educação.

Talvez a palavra mais utilizada nos últimos tempos seja qualidade. O termo tem sido associado a todos os campos de atuação do homem, passando a ser, talvez, uma das mais democráticas criações de todos os tempos: todos, independente de classe social, nível cultural, sexo, credo ou cor, exigem qualidade. Na verdade, inexistente uma definição clara sobre o que seja qualidade, quando o termo tem uma conotação ligada à pessoas e em especial às escolas. Afinal, qual é o produto da Escola da Qualidade Total? O aluno formado? ou o aluno de qualidade? E daí à grande dúvida : E o que é o aluno de qualidade? Aquele que consegue emprego? ou aquele que se forma com notas superiores? Aquele que atende às expectativas do mercado? O que deseja o mercado? Como lidar com um mercado em recessão, como o brasileiro? Um mercado onde inúmeros profissionais, com excelentes currículos escolares estão desempregados ou trabalhando em áreas que não as suas? Estas são apenas algumas das questões que podem ser suscitadas.

A maioria dos autores que consultamos prende-se às definições dos processos pelos quais a escola pode passar para tornar-se de qualidade. Não vamos nos deter nesta discussão, mas podemos dizer que um dos problemas da falta de qualidade da educação é a falta de uma definição mais clara dos objetivos da educação no país, da falta de equidade no acesso, com uma escola formando bacharéis enquanto o país precisa de cientistas, criadores, engenheiros e empreendedores.

O que ocorre hoje, também é uma maior visibilidade da má qualidade, o que faz parecer que há uma diminuição da mesma, o que não é verdade de todo. A educação no país nunca foi prioridade e sempre buscou atender mais as elites do que a uma educação da maioria da população e isso tem profundas raízes no nosso sistema político, que busca ter maior controle sobre o povo. Um povo mais preparado é mais difícil de ser manipulado. Além do mais, como já foi dito anteriormente, a escola trabalha com a homogeneidade da população, o que não existe no mundo real, onde há uma clientela heterogênea, diversidade social, cultural e econômica. Há uma necessidade em se trabalhar com a diversidade, mas há também a questão fundamental do despreparo dos professores : eles não são formados para ensinar crianças diferentes do aluno ideal.

Enfim, para finalizar esta exposição, sem no entanto concluir a discussão, podemos afirmar que a educação no Brasil ainda está longe do século XXI. Há ainda uma grande defasagem a ser superada para superar a herança imperial. Há a necessidade de sintonizar a educação com as demandas da sociedade do conhecimento do final do século XX e início do XXI, de implantar modificações profundas, baseadas nos quatro pilares propostos pela UNESCO. Isso sem esquecer

que o Brasil ainda se defronta com problemas como falta de acesso à educação de uma parcela da população, índices de analfabetismo ainda grandes, número ainda substancial de professores leigos (sem formação pedagógica) e de professores sem a adequada formação. A inclusão digital e o acesso às novas tecnologias, nesse momento, apesar de ser um tema da atualidade, ainda é algo muito distante da maioria da população que luta ainda por condições mínimas de existência.

Sem um investimento maciço no setor educacional, não apenas financeiro, a educação do século XXI no país mais se assemelha à educação do século XVIII.

Para começarmos a reverter esse quadro, temos que introduzir alguns temas para reflexão que são mais ligados à atualidade, mas que afetam sobremaneira a escola, como as questões relacionadas à violência escolar, à intolerância (sobretudo religiosa), ao racismo, ao preconceito, etc. É o que faremos a seguir.

### 3.2.1. EXCLUSÃO SOCIAL

A exclusão social em países de grande desigualdade social, como o Brasil está intrinsecamente ligada à educação.

Quando se fala em exclusão social pensa-se imediatamente na questão econômica (riqueza ou pobreza), mas ela assume outras formas, talvez de maneira mais sutil, como a discriminação contra as pessoas de outra cor ou nacionalidade, os indígenas, as crianças em idade escolar fora das escolas, os portadores de deficiência e os adultos analfabetos.

O discurso da *escola para todos* que se desenvolveu a partir do final do século XIX, uma escola estatal, oficial (seguindo um currículo padronizado e controlado pelo Estado), universal (aberta ao acesso de todos), baseada no mérito do aluno (meritocrática), se desenvolveu com a preocupação de proporcionar o acesso a todos na base da igualdade de oportunidades.

O problema da exclusão começa então logo no surgimento dessa *escola para todos* no Brasil, tendo em vista que nesse “*todos*” não incluía negros, índios e mulheres.

Apesar de não existir uma proibição formal de acesso para essas categorias, havia instituições especiais destinadas a “civilizar” os índios, professores que se negavam a receber crianças escravas ou negras libertas e a educação das mulheres era negligenciada. Ainda hoje a educação feminina é negligenciada, com a grande utilização da mão-de-obra feminina infantil nos trabalhos domésticos.

O problema de desigualdade da qualidade do ensino ministrado pelos diferentes estabelecimentos de ensino também é tema recorrente, como já foi mencionado anteriormente. Além destes, surge ainda a questão de que há grandes desigualdades no acesso por causa da má distribuição dos estabelecimentos escolares, como o privilégio conferido aos meios urbanos em prejuízo dos meios rurais, a tímida atuação do governo na concessão de auxílio aos carentes sob a forma de bolsas de estudo, livros, material escolar, cantinas para a merenda escolar e condições de transporte, o que é essencial nos locais afastados dos centros urbanos.

Esse problema de desigualdade no acesso ainda é aumentado pelo fato de não existirem vagas em número suficiente para todos os educandos e pelo fato delas serem preenchidas por grande número de repetentes, o que causa um inchaço na demanda sem aumento efetivo da oferta de vagas. O insucesso dos alunos assim, além de ser um motivo para a própria exclusão, contribui para o aumento da exclusão daqueles que ainda não conseguiram ingressar no sistema escola.

A exclusão se dá também quando são desconsideradas as características culturais, de idade, de sexo, etc., fazendo com que os alunos sejam avaliados através de progressos em

termos de raciocínio e de acordo com um padrão definido pelo professor, onde todos estes alunos são vistos como iguais. Isso sem falar na questão da exclusão dos portadores de necessidades especiais, pessoas com algum tipo de deficiência física, motora ou mental.

Outro fator de exclusão diz respeito às condições em que o ensino é ministrado. Há uma diversidade muito grande nas condições oferecidas pelas escolas. Da escola com classes multisseriadas, com quadro de giz e sem mínimos recursos, à escola informatizada, há uma grande distância que vai contribuir para também diferenciar estes alunos, fornecendo-lhes diferentes ferramentas para a inclusão na sociedade e no mercado de trabalho. Assim, a exclusão sócio-econômica desencadeia a exclusão escolar, ao mesmo tempo em que esta última aprofunda a exclusão sócio-econômica. O mesmo raciocínio pode ser estendido à exclusão digital.

Com as mudanças ocorridas no mercado de trabalho, com a globalização da economia e a flexibilização do trabalho, a desigualdade social anteriormente reproduzida pela escola acaba fazendo com que, hoje, ela seja fator de produção de desigualdade social. Uma produção de desigualdade real porque forma um aluno sem fornecer-lhe as competências necessárias para viver nesse mundo em constante mutação, com o mercado de trabalho mais precário e flexível, onde é preciso receber uma educação permanente, uma constante atualização.

Um parceiro importante para a inclusão social e a inclusão digital, em especial, é a educação. A inclusão digital deve ser parte do processo de ensino de forma a promover a educação continuada. A inclusão digital é elemento essencial deste processo, face à necessidade premente que se tem de acesso à educação e redistribuição de renda permitindo assim acesso às Tecnologias da Informação.

O acesso universal à educação garantido por lei deve então garantir o acesso a uma educação com igualdade de condições para todos e igual acesso a uma formação que lhe transmita as competências necessárias para que não caia em formas de exclusão social.

Para isso se faz necessária a adoção de princípios de inclusão na escola, como veremos adiante. Por hora, vamos ainda discutir outras formas de exclusão social que ocorrem e qual o papel da escola na sua difusão.

### **3.2.2. PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO**

Antes de começarmos a falar em preconceito, há necessidade de se falar em diversidade.

A diversidade é uma construção histórica, cultural e social das diferenças. Essa diversidade ultrapassa as características biológicas, perceptíveis a olho nu, como cores de cabelo, da pele ou dos olhos. As diferenças são construídas pelos indivíduos ao longo do processo histórico e cultural de adaptação do homem ao meio social.

A diversidade se apresenta através de valores, dos saberes, da linguagem, das práticas, das representações de mundo, enfim, de todos os aspectos que permeiam a vida de cada ser social na sua vida em comunidade.

Por mais que a diversidade seja um processo constitutivo da identidade de cada ser e da sua própria humanização, há uma tendência cultural a se classificar determinados comportamentos como bons ou maus, de acordo com certos valores de cada grupo, gerando um estranhamento em relação ao diferente que pode chegar até à rejeição. Esse tipo de comportamento, quando exagerado, pode chegar a atitudes de preconceito e de discriminação.

Quando falamos em diversidade e pensamos no universo escolar, logo num primeiro momento, é na diversidade cultural, na sua construção, em como ela se manifesta, que devemos nos fixar.

A diversidade cultural pode ser entendida como um fenômeno que perpassa o tempo e o espaço e se torna cada vez mais presente quanto mais complexas vão se tornando as sociedades. A diversidade cultural surge com a construção da identidade, quando o indivíduo constrói um modelo que o identifique ao grupo, ao mesmo tempo que procura desenvolver características que o tornem único no grupo. Assim, a diversidade cultural não nasce com o indivíduo, mas se constrói em um determinado contexto social, político, histórico e social, através de contatos que o indivíduo tem com a sociedade e através dela. Para ser construída, a diversidade necessita dessa troca, ela é negociada durante toda a existência humana. Ela deve ser concebida através de diálogos, trocas e concessões mútuas (entre o indivíduo e o seu grupo social). A diversidade não tem sentido nem pode existir no isolamento.

A diversidade varia de contexto a contexto, de local a local, de época a época. Cada sociedade tem sua interpretação sobre as diferentes formas de construção da diversidade e do que é diversidade ou não. O próprio modo de viver e de interpretar o mundo varia a cada grupo social. Essas variações correspondem às variações de construção sociais, históricas, econômicas e políticas de cada grupo, que os faz criar características próprias que asseguram a sua existência e o seu reconhecimento como grupo autônomo.

Hoje há uma tendência dos grupos considerados “diferentes” a utilizarem essa diversidade como moeda política exigindo um tratamento diferenciado, mas justo e igualitário. Essa noção refere-se ao tratamento diferente a ser dado a cada grupo, respeitando-se as peculiaridades de cada um, sem considerações de superioridade ou inferioridade.

A questão da diversidade também tem um caráter político e econômico, com as minorias reivindicando seu espaço representativo e o respeito aos seus modos de produção e de consumo.

O tema da diversidade ultrapassa o discurso sobre a variedade do gênero humano. A própria produção de conhecimentos está marcada pela diversidade.

Na luta pelo poder e na construção das relações de dominação, a diversidade serve como justificativa para a hostilização e “demonização” de grupos baseando-se simplesmente no fato de que são diferentes. O diferente é visto como perigoso, ameaçador e como tal deve ser encarado como inimigo. Também pode-se “contruir” ou tornar-se o outro diferente para transformá-lo em inimigo. Basta para isso que diferenças até então consideradas irrelevantes sejam valorizadas de tal forma que se tornem obstáculos à própria convivência entre os grupos.

Ao se discriminar uma diferença, tratando-a de forma desigual, abre-se o espaço para o conflito e para a busca de domínio de um grupo sobre o outro.

O preconceito é o embrião da discriminação. Pela própria definição, pré-conceito é um conceito ou opinião formada antes de se ter os conhecimentos adequados. Podemos também utilizar o dicionário Aurélio, onde aprendemos que preconceito é uma ideia pré-concebida ou mais precisamente, a suspeita, a intolerância e a aversão a outras raças religiões e credos. (FERREIRA, 2000. p. 551). É tão importante a correta definição dos termos que o Ministério do Trabalho lançou um documento intitulado: "Brasil, Gênero e Raça" em que distingue Racismo, Preconceito, Estereótipo e Discriminação. Neste documento, preconceito é definido como *uma indisposição, um julgamento prévio negativo que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos.* (Brasil, ....)

O estereótipo é definido como *um atributo dirigido a determinadas pessoas e grupos que funciona como uma espécie de carimbo ou rótulo, que retrata um pré-julgamento.* (Idem)

Há inúmeros tipos de preconceito, dentre eles:

- Preconceito contra pessoas de outra nacionalidade – este preconceito manifesta-se através da xenofobia, que é a rejeição a tudo (coisas ou pessoas) que é estrangeiro.

- Preconceito contra pessoas de outra orientação sexual: Homossexuais, transexuais e bissexuais são agredidos moralmente e até fisicamente só por não serem "iguais", são vítimas de homofobia.

- Preconceito contra as mulheres ou sexismo. Hoje se fala mais em preconceito de gênero, levando-se em conta que os papéis sexuais são construções sociais, enquanto a noção de sexo é uma noção biológica.

- Preconceito de cor - É denominado de racismo e é associado principalmente á discriminação de pessoas negras, apesar de existir racismo contra todos os tipos de cores de pele.

- Preconceito religioso – discriminação de pessoas por sua crença ou prática religiosa.

- Preconceito quanto a classe social, ao nível de formação, ao local de residência (bairro rico ou favela, cidade ou campo), etc.

O preconceito pode permanecer só no aspecto interno, sem que tenha uma correspondência na prática, ou seja, pode não se materializar nas ações.

No Brasil, defende-se a tese de que não existe preconceito, sobretudo racial, no entanto, ele está presente em diversos aspectos da vida da sociedade nacional. Sobre isso , afirma Valente (1994, p. 07): *"... em todo lugar e a todo momento, atitudes de preconceito e de discriminação acontecem. Mas as pessoas fingem não ver e preferem não discutir esse fato. As conversas sobre o assunto são evitadas. No Brasil é comum ouvir-se: Aqui não temos esse tipo de problema! Brancos, índios e negros vivem na mais perfeita harmonia!"*

A discriminação ocorre quando o preconceito toma forma através de atos, de uma ação ou omissão violadora do direito das pessoas com base em critérios injustificados e injustos tais como: *raça, sexo, idade, crença, opção religiosa, nacionalidade, etc...* (BRASIL, Ministério do Trabalho., ....). Assim, a discriminação decorre do preconceito, fazendo com que determinados segmentos, grupos ou atividades sejam excluídos ou estigmatizados. Formas mais corriqueira de discriminação são aquelas referentes ao nível social, à raça, religião, opção sexual.

Alguns tipos de discriminação podem aparecer ou desaparecer de acordo com a época. Na atualidade, por exemplo, convivemos com uma espécie de ditadura da beleza e da "geração saúde", onde a magreza e os exercícios físicos são supervalorizados. Já existem empresas que não contratam pessoas obesas ou fumantes, independente de sua qualificação, competência ou experiência. Há um preconceito de que estas pessoas são mais preguiçosas, mais lentas, perdem mais tempo por ocuparem-se dos seus "vícios" e, portanto são menos eficientes. Por serem consideradas sedentárias, as pessoas gordas convivem também com o preconceito de que terão mais problemas de saúde e, com isso, além de comprometerem o seu próprio trabalho, causariam prejuízos financeiros.

O problema é tão real que a Organização Internacional do Trabalho – OIT emitiu um documento sobre o assunto da discriminação. A convenção 111 da OIT considera discriminação toda distinção, exclusão ou preferência que tenha por fim alterar a igualdade de oportunidades ou tratamento em matéria de emprego ou profissão, exceto aquelas fundadas nas qualificações exigidas.

Dentre os tipos de discriminação que ocorre com maior frequência, o racismo é o mais conhecido. O racismo *é a doutrina que sustenta a superioridade de certas raças, podendo representar ainda o preconceito ou discriminação em relação à indivíduos considerados de outras raças.* (Ferreira, 2000. p. 578)

Apresenta-se com maior intensidade contra a raça negra e mais precisamente em relação aos negros pobres, agravando-se contra as mulheres, crianças e idosos, os negros e pobres. Os 350 anos de escravidão negra e da subsequente abolição sem a acolhida no mercado de trabalho dos negros e sem que fossem propiciadas as condições mínimas para eles subsistirem, só fizeram com que a questão do racismo assumisse dimensões maiores, apesar da falta de qualquer tipo de comprovação científica sobre a superioridade de um grupo humano sobre o outro.

Embora haja na legislação brasileira, diversas fontes e recursos de combate contra a discriminação e o racismo, para que essa batalha seja eficaz, é necessária a existência de uma consciência. É essencial que aqueles que são discriminados estejam conscientes da discriminação sofrida e reajam de forma inequívoca contra seus discriminadores, inclusive denunciando-os à justiça.

Por outro lado, é necessário seja criada uma consciência das discriminações que existem no Brasil, apesar de, comumente, a sociedade negar a ocorrência de discriminações atribuindo eventuais casos que caem no domínio público a comportamentos isolados de pessoas inescrupulosas. As discriminações existem e são reais e devem ser encaradas como fatos concretos que precisam ser combatidos e resolvidos, não bastando a mera maquiagem da realidade. A atitude de ignorar ou negar a discriminação por si só é discriminatória e contribui para o crescimento do preconceito, do racismo, dos estereótipos e das discriminações sociais.

A escola, não apenas por acolher todos os tipos de pessoas, mas por ser o lugar onde o ensino sistematizado pode prever um programa de formação das novas gerações para a mudança de comportamento, é o local ideal para que o combate à discriminação ocorra. A esse respeito já afirmava Gomes (2008, p. 23): *Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram.*

Mas para que a escola contribua para o combate à discriminação, são necessários que as discussões sejam trazidas de forma objetiva e sem preconceitos, sobretudo por parte de professores, que são os chamados *formadores de opinião*, os elementos capazes de servir de modelo não apenas por seus ensinamentos, sobretudo, por suas atitudes.

### 3.2.3. RACISMO

O racismo, segundo o documento *Brasil, Gênero e Raça*, do Ministério do Trabalho, já citado, é a ideologia que postula a existência de hierarquia entre grupos humanos, que no caso em tela pode ser traduzida na pretensão da existência de uma certa hierarquia entre negros e brancos.

Apesar de, correntemente o racismo ser associado a esse conflito entre brancos e negros, ele se refere a qualquer tipo de discriminação baseada na cor da pele ou nos aspectos físicos considerados como característicos de uma “raça”. Assim há racismo em relação a índios, mongóis, chineses, etc.

No Brasil, o racismo é crime inafiançável e imprescritível segundo o art. 5º inciso XLII da Constituição Federal, o qual ganhou efetividade através das leis de nº. 7.716/89 e 9.459/97 e do livre acesso à justiça assegurado constitucionalmente, bem como da assistência judiciária gratuita.

Este princípio legal segue a orientação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seu artigo I, preconiza que: *"todos nascem livres e iguais em direitos e dignidade e que sendo dotados de consciência e razão devem agir de forma fraterna em relação aos outros."* (ONU, 1948).

A simples existência de uma lei, de um acesso facilitado à justiça e de ações afirmativas que tenham por objetivo combater o preconceito e a discriminação, não impede que o racismo ou a discriminação se manifestem. É necessário falar sobre o assunto, conscientizar a população de que o preconceito e a discriminação existem e de que não são corretos, nem normais e que aqueles que praticam a discriminação devem ser denunciados e punidos.

Mas para que esse movimento de conscientização ocorra é necessário que analisemos pelo menos dois aspectos ligados ao racismo: o biológico e o cultural.

O aspecto biológico, no Brasil, teve origem nas informações pseudo-científicas a respeito da classificação da espécie humana em várias raças, baseada em estudos da Antropologia Física e da Medicina Legal, que pretendia determinar as qualidades das personalidades através de biótipos.

Nestes estudos, buscava-se a comprovação de que as características físicas que permitiam classificar os indivíduos em raças levariam ao avanço da criminalística, tendo em vista que cada raça tinha predisposição para apresentar comportamentos que fariam com que cometessem crimes específicos a elas. Através de estudos antropométricos (caracterização de tipos físicos baseados em medições de partes do corpo, como crânio, nariz, lábios, etc.), intelectuais como o médico Nina Rodrigues buscava fundamentar suas ideias, apresentando teorias que consideravam que o crescimento populacional dos afro-descendentes prejudicaria o desenvolvimento do Brasil. Essa ideia baseava-se na ideologia da superioridade da *raça ariana*, a única que poderia atingir os níveis mais altos de civilização e que, no Brasil, sofreu grande influência das ideias do Conde de Gobineau, embaixador francês no Brasil, durante o período imperial. Suas principais ideias estavam contidas no livro *Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas*. Essa ideologia converteu-se em ação política através da *Política do branqueamento* da população, com o incentivo à imigração massiva de europeus para o país, além do incentivo ao retorno dos descendentes de escravos à África.

Essa ideia foi apresentada oficialmente por João Batista de Lacerda, então diretor do Museu Nacional, principal centro de pesquisa científicas no país, em 1911, diante dos demais representantes de países no Congresso Universal das Raças, realizado em Londres. Ele apresentou, como representante do governo brasileiro, a versão oficial do país da teoria do branqueamento a ser promovida através do cruzamento entre descendentes de africanos e migrantes europeus, estabelecendo o ano de 2011 como limites para o total branqueamento da população brasileira.

Em 1921 foram também apresentados projetos de lei por deputados que buscavam proibir a imigração para o Brasil de *indivíduos humanos de cor preta*.

O projeto de branqueamento baseava-se na “fraqueza genética” da raça negra e na superioridade da raça branca, que acabaria por sobrepor-se, geneticamente àquela. Como na teoria da evolução, as espécies inferiores tenderiam a desaparecer. Essa proposta refletia os procedimentos da zootecnia para obter animais puros por cruzamento.

O ocorrido não comprovou essas teorias, ao contrário, derrubou-as. Após mais de 500 anos de miscigenação, o povo brasileiro não tem apenas uma cor, mas muitas. Inclusive o Censo de 2007 chega a apontar a existência assombrosa de 144 tonalidades diferentes na escala de cores da pele dos brasileiros.

Hoje se sabe que as características físicas das diversas etnias que compõem a humanidade não são determinantes para classificá-las como superiores ou inferiores e que não há comprovação de que o fato de pertencer a um ou outro grupo determinado pro características

biológicas contribui para que seja predisposto a qualquer tipo de comportamento. Esse é ligado à identidade social.

Sabe-se ainda que a cor da pele é uma característica da evolução da espécie humana, que se deve não apenas a um mecanismo de resistência aos raios ultravioletas do sol, mas também a duas vitaminas: a vitamina D e o Ácido Fólico, do grupo B.

Essas vitaminas reagem de forma oposta aos raios solares: enquanto a vitamina D se multiplica na presença de sol, o ácido fólico se degrada. Como ambas as vitaminas são de extrema importância para a vida humana, a natureza provocou ações no corpo humano para beneficiar as duas, através da facilitação da produção de vitamina D e dificultando a perda dos ácidos Fólicos sob a ação da luz solar.

Esse mecanismo realizou-se através das modificações da cor da pele.

A cor é dada pela maior ou menor presença de melanina na superfície da pele. A melanina é um pigmento de cor marrom, que em maior concentração dá à pele uma cor mais escura. Quanto menos melanina, mais clara é a pele.

Nos primeiros tempos de existência do homem, sob o sol forte das regiões equatoriais, a cor escura protegia o ácido fólico sem impedir a produção de vitamina D pelos raios UV do sol. Com a migração dessas populações para as áreas de menor insolação, o ácido fólico não precisa da mesma proteção, mas o corpo tem que produzir a mesma quantidade de vitamina D, necessitando de mais sol para fixá-la, por isso a redução da quantidade de melanina na pele. Assim, os habitantes das regiões mais frias do planeta tornaram-se majoritariamente brancos.

Os mesmos aspectos vão condicionar a cor dos olhos: olhos escuros dão maior proteção em regiões de maior insolação e olhos mais claros permitem maior entrada de luz em regiões com menor claridade. Os tipos de cabelo também: cabelos crespos, mais grossos e escuros permitem um melhor arejamento da cabeça, por deixarem mais espaços entre os fios, ao mesmo tempo em que protegem melhor o couro cabeludo. Cabelos lisos, finos e claros ajudam no aquecimento, ao ficarem mais próximos do couro cabeludo, ao mesmo tempo em que não impedem a entrada dos poucos raios solares. Sem essas adaptações, provavelmente a espécie humana não teria sobrevivido.

As grandes migrações a partir do século XV, ocorridas em alta velocidade (se considerarmos a evolução das espécies, alguns anos são insignificantes) contribuíram para que os diversos tipos humanos fossem misturados, sem que as mutações genéticas decorrentes da concentração de melanina acompanhassem o mesmo ritmo. Assim, hoje temos negros em países nórdicos que não perdem a cor (apesar de clarearem ligeiramente o tom da pele), assim como brancos em regiões tropicais que, mesmo após um aumento da insolação ficam apenas bronzeados”, ou ligeiramente mais escuros. O processo de “ajuste” da melanina não conseguiu acompanhar a velocidade da mobilidade humana, tendo em vista que sua síntese é resultado da ação combinada de uma centena de genes, a maioria ainda não identificada.

A origem da cor na espécie humana é insignificante ao nível biológico e foi determinada pela variação de uma única letra do código genético, o gene SLC24A5, que regula a quantidade de melanina no organismo.

Se ao microscópio essa origem é insignificante, na história da humanidade, a cor da pele foi (e ainda é) capaz de produzir resultados de dimensões estonteantes, como genocídios ou o *apartheid*.

No Brasil, o racismo, em especial contra os negros, produziu tanto políticas de negação do fenômeno, quantas ideologias como a da democracia racial. A cultura negra foi simplesmente ignorada ou aniquilada como forma de dominação. A proibição do uso das línguas africanas, o

desmembramento de povos e famílias para impedir comunicação, o batismo obrigatório, a obrigação da troca de nomes “pagãos” por nomes próprios “cristãos”, a associação das práticas religiosas ao animismo ou práticas pagãs de bruxaria, etc., foram formas de controlar, desorganizar, possíveis grupos de resistência e melhor dominar o escravo. A cultura negra foi associada ao paganismo, ao subdesenvolvimento e apresentada como primitiva ou inferior e, conseqüentemente, sem interesse para as análises da sua contribuição para a cultura brasileira.

Essa visão vem sendo revista, nos últimos anos, quando estudos conduzidos e/ou financiados por agências reconhecidas pela comunidade internacional, como UNESCO, traz à luz dados antes desconhecidos ou ignorados por esta visão de cultura difundida tomando-se a cultura europeia como marco de referência.

Sabe-se hoje que o início da civilização ocorreu na África e que reinos desenvolvidos, de culturas refinadas, existiram no continente, bastante tempo antes da chegada dos europeus.

Reconhece-se atualmente, a grande contribuição dos povos negros para a cultura universal, através dos trabalhos de pesquisa de Cheik Anta Diop e Ki-Zerbo, por exemplo, dentre outros intelectuais africanos. E nós, no Brasil, desconhecemos e/ou ignoramos muitos destes estudos e autores.

Da mesma forma que houve uma tentativa de "branquear" o povo brasileiro e "limpar os vestígios" da escravidão, com a queima de "todos os papéis, livros de matrícula e documentos relativos à escravidão" (BARBOSA, apud CARVALHO, 1967, p.3), decorrentes de um decreto assinado por Ruy Barbosa, logo após a abolição, os atuais movimentos de conscientização e de resgate da memória nacional tem começado a (re)escrever nossa história, dando uma importância mais significativa à contribuição dos diversos grupos étnicos à cultura brasileira.

Diversos estudos também têm sido realizados no campo das ciências sociais sobre as influências e contribuições das diferentes civilizações africanas para a formação da cultura do povo brasileiro.

A contribuição dos povos negros para a educação brasileira foi pouco discutida. Os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à pluralidade confirmam este aspecto: *“As ações oficiais buscavam interpretar o Brasil na perspectiva da homogeneidade cultural e do “mito da democracia racial brasileira”. Essas interpretações conduziram a atitudes de dissimulação do quadro de fato existente: um racismo difuso, porém efetivo, com repercussões diretas na vida cotidiana da população discriminada.”*(BRASIL, 2008)

Mesmo tendo "a República" tentado *"destruir êsses (sic) vestígios por honra da pátria, e em homenagem aos nossos devêres (sic) de fraternidade e solidariedade para com a grande massa de cidadãos que pela abolição do elemento servil entraram na comunhão brasileira"* (BARBOSA, apud CARVALHO, 1967, p. 4), a presença africana no Brasil não pode ser apagada da memória nacional e estudos mais profundos sobre o tema se fazem obrigatórios.

Seguindo uma tendência internacional, os movimentos negros iniciaram campanhas por reparações para os afro-descendentes em decorrência das violações dos direitos dos seus ancestrais, vítimas do tráfico de escravos e do regime escravista no Brasil.

Em decorrência desses movimentos, o Governo Federal vem promovendo ações políticas, tratadas como *ações afirmativas* ou *ações compensatórias*, que visam promover o acesso ao poder, à educação, ao prestígio e à riqueza para os afro-descendentes, historicamente discriminados.

Essas propostas têm causado bastante polêmica e muitos debates no país. Dentre outras, podemos registrar:

- legalização dos títulos de propriedade das terras dos antigos quilombos;

- implantação dos serviços básicos de educação, saúde e assistência social às populações quilombolas;
- diagnóstico precoce e tratamento da anemia falciforme, que atinge em especial as populações negras;
- implementação da obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileiras (Lei nº 10.639/2003)
- estabelecimento de cotas para ingresso nas Universidades públicas.

Essas ações, no entanto, não conseguirão atingir resultados sem uma grande participação social e, em especial, de reformas no sistema escolar.

É necessária a implantação de uma educação multicultural que ponha em causa o que chamamos de pluralismo cultural, ou a simples difusão da ideia da coexistência pacífica de várias culturas, implantando um pensamento pedagógico e sociológico sério sobre como lidar com a diferença na escola. Uma educação multicultural não dirigida essencialmente às minorias étnicas, mas preocupada com as diferenças culturais, em termos étnicos, de gênero, de cultura, de classe social e de idade. A cultura no sentido mais amplo do termo.

É a interação, o cruzamento entre estas diferentes culturas, entre as diferentes formas de lidar com a diferença, que se revela fundamental para o professor na sala de aula. A integração dos diversos grupos culturais é o que pode levar ao princípio de tolerância e acabar com as formas de discriminação.

É o trabalho da escola que, através da transmissão de conceitos claros, baseados em conhecimentos científicos, pode contribuir para o fim do preconceito. O conhecimento é o maior inimigo do preconceito.

#### **3.2.4. INTOLERÂNCIA RELIGIOSA**

A legislação brasileira prevê o Ensino Religioso nas escolas de ensino fundamental. Os diversos segmentos que compõem o universo escolar, no entanto, não conseguiram ainda chegar a um consenso sobre a forma como as religiões devem adentrar as escolas laicas. Ao mesmo tempo, a discussão sobre o estado laico é confundida normalmente com uma discussão sobre Estado "a favor" ou "contra" a religião (Estado ateu ou não).

Há de se entender que o Estado laico é aquele onde o direito do cidadão de ter ou não ter religião é respeitado.

Diferente de países aonde a discussão vem se desenvolvendo há diversos anos (como no caso da França, em especial), no Brasil o assunto ainda é tabu em certos meios e motivo de disputas em outros segmentos, com leigos e religiosos, teólogos e professores de Ensino Religioso se confrontando.

Ora, abster-se de discutir os fatos religiosos não conduziu o meio acadêmico a contribuir significativamente para o esclarecimento dos fatos. A transferência das discussões sobre os fatos religiosos a ambientes exteriores aos da transmissão racional e publicamente controlada do conhecimento como as universidades, favorece a difusão de ideias distorcidas, fanatizantes e crendices. A intolerância religiosa surge dessa difusão distorcida de ideias, colocando uma religião como superior à outra e discriminando os seguidores de uma ou outra.

As discussões sobre a laicidade e a tolerância religiosa fazem sentido quando se observa que inversamente ao que ocorreu anteriormente (a secularização dos Estados), atualmente observa-se cada vez mais, um reaparecimento ou acirramento dos conflitos, tendo a religião ou a religiosidade como pano de fundo. O surgimento de seitas, dos estados religiosos (notadamente

islâmicos) e a polêmica sobre o criacionismo nas escolas vêm suscitando debates apaixonados e, em geral, sectários. Movimentos integristas crescem devido à incapacidade do homem moderno de compreender o mundo que o cerca.

Ora, queiramos ou não, não há como negar o papel-chave dos fatos religiosos na cultura, na história e na própria evolução do mundo contemporâneo. É impossível entender a própria existência da história da humanidade sem um conhecimento dos fatos religiosos que a determinaram. As tradições religiosas e a história da humanidade estão intrinsecamente ligadas, fornecendo o que denominamos cultura e que é uma característica que distingue a raça humana de todas as outras espécies. Impossível, por exemplo, de se entender o ataque às Torres Gêmeas, nos Estados Unidos, sem compreender as complexas relações entre política e religião aí envolvidas. Isso apenas para citar um problema de atualidade.

Podemos citar ainda a escravidão dos africanos, no período colonial, o extermínio de judeus durante a Segunda Guerra, a própria colonização dos Estados Unidos por huguenotes e católicos, em levadas sucessivas, ou os conflitos entre católicos e protestantes na Irlanda. Fugir a essas influências ou negá-las é desconhecer o próprio passado da humanidade. É abrir a porta a extremistas, que aproveitando-se da ignorância, exercitam-se a fazer passar ideias de intolerância. São esses falsos profetas que, em nome da "verdade religiosa" pregam a discórdia, a intolerância e o fanatismo.

Não se pode negar, também, que o aspecto social ligado à desestruturação familiar, às novas formas de composição das famílias e às mudanças estruturais acabaram por delegar à escola a responsabilidade quase exclusiva da formação do educando. Mesmo tendo consciência de que não cabe à escola a tarefa de resolver todos os problemas não resolvidos pela sociedade em geral e pelas famílias em especial, negar a necessidade de abertura de diálogo sobre religião na escola laica é contribuir para o obscurantismo, o sectarismo e a intolerância.

Um dos problemas que a educação encontra, hoje, refere-se à própria polêmica ente evolucionismo e criacionismo. Enquanto os cientistas procuram difundir as ideias do naturalista inglês Charles Darwin, de que o homem é fruto da evolução (teoria do evolucionismo), algumas correntes religiosas, apoiadas por lideranças políticas e educacionais tentam fazer com que essa teoria seja abandonada em favor da ideia de que o homem é uma criação divina e que foi criado à imagem e semelhança de Deus (teoria do criacionismo).

O problema tomou maiores proporções a partir da implantação do criacionismo como conteúdo escolar, em alguns estados americanos no ensino fundamental e médio e do banimento do evolucionismo dos livros escolares. Esse movimento já tem seus adeptos no Brasil, sobretudo em escolas mantidas por confissões religiosas evangélicas, onde criacionismo e evolucionismo dividem o espaço em aulas de ciências e biologia.

O criacionismo sempre foi ensinado nas aulas de religião, nos cultos, nas escolas dominicais. Para seus defensores, a ciência não tem provas científicas de como ocorreu a origem da vida, existem apenas hipóteses. Alegam também que grande parte das informações contidas na bíblia estão sendo comprovadas por recentes descobertas arqueológicas no Oriente Médio.

O MEC não proíbe o ensino do criacionismo, apenas exige que a teoria evolucionista, consagrada pela ciência seja ensinada.

A polêmica é antiga e já em 1925, o professor de biologia John T. Scopes, americano, havia sido julgado por violar a lei que proibia o ensino da teoria da evolução nas escolas públicas do estado americano do Tennessee. Esse julgamento, que ficou conhecido como *juízo do macaco* deu visibilidade global ao tema e terminou com a condenação do professor a pagar uma multa de cem dólares, revogada posteriormente.

Nos Estados Unidos, atualmente, a oposição ao darwinismo acabou virando uma guerra frequente nos tribunais, onde os criacionistas, em geral, tem perdido. O criacionismo é apresentado aos alunos do ensino médio, neste país, como uma alternativa cientificamente válida para a explicação darwinista sobre a origem das espécies, por um em cada oito professores, segundo estudo da Universidade da Pensilvânia, deste ano (2008).

Ciência e religião já foram unidas e grandes descobertas científicas foram feitas por cientistas que conviveram em harmonia com ideias religiosas, sem permitir que estas atrapalhassem seus estudos. O problema surge quando a religião é utilizada como barreira para a evolução das ciências ou quando a ciência utilizada para justificar posições da igreja.

Um caso bem objetivo surge quando se usa a religião para justificar atos políticos, discriminação, etc.

Ao aceitar apenas o criacionismo como teoria da origem a da vida, seus adeptos criam um problema que serve também para acirrar os debates sobre o racismo. Se Adão e Eva foram criados à imagem e semelhança de Deus, como a humanidade pode ter chegado a tantos tipos humanos diferentes? E que cor tinham Adão e Eva? Se forem brancos, como nos fazem crer as representações religiosas, de onde surgiram os negros, os índios, os orientais, etc.?

As explicações dadas por alguns apresentam os negros como descendentes de Caim, o filho do casal que, após ter matado seu irmão, teria sido amaldiçoado e marcado por Deus para que fosse reconhecido. Por uma conclusão rápida demais, os negros são descendentes desse criminoso e carregam a marca desse crime através da cor da pele.

Em outra versão, os negros seriam descendentes do filho de Noé, Cam, que tendo visto o pai nu, embriagado, teria sido amaldiçoado por ele, que o puniu tornando-o escravo dos irmãos.

Aí, novamente a cor negra aparece como estigma. Os negros seriam ainda fruto de relações sexuais do filho de Noé, Cam, ainda no interior da arca e teria a pele negra como castigo por esse desrespeito. Outra explicação para a origem da pele negra teria sido o casamento inter-racial de Cam com uma descendente da nação *iníqua* e *amaldiçoada* de Caim.

Qualquer que seja a versão, essa suposta maldição serviu para justificar a escravidão dos povos de pele negra e os castigos dos escravos como forma de expiação desses pecados.

Ora, toda experiência pedagógica acumulada pelos especialistas na área, nos leva a concluir que a tolerância religiosa, característica essencial da cidadania, não se constrói sobre um fundo de ignorância religiosa. A melhor maneira para contribuir significativamente para esta discussão é o início de diálogo onde os diversos atores envolvidos (escola, sociedade, famílias e alunos, professores e demais profissionais da educação), podem discutir e interagir, de forma racional, buscando uma maior compreensão do tema.

### 3.3 CONCLUSÃO

Para não concluir, encerrando assim a discussão, diremos que os temas que ligam a sociedade à educação são muito e são vastos. O exposto aqui deve servir apenas de um “roteiro de estudos”, em busca de um maior conhecimento.

### 3.4 GLOSSÁRIO

**Omnidisciplinaridade** - conceito formulado e desenvolvido por Marx e que correspondia à concepção de que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, através de um processo educacional que levasse em consideração a formação científica, a

política e a estética, visando a libertação das pessoas, seja da pobreza, seja da estupidez da dominação

**Inclusão Digital** ou *infoinclusão* é a democratização do acesso às tecnologias da Informação, de forma a permitir a inserção de todos na sociedade da informação. Inclusão digital é também simplificar a sua rotina diária, maximizar o tempo e as suas potencialidades. Um incluído digitalmente não é aquele que apenas utiliza essa nova linguagem, que é o mundo digital, para trocar e-mails. Mas aquele que usufrui desse suporte para melhorar as suas condições de vida. A inclusão digital, para acontecer, precisa de três instrumentos básicos que são: computador, acesso à rede e o domínio dessas ferramentas pois não basta apenas o cidadão possuir um computador conectado à internet para ser considerado um incluído digitalmente. Ele precisa saber o que fazer com essas ferramentas. (Wikipédia).

**Ideologia** - conjunto de ideias, pensamentos, doutrinas e visões de mundo de um indivíduo ou de um grupo, orientado para suas ações sociais e, principalmente, políticas

<b>BIBLIOGRAFIA</b>
---------------------

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos do estado.** (AIE). 3. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia.** 3. ed. São Paulo: Moderna., 2006.
- ARAÚJO, Rose Mary de Souza. **Escola Normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores no século XIX.** João Pessoa: Tese de Doutorado, Centro de Educação/Universidade Federal da Paraíba, 2010.
- BAUBEROT, Jean. *Origine et naissance de la laïcité.* In: LENOIR, Frédéric et TARDAN-MASQUELIER, Ysé. (dir.) *Encyclopédie des religions.* Paris: Bayard, 1997. pp. 2089-97.
- BERTHELOT, J. M. **La constitution de la sociologie.** Paris : PUF, 1991.
- BESNARD, Philippe; BOUDON, Raymond; CHERKAoui, Mohamed; LÉCUYER, Bernard-Pierre. **Dictionnaire de la sociologie.** 2. ed. Paris: Larousse, 1996. BOUDON, Raymond; BOURRICAUD François. **Dicionário crítico de Sociologia.** 2.ed. São Paulo : Ática, 2004.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema do ensino.** 2. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. b
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural.* Brasília, 2008
- BRASIL. Ministério do Trabalho. Brasil, Gênero e Raça. Ministério do Trabalho. In: <http://www.mp.os.gov.br>
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COSTA, Cristina. **Sociologia. Introdução à Ciência da Sociedade.** São Paulo: Moderna, 2005.
- DELORS, Jacques *Os Quatro pilares da Educação.* In DELORS, Jacques (org.). **Educação: Um Tesouro a Descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1998. pp. 89-102. Texto Disponível em: <<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>>. acesso em 06/10/2008.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Nacional, 1978.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, Mini-Aurélio século XXI: O Mini Dicionário da Língua Portuguesa, coord. ANJOS, Margarida dos e FERREIRA, Marina Baird et aut. 4ª ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 2.000. verbetes: *racismo, preconceito, estereótipo, discriminação.*
- FRANCO JÚNIOR, Hilário. *Somos todos da Idade Média.* **Revista de História da Biblioteca Nacional.** Ano 3. n. 30. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional. Março. 2008. pp 58-61. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=1450>>. Acesso em: 16 março 2009.
- GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas.* São Paulo: Atica, 1993.
- GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: Diversidade e currículo.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

- JOHNSON, Allan. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997
- LALLEMENT, Michel. **Histoire des idées sociologiques**. Tome 1 : Des origines à Weber. Paris : Nathan, 1993
- LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. *Esquecidos e mal-pagos*. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 3. n. 32. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional. Maio. 2008. pp. 72-5. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=1600>>. Acesso em: 16 março 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. SP: Loyola, 1985.
- LIMA, Marileuza Fernandes Correia de, et al. *Da Escola de Aprendiz Artífices da Parayba à Escola Técnica Federal da Paraíba*. João Pessoa: ETEFPB, 1999.
- MANACORDA, Mario Aliguiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996  
\_\_\_\_\_. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCÍLIO, Maria Luíza. *O bê-a-bá no caos*. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 1. n. 04. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional. outubro. 2005. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=341>>. Acesso em: 16 março 2009.
- MARTINS, Carlos B. **O que é Sociologia**. 27.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Os 10 maiores problemas da educação básica*. **Revista Nova Escola**. Agosto. 2003. Disponível em: <[http://revistaescola.abril.com.br/img/politicas-publicas/fala\\_exclusivo.pdf](http://revistaescola.abril.com.br/img/politicas-publicas/fala_exclusivo.pdf)> acesso em: 16/03/2009.
- ONU. *Declaração Universal do Direitos Humanos*. Genebra: 1948. Disponível em: <[http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)> acesso em 12/11/2008.
- PINHEIRO, Antonio Carlos F. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade de São Francisco, 2002.
- QUINTANEIRO, Tânia. **Um toque dos clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 28 ed. rev. Amp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- RIZZINI, Irma. *Como polir um índio*. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 3. n. 29. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional. Fevereiro. 2008. pp 68-71. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=1411>>. Acesso em: 16 março 2009.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. *No Tempo da Palmatória*. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 2. n. 23. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional. Agosto. 2007. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=827>> Acesso em: 16 março 2009.
- VASCONCELOS, Maria Celi Chaves de. *Entre quatro paredes*. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 3. n. 35. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional. Agosto. 2008. pp 80-83. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=1913>>. Acesso em: 16 março 2009.
- SEGRESTIN, Denis. *Identité professionnelle, identité d'entreprise*. In: CHEVALIER et alli. **L'Identité Politique** Paris : Presses Universitaires de France, 1994
- VALENTE, Ana Lucia E. F., *Ser negro no Brasil hoje*. 11ed. rev. e amp. Coleção Polêmica. São Paulo: Moderna, 1994. WEBER, Max. **Economía y sociedad: esbozo de Sociologia Comprensiva**. 11. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

#### SUGESTÃO DE SITES:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/main.action> - espaço do professor (recursos materiais, documentos para formação, conteúdo para aulas)

<http://www.dominiopublico.gov.br> - biblioteca digital do governo federal, com conteúdos não protegidos por direitos autorais