



Teorias da Educação e Formação de Professores

Marcos fundamentais da história do pensamento educacional

Ruth Maria de Paula Gonçalves
Maria das Dores Mendes Segundo
Betania Moreira Moraes
Januário Rosendo Máximo Júnior

ORGANIZADORES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITORA PRO TEMPORE

Josete de Oliveira Castelo Branco Sales

EDITORA DA UECE

Erasmus Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

| | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| Antônio Luciano Pontes | Lucili Grangeiro Cortez |
| Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes | Luiz Cruz Lima |
| Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso | Manfredo Ramos |
| Francisco Horácio da Silva Frota | Marcelo Gurgel Carlos da Silva |
| Francisco Josênio Camelo Parente | Marcony Silva Cunha |
| Gisafran Nazareno Mota Jucá | Maria do Socorro Ferreira Osterne |
| José Ferreira Nunes | Maria Salete Bessa Jorge |
| Liduina Farias Almeida da Costa | Silvia Maria Nóbrega-Therrien |

CONSELHO CONSULTIVO

| | |
|----------------------------------|---|
| Antônio Torres Montenegro UFPE | Maria do Socorro Silva Aragão UFC |
| Eliane P. Zamith Brito FGV | Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça UNIFOR |
| Homero Santiago USP | Pierre Salama Universidade de Paris VIII |
| Ieda Maria Alves USP | Romeu Gomes FIOCRUZ |
| Manuel Domingos Neto UFF | Túlio Batista Franco UFF |



Teorias da Educação e Formação de Professores

Marcos fundamentais da história do pensamento educacional

Ruth Maria de Paula Gonçalves
Maria das Dores Mendes Segundo
Betania Moreira Moraes
Januário Rosendo Máximo Júnior
ORGANIZADORES



1ª Edição

Fortaleza - CE

2020

**TEORIAS DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
MARCOS FUNDAMENTAIS DA HISTÓRIA DO PENSAMENTO EDUCACIONAL**

© 2020 *Copyright* by Ruth Maria de Paula Gonçalves, Maria das Dores Mendes Segundo,
Betânia Moreira de Moraes e Januário Rosendo Máximo Júnior

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893
www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmus Miessa Ruiz

Capa

Mari Barata de Menezes

Diagramação

Narcelio Lopes

Revisão de Texto

Alessandra Sampaio Couto

Normalização

Mirleno Livio Monteiro de Jesus

Ficha Catalográfica

Lúcia Oliveira CRB - 3/304

T314 Teorias da educação e a formação de professores: marcos fundamentais da história do pensamento educacional [recurso eletrônico] / Organizado por Ruth Maria de Paula Gonçalves...[et al.]. - Fortaleza: EdUECE, 2020.
Livro eletrônico.
283pg.
ISBN: 978-65-86445-12-1 (E-book)
1. Educação - Filosofia. 2. Teorias da educação. 3. Professores - Formação. I. Gonçalves, Ruth Maria de Paula. II. Segundo, Maria das Dores Mendes. III. Moraes, Betânia Moreira de. IV. Máximo Júnior, Januário Rosendo. V. Título.

CDD: 370.1

Dedicatória

Dedicamos essa coletânea a Professora Susana Jimenez que com sua ternura e firmeza revolucionária fez/faz ecoar em nossa formação acadêmica-profissional um de seus mais contundentes ensinamentos: “Não devemos temer a teoria!”.

Desejamos que a rica presença de seus ensinamentos formativos que transitam nessa obra permaneça reverberando na formação de professores de crianças, adolescentes e adultos.
Obrigada, Professora Susana!

Dedicatória

À Ma Maria do Socorro Lima (in memoriam),
amiga, mulher aguerrida de hombridade e generosidade
notáveis, nutria os sentimentos mais dignos do
humano. Sua existência transcende, pois é como tudo
“que morre sem se acabar...”
[...] foram-se os pássaros para o céu, mas as
flores ficaram no chão.
(Cecília Meireles)

Sumário

APRESENTAÇÃO..... 9

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TEOLOGIA NA DIDÁTICA MAGNA DE COMENIUS..... 16

Antônio Ivanilo Bezerra de Oliveira

Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro

Joilson Silva de Sousa

Maira Gutierrez Gonçalves

EDUCAÇÃO E INFÂNCIA EM ROUSSEAU: UM OLHAR CONTEMPORÂNEO A PARTIR DA OBRA EMÍLIO 39

Francisco Joatan Freitas Santos Junior

Januário Rosendo Máximo Júnior

Maria Terla Silva Carneiro dos Santos

A CONCEPÇÃO ROUSSEAUNIANA DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO POLÍTICA DO HOMEM: O PROFESSOR CIDADÃO. 70

Betânia Moreira de Moraes

Emanuel Kauê Santos Machado

Januário Rosendo Máximo Júnior

Lise Mary Soares Souza

UMA ANÁLISE SOBRE A TEORIA PIAGETANA 96

Carlos Alexandre Holanda Pereira

Maria Adriana Borges dos Santos

Robêrlúcia Rodrigues Alves

Sum-Eiby Siebra Gonçalves

Thaidys da Conceição Lima do Monte

AS CONTRIBUIÇÕES DE JOHN DEWEY: A EXPERIÊNCIA COMO FUNDAMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA..... 122

Ana Joza Lima

Betânia Moreira de Moraes

Erivânia de Menezes Braga

Maria do Socorro Lima Costa

Maria Núbia de Araújo

REPERCUSSÕES DO “MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)” NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LEI 9.394/96)..... 158

Ivo Batista Conde

Manoel Pinéo de Sousa

Rayssa Melo de Oliveira

Raquel Sales Miranda

UMA BIOGRAFIA DE PAULO FREIRE: SUBSÍDIOS PARA O ESTUDO CRÍTICO DE SUA OBRA..... 185

Artur Bruno Fonseca de Oliveira

Estefanni Mairla Alves

Kleyane Moraes Veras

Ruth Maria de Paula Gonçalves

CONTRIBUIÇÕES DE DERMEVAL SAVIANI A EDUCAÇÃO: UM ENSAIO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL DE GYÖRGY LUKÁCS..... 218

Adelaide Maria de Sousa Costa

Erika Silva Rocha

Liduína Maria Gomes

Stephanie Barros Araújo

Tálita Leandro Sobrinho

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL..... 248

Luis Távora Furtado Ribeiro

Jackline Rabelo

Maria das Dores Mendes Segundo

Ruth Maria de Paula Gonçalves

SOBRE OS AUTORES 270

Apresentação

A presente publicação parte da iniciativa de discentes e docentes de mestrado e doutorado da disciplina Teorias da Educação e formação do professor, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), da turma de 2015, ministrada pelas professoras Ruth Maria de Paula Gonçalves, Maria das Dores Mendes Segundo e Betânia Moreira de Moraes. Os artigos são resultantes dos trabalhos apresentados pelos alunos, no formato de seminários, nos quais, expuseram e analisaram os principais pensadores da história da educação mundial e brasileira. Os autores, na época, mestrandos e doutorandos, são, em sua maioria, professores da escola pública da rede municipal e estadual de vários estados do nordeste brasileiro, que buscaram desenvolver, as teorias destes autores em suas pesquisas de dissertação e teses, e também articulá-los com os projetos de pesquisas de seus orientadores.

Destacamos que a maioria dos artigos tem como autores alunos bolsistas de agências de financiamento do CNPq e FUNCAP, através de recursos provenientes do Edital de bolsas para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE.

Este livro, como o próprio título indica, apresenta como objeto central a exposição e a análise das principais ideias dos pensadores da educação, em âmbito mundial e nacional, pretendendo, nesta perspectiva, compreender a educação como um complexo de complexos, inserido na dinâmica metabólica do capital e no processo de formação do professor dentro deste contexto. Nesta direção, os artigos expostos apresentam os marcos fundamentais do pensamento educacional historicamente produzidos, promulgando a contextualização histórica de cada pensador, bem como a sua vida e obra, destacando as principais categorias teóricas, particularizando, nestes termos, a compreensão do autor acerca da: - essência humana e da relação indivíduo – sociedade; - relação teoria/prática e do papel do professor pedagógico do conhecimento; - relação objetividade/subjetividade e dos fins sociais da educação; - e do lugar do professor no processo educativo.

Os artigos apresentam a importância da disciplina de teorias da educação e formação do educador para os mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará, buscando, conforme os objetivos impressos no programa, refletir sobre as complexas mediações que articulam a teoria (educacional) e a prática (docente) em sua ineliminável conexão com o processo de reprodução social; discutir os pressupostos pedagógicos e sócio filosóficos que distinguem ou interconectam as principais teorias da educação produzidas no curso da história; e oferecer

elementos de compreensão dos determinantes onto-históricos das teorias sócio educacionais vigentes e suas implicações no espaço da formação docente.

O primeiro artigo intitulado ‘Relação entre educação e teologia na didática magna de Comenius’, de autoria dos mestrandos (de) Francisco Felipe de Aguiar Piniheiro, Joilson Silva de Sousa, Antônio Ivanilo Bezerra de Oliveira e Maira Gutierrez Gonçalves, busca apresentar os aspectos centrais da obra Didática Magna de Jacob Amós Comenius, considerado pela tradição pedagógica o “pai da didática moderna”. Nesta direção, fazem uma ótima reflexão sobre a relação entre a pedagogia e a teologia presentes em sua obra, bem como destacam suas contribuições e influências nos processos de formação e educação e como estes encontram-se historicamente situadas no período de transição da sociedade ocidental da idade média para a idade moderna.

Sobre o filósofo Jean Jacques Rousseau, os autores Francisco Joatan Freitas Santos Junior, Januário Rosendo Máximo Júnior e Maria Terla Silva Carneiro dos Santos, traçam, no artigo intitulado: Educação e infância em Rousseau: um olhar contemporâneo a partir da obra Emílio, um interessante estudo sobre Emilio ou Da Educação, obra que inaugura uma nova concepção para educação da criança na contemporaneidade, focalizando, neste texto, os dois primeiros livros do autor que tratam, respectivamente, sobre a “Idade da Necessidade”, e sobre a “Idade da Natureza”, especialmente, no tocante à fase que corresponde aos cinco (5) e doze (12) anos de

idade onde a criança atinge a idade escolar e frequentaria no Brasil, o correspondente ao ensino fundamental I e II, no âmbito da educação básica.

Ainda no desvelamento do pensamento rousseauiano, o artigo ‘A concepção rousseuniana de educação e a formação política do homem: o professor cidadão’, escrito por Emanuel Kaúla Santos Machado, Januário Rosendo Máximo Júnior, Lise Mary Soares Souza e Betânia Moreira de Moraes, faz um estudo analítico crítico sobre as obras *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1755), *Do contrato social ou Princípios do direito político* (1757) e *Emílio ou Da Educação* (1757), do filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Neste propósito, os autores fazem uma reflexão para compreender as complexas mediações que articulam a teoria (educacional) e a prática (docente) em sua ineliminável conexão com o processo de reprodução social, além de discutir os pressupostos pedagógicos e sócio filosóficos que distinguem ou interconectam uma das principais teorias da educação produzidas no curso da história. Outrossim, buscam respostas, baseados na obra rousseuniana para a origem da desigualdade entre os homens, qual a melhor maneira de educar uma criança e qual a concepção de homem que pretendemos formar.

Dando um salto histórico, no artigo intitulado ‘Uma análise sobre a teoria piagetiana, os autores: Carlos Alexandre Holanda Pereira, Maria Adriana Borges dos Santos, Roberlúcia Rodrigues Alves, Sun-Eiby Siebra

Gonçalves e Thaidys da Conceição Lima do Monte buscam destacar e aprofundar o debate em torno do legado e das contribuições teóricas de Piaget sobre epistemologia genética, estágios de desenvolvimento e educação escolar.

Com expressão de uma nova abordagem de educação, o texto sobre ‘As contribuições de John Dewey: a experiência como fundamento da prática educativa’, de autoria de Ana Joza Lima, Erivânia de Meneses Braga, Maria do Socorro Lima Costa, Maria Núbia de Araújo e Betânia Moreira de Moraes apresentam como objetivo, no primeiro momento, a vida e a obra do filósofo americano John Dewey, mais especificamente, as principais categorias, com destaque para suas contribuições em relação a educação e conhecimento. Para tanto, a equipe se apropriou das seguintes obras de Dewey: Democracia e Educação; Vida e educação e Liberalismo, Liberdade e Cultura e alguns interpretes brasileiros.

Os autores Ivo Batista Conde, Manoel Pinéo de Sousa, Rayssa Melo de Oliveira e Raquel Sales Miranda analisam os representantes legítimos da concepção deweyana, no artigo intitulado: Repercussões do “manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)” na lei de diretrizes e bases da educação (LEI 9.394/96). O presente artigo busca analisar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e apontar o que dele reverbera ainda hoje nas determinações oficiais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), na perspectiva da educação básica, para tanto se apoia em três pensadores brasileiros: Lourenço Filho (1897 – 1970), Fernando de

Azevedo (1894 – 1967), Anísio Teixeira (1900 – 1971) e a escola nova brasileira.

Outro ilustre pensador da educação brasileira, conhecido em âmbito mundial, foi estudado e analisado pelos autores Artur Bruno Fonseca de Oliveira, Estefanni Mairla Alves, Kleyane Moraes Veras e Ruth Maria de Paula Gonçalves, no artigo intitulado ‘Uma biografia de Paulo Freire: subsídios para o estudo crítico de sua obra’. Parindo da história de vida de Paulo Freire, os autores fazem uma imersão na sua trajetória de vida para se chegar a compreensão aprofundada, contextualizada e crítica de suas principais ideias, que até hoje tem grande repercussão por todo o mundo. Os autores advertem que, por vezes, tem-se apreendido o pensamento freireano de forma equivocada e distanciada do momento histórico.

Pensador muito respeitado na história da educação brasileira, Dermeval Saviani norteia o artigo intitulado ‘Contribuições de Dermeval Saviani a educação: um ensaio a partir da perspectiva da ontologia do ser social de György Lukács’, de autoria dos mestrandos Stephanie Barros Araújo, Talita Leandro Sobrinho, Erika Silva Rocha Liduína Maria Gomes e Adelaide Maria de Sousa Costa. Os autores elaboram uma reflexão teórica da pedagogia histórico-crítica, idealizada por Saviani, sob a ótica da ontologia do ser social de György Lukács, tomando como ponto de partida a análise das categorias de trabalho, educação e cultura presentes na obra *“Pedagogia Histórico-Crítica”*.

Por fim, a participação dos professores Luís Távora Furtado Ribeiro e Jackline Rabelo, que juntamente com as professoras Maria das Dores Mendes Segundo e Ruth Maria de Paula Gonçalves, escreveram o artigo ‘Formação de professores em pedagogia: trabalho docente no contexto das reformas educacionais no Brasil’ que aborda o receituário imposto pelo capital, representado pelos organismos internacionais sob a regência do Banco Mundial, para a educação dos países pobres. Esse ideário resgata as novas feições atribuídas teoria do capital humano como paradigma da formação aligeirada da classe trabalhadora, sob o viés mercadológico da empregabilidade.

Em síntese, destacamos que o livro ora apresentado tem o mérito de reunir um conjunto de trabalhos produzidos ao longo da disciplina ‘Teorias da Educação e formação do Educador’, possibilitando, não apenas, aos mestrandos e doutorandos a apropriação destas importantes teorias fundamentais a ciência da educação, mas que possam compartilhar, com demais professores da escola pública municipal e estadual do Brasil, este conhecimento crítico das ideias desses pensadores em foco, agregando-os as suas experiências docentes.

Os Organizadores

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TEOLOGIA NA DIDÁTICA MAGNA DE COMENIUS

Antônio Ivanilo Bezerra de Oliveira

Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro

Joilson Silva de Sousa

Maira Gutierrez Gonçalves

INTRODUÇÃO

Propomo-nos apresentar nestes escritos os aspectos centrais presentes na obra *Didática Magna* de Jacob Amós Comenius, considerado pela tradição pedagógica o “pai da didática moderna”. Buscamos refletir sobre a relação entre a pedagogia e a teologia presentes em sua obra, bem como destacar suas contribuições e influências nos processos de formação e educação encontra-se historicamente situadas no período de transição da sociedade ocidental da Idade Média para a Idade Moderna. Tendo em vista que suas concepções pedagógicas caminham de mãos dadas com suas concepções teológicas, à proposta educativa de Comenius tem como objetivo principal desenvolver uma prática pedagógica universal centrada em princípios cristãos, que segundo ele, seria o único “remédio” eficaz para a regeneração da corrupção do gênero humano. Partindo da premissa cristã de que o homem,

feito a imagem e semelhança de Deus, possui uma infinita capacidade de aprendizagem, que foi obscurecida pelo pecado e por métodos equivocados. Comenius se propõe a lançar um método, segundo ele infalível, de ensinar tudo a todos. Para alcançarmos o nosso objetivo, além de recorrermos a sua principal obra, desenvolvemos uma revisão bibliográfica com base em autores contemporâneos que em suas produções investigam aspectos considerados relevantes sobre a vida e obra do “pai da didática moderna”; dentre eles: Ahlerst (2012), Covello (1991), Coelho (2012) e Costa (2012). Por fim, apresentamos uma reflexão sobre a obra *Didática Magna* enfocando os aspectos supracitados, onde destacamos que mesmo esta obra tendo sido escrita no século XVII, muitos de seus princípios são norteadoras de práticas pedagógicas atuais, no que se refere a universalização do ensino, as políticas de inclusão e a sistematização dos métodos educativos.

Estudar Comenius é fazer um resgate de estudos que já foram considerados extremamente revolucionários em sua época e analisar conteúdos que por muitos ficam esquecidos e por vezes não são levados ao crédito devido. Para tanto, buscamos nesse trabalho entender aspectos importantes e que acreditamos mostrar caminhos essenciais para o desenvolvimento desse teórico de importante contribuição aos demais que vieram posteriormente. Assim, abordaremos feitos importantes de sua vida e obra, a contextualização histórica de sua época e por fim, uma análise de sua principal obra – *Didática Magna*, que o fez ser considerado por muitos o “Pai da Didática moderna”.

Em nossas escrituras buscamos esclarecer que a concepção pedagógica Comeniana é indissociável de sua concepção teológica. Uma vez que era Cristão Reformado e Pastor da ordem dos Irmãos Morávios, necessário se fez que adentrássemos no universo da teologia reformada a fim de compreendermos as premissas que fundamentaram a propositura de seu método pedagógico.

Uma vez que apresentamos as linhas gerais das concepções teológicas de Comenius foi possível expor sua proposta metodológica de uma forma contextualizada e cognoscível. A confiança de Comenius na infalibilidade de seu método se justifica pela crença Cristã na infalibilidade das Sagradas Escrituras, pois segundo ele seu método era bíblico. Desta feita, percebemos com clareza que a universalidade inédita de seu método encontra paralelo também na universalidade da oferta da salvação Cristã. A educação, segundo nos ensina Comenius era o único caminho para regeneração do pecador.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Com o intuito de melhor conhecer nosso personagem e entender sua obra, faremos uma breve contextualização histórica da época em que Comenius viveu, fazendo um recorte temporal dos principais acontecimentos que marcaram de forma profunda sua vida e, conseqüentemente, sua obra.

Jan Amos Comenius nasceu em 1592, em Uherkí Brod, cidade que compreendia o antigo reino da Boêmia, atual República Tcheca e Eslováquia, na Europa Central. Uma região cercada de tensões políticas, sociais e religiosas da época. Pois nos primórdios do século XV havia sido o berço do movimento hussita, liderado pelo reformador John Hus (professor, sacerdote e reitor da Universidade de Praga), que influenciado pelas ideias de seu antecessor, o pregador inglês John Wycliff, contestou os abusos da Igreja Católica e do Estado e propunha um modo de vida baseado nas Sagradas Escrituras e na simplicidade cristã. Segundo Covello:

Hus ensinava que só Cristo é a cabeça da Igreja e a Bíblia a única autoridade em questão de fé. Para escoimar de abusos o clero, propunha a abolição da hierarquia e a pobreza absoluta para os sacerdotes. Ao mesmo tempo, combatia o feudalismo e defendia o estabelecimento de uma democracia cristã onde todos pudessem viver em igualdade de direitos e condições. (COVELLO, 1991, p. 13).

Devemos recordar que o período retratado era fortemente influenciado pela Igreja que unida aos reis e imperadores dominavam política, econômica e socialmente o mundo ocidental e quem ousasse ir contra a esse ideário estava submetido à duras penas, inclusive até mesmo a morte. E foi o que aconteceu com o pregador Hus, que foi condenado pelo Concílio de Constança a morrer queimado na fogueira da Inquisição em 1414, acusado do crime de heresia.

Com a morte de Huss, nas comunidades protestantes da região da Boêmia começou-se a observar um forte sentimento nacionalista-religioso bastante significativo. Uma das comunidades que mais se destacou foi a dos Irmãos Morávios que tinham como características principais: a pureza cristã dos costumes, o fervor religioso, a fraternidade entre seus integrantes e ainda “essa comunidade buscava fortemente sua unidade, investindo num desenvolvimento educacional que atingisse todas as crianças, meninos e meninas, e todos os adultos, homens e mulheres” (AHLERT, 2002, p. 73).

Essa cultura boêmia que vai de Hus a Comenius, pretendia a busca pela verdade, por melhores condições de vida para toda a comunidade e que os anseios das pessoas fossem atendidos para uma melhor qualidade de vida da sociedade naquele período. Diferentemente das imposições impostas pelo Estado e a Igreja que permeavam os interesses próprios em detrimento da comunidade.

É nesse contexto social, político e religioso que se insere Comenius e, será a partir dele que iniciaremos o estudo de sua vida e obra.

PRINCIPAIS ACONTECIMENTOS

A vida de Comenius foi extremamente atribulada, posto que muitos foram os acontecimentos dramáticos que a permearam. Ainda criança (por volta de 11 ou 12 anos) perde seus pais e irmãs em consequência de uma

peste que devastou a cidade onde vivia. Logo, foi morar na cidade de Nivnice com tutores que não lhe davam atenção necessária para um adolescente órfão. Em uma escola, aprendeu a ler, escrever, calcular e os rudimentos da fé. Nesse último aspecto Comenius já começa a sentir uma forte disposição para os conteúdos religiosos.

Os conteúdos aprendidos na escola foram absorvidos de forma não muito atraente, nem amistosa, principalmente em um período onde as crianças eram tratadas como “pequenos adultos”. A pedagogia da palmatória foi uma prática bastante comum nesse período, porém a fé foi o fundamento essencial para tornar-se um grande erudito nos assuntos eclesiásticos.

Ao fim dos estudos secundários, Comenius optou por se dedicar a carreira eclesiástica, tendo estudado na Universidade Calvinista de Herbon, na Alemanha onde esteve sempre em evidência. Como aluno, apresentou duas teses de doutorado intituladas: “*Problemata miscelânea*” e “*Syloge quaestiorum controversum*”, tendo sido estas bastante elogiadas por seus professores. Em busca de novos conhecimentos viaja para Heidelberg e em seguida retorna à sua cidade com a intenção de praticar os conhecimentos absorvidos.

Podemos inferir, que a vida de Comenius diante dos percalços enfrentados, foi direcionada aos fundamentos religiosos, oportunizando a ele o vínculo com os fundamentos educacionais, que oportunizaram percepções metodológicas inovadoras frente a conjuntura posta

no século XVII. Para Comenius a educação se tornaria a melhor possibilidade de uma prática pedagógica eficaz para o desenvolvimento humano e suas possíveis mudanças direcionadas aos preceitos cristãos.

Podemos inferir, também, que dez anos após a perda de seus pais Comenius deu início a carreira do magistério. Fato esse, primordial para a percepção de meios necessários a contribuição do ensino. Em um momento oportuno, Comenius publica seu primeiro livro: “Preceitos para uma gramática facilmente ensinada”. Logo em seguida, em 1618, foi ordenado pastor em Fulneck. Aos 24 anos, desempenhava a função de professor e pastor e já era casado com Madalena Vizovska, com quem teve dois filhos.

Com a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648)¹, seu país perde grande parte da população e Comenius tem seus filhos e esposa mortos pela devastação, fome e miséria em consequência da guerra. Vale salientar que os livros e manuscritos de Comenius também foram perdidos, o deixando assim, completamente desprovido de suas obras. No exílio Comenius vai para Polônia na cidade de Leszno, onde ficou durante os 14 anos seguintes. Ainda em Leszno, se casa pela segunda vez com Dorotéia Cirilo, filha de um influente bispo. Reanimado, retorna às funções de professor e pastor.

A fama do trabalho que desenvolveu chegou à Inglaterra e, por conseguinte foi convidado a ser reitor da

1 Conflito religioso entre católicos e protestantes que se estende de 1618 a 1648 e provoca o esfacelamento do Sacro Império Romano-Germânico.

já famosa Universidade de Harvard (EUA). Por motivos políticos, Comenius não aceitou. Andou por outros países, como a Suécia, onde se deu o encontro com o francês René Descartes que defendia o método de ensino utilizado por Comenius, embora houvesse algumas divergências. Segundo Covello:

A começar, tanto um como outro se haviam decepcionado com as humanidades ensinadas nas escolas de seu tempo [...] Tanto Comenius como Descartes foram intelectuais do método e ambos defendiam o método como condição para aquisição do saber. [...] Descartes, da mesma forma que Comenius, aspirava a uma ciência universal que pudesse ser alcançada por todos. (COVELLO, 1991, p.61)

Sobre as divergências Covello explica:

Mas as divergências entre os dois pensadores eram igualmente grandes. Enquanto Comenius encarava a ciência como meio de aproximação com Deus, Descartes preconizava a ciência para fins exclusivamente humanos, sem colorido religioso. [...] Descartes queria uma ciência com base na razão e repudiava a Bíblia como fonte de conhecimento científico. Para ele, a Bíblia era apenas fonte de salvação. (COVELLO, 1991, p.62)

No ano de 1627, Comenius conclui sua obra intitulada “Didática Tcheca”, (obra que dará o surgimento a Didática Magna). Para Gomes (1966 apud AHLERT, 2002, p. 77): “É o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didática e até de sociologia escolar”. No ano de 1632, ele é eleito Bispo.

Já em 1648, na cidade de Leszno (Polônia) morre sua segunda esposa ficando Comenius sozinho com seus cinco filhos. Dificuldades financeiras, a idade já se torna um problema e as doenças começam a surgir. Assim, Comenius procura ajuda na Alemanha, mas toma por decisão ir a Holanda, onde em 1649, torna a ter novas núpcias. Na Holanda, em uma nova vida, Comenius reúne ainda forças para novas publicações e desenvolvimento de trabalhos educacionais, tornando-se ainda um defensor da fé.

Através desta análise podemos perceber uma mudança considerável na vida de Comenius, passando ainda a se dedicar tantos nos estudos pedagógicos, como nos preceitos de fé o qual sempre caminhou com ele. Defendendo seus preceitos religiosos, na tentativa de mostrar as demais sociedades de sua época, os valores concernentes do seu credo e a importância para a construção de uma sociedade fraternal não só entre a sociedade, mas entre as instituições religiosas.

No ano de 1670, próximo ao fim de sua vida (com cerca de 80 anos), Comenius escreve ainda breves comentários de seus princípios pedagógicos dos quais se tornou defensor. Foi sepultado com todas as condolências na igreja de Naarden localizado em um município na província da Holanda do Norte². Sendo consenso, para a maioria dos pesquisadores que no final de sua ele

2 O Museu Comenius é cultivado à vida e obra do famoso estudioso Jan Amos Comenius (1592-1670) que está sepultado em Naarden. Este museu está situado em um antigo mosteiro na fortificação de Naarden. Oferecendo uma exposição permanente “*Vivat Comenius*” um resumo de sua vida. Na biblioteca encontram-se obras realizadas por Come-

estava cercado de familiares e amigos.

De acordo com Covello (1991 apud WALKER, 2001 p. 39), se pode afirmar que “em 1956, a Conferência Internacional da UNESCO, realizada em Nova Delhi, delibera a publicação das obras de Comenius” o tornando um dos primeiros propagadores das ideias que inspiraram a UNESCO e os ideais de seus fundamentos.

Comenius possui uma vasta produção nas áreas pedagógicas e teológicas. Identificando algumas que consideramos importantes destacamos: O labirinto do mundo (1623), Didactica Tcheca (1627), Guia da escola materna, (1630), Porta aberta das línguas, (1631), Didactica Magna (versão latina da Didactica theca – 1638), Novíssimo método das línguas (1647), O mundo ilustrado (1651), Opera didactica omnia ab anno 1627 ad 1657 (Amsterdã), consulta universal sobre o melhoramento dos negócios humanos (1657), O anjo da paz, 1667, A única coisa necessária (1668).

EDUCAR PARA REGENERAR: A ESSÊNCIA HUMANA EM COMENIUS

Comenius não era apenas um pedagogo revolucionário que propunha uma forma sistemática de romper com as práticas pedagógicas herdadas da tradição escolástica, antes fundamentava seu método didático em

nus. O mausoléu onde está enterrado Comenius é também um monumento nacional. Disponível em: <<http://www.comeniusmuseum.nl/>>. Acesso em 31 jul. 2015.

sólidos princípios Cristãos, portanto só podemos compreender o conceito de educação em Comenius tendo como pressuposto fundamental a intrínseca relação de sua pedagogia com suas concepções teológicas³. Ele acreditava que a educação era a cura para a corrupção do gênero humano. Isso quer dizer que o autor da *Didática Magna* via a educação como o único meio eficaz de mudar a sociedade; pois como bem enfatiza: “Um dos primeiros ensinamentos, que a sagrada Escritura nos dá, é este: sob o sol não há nenhum outro caminho mais eficaz para corrigir as corrupções humanas do que a reta educação da juventude”. (COMENIUS, 1988, p. 33).

Importante se faz esclarecer o que os reformados entendiam por corrupção do gênero humano; pois:

Os líderes da Reforma do século dezesseis eram da mesma opinião de Agostinho no sentido de que o homem é totalmente depravado e arruinado em seu estado natural separado da Graça de Deus. Todos os reformadores dos primórdios eram unânimes em sua visão de que o homem era completamente impotente em seu estado de pecado e totalmente dependente da soberania de Deus para a salvação. (MCDOWELL, 2007, p. 3)

Para Comenius a primitiva natureza humana era boa; a ela, libertando-nos da corrupção deveríamos regressar, pois por causa da “queda dos primeiros pais”, Adão e Eva a essência humana tornou-se corrupta uma vez que

³ Comenius era Pastor reformado. Os reformados são herdeiros de uma tradição teológica que perpassa por Paulo, Agostinho, Lutero, Calvino etc. A ênfase central da fé reformada está na teologia propriamente dita, ou seja, a doutrina de Deus, enfatizando a soberania de Deus em todas as coisas seja na criação, na providência e acima de tudo na redenção.

o pecado enquanto “transgressão da lei de Deus gerou a condenação universal do gênero humano”; por tanto:

[...] era preciso primeiramente reconhecer que entre os homens estava tudo invertido e degradado, na medida em que esses se extraviaram, afastando-se da vontade de Deus: no lugar da inteligência estava a estupidez; no lugar da prudência, um grande esquecimento, não só da eternidade, mas até da morte; no lugar da sabedoria celeste, a aversão a Deus; no lugar do amor mútuo e da mansidão, ódios recíprocos e guerras; no lugar da justiça a iniquidade; no lugar da castidade, a impureza e a obscenidade; no lugar da verdade, a mentira; no lugar da humildade, o fausto e a soberba de uns para com os outros. (COSTA, 2012, p. 136).

Percebemos como já supracitado, que para Comenius a educação é o remédio Divino para o homem decaído e, portanto, por mais que estejamos em “situação de morte espiritual e alienados de Deus” as suas graça e misericórdia nos dão a certeza do “regresso ao Éden”. O primeiro passo a ser dado para regressar a comunhão com Deus, segundo Comenius, era reconhecermos nossa condição de condenados diante de Deus, mas não só isso pois:

[...] para que a saúde se restabelesse não era suficiente recolher a doença que corroía o gênero humano; era necessário ter a fé consoladora, isto é acreditar que Deus prepara o paraíso eterno para os seus eleitos, e que, aqui na terra, costuma renovar periodicamente a sua igreja, transformando os desertos em um jardim de delícias. (COSTA, 2012, p. 137).

Partindo destas premissas é possível compreender a preocupação de Comenius em desenvolver um método que fosse capaz de “ensinar tudo a todos”, uma vez que o Cristianismo é uma doutrina universalista onde a “salvação é ofertada a todo aquele que Crê”.⁴ Para ele o Homem, “imagem e semelhança de Deus”, era um “microcosmo” dotado de um potencial infinito para a aprendizagem, como enfatiza Coelho:

Ele parte do pressuposto de que o homem, criado “à imagem e semelhança de Deus”, foi dotado com uma mente infinita e órgãos de sentidos que servem para ajudá-lo na assimilação do conhecimento, que, por esses órgãos, a mente chega a todos os objetos de conhecimento desse homem para que nada lhe fique oculto. (COELHO, 2012, p. 9).

Logo no início de sua inovadora obra, Comenius anuncia sua concepção de didática apresentando alguns princípios norteadores de seu método e os objetivos que se propunha a atingir ao escrevê-la. Não demonstrando dúvida alguma quanto à eficácia destes princípios; afirma categoricamente:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza que seja

4 [...] a fé reformada ensina duas coisas sobre a pregação do evangelho. Primeiro, ela insiste, como a Escritura também, que o evangelho é o meio que Deus usa para encontrar os Seus eleitos (Atos 14:47- 48) e trazê-los à fé salvadora em Cristo e assim à salvação. Em segundo lugar, a fé Reformada ensina que o evangelho como meio é poderoso. Esse poder pelo qual os homens se arrependem e creem não reside no pecador ou em sua vontade, mas no evangelho. Por ele os pecadores são poderosamente chamados (Rm. 10:17), recebem arrependimento e fé (Atos 11:18), têm sua mente e vontade mudada, e são assim soberanas, irresistível e docemente atraídos a Cristo (Rm. 1:16, 1Co. 1:18, 24). (HANKO,2008, p.2).

impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim demonstraremos todas estas coisas a priori, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arroios, que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais. (COMENIUS, 1988, p. 13-14).

A antropologia de Comenius é teocêntrica, logo, apresenta o homem como à “coroa da glória de Deus”, a síntese de todas as coisas, pois “Deus no princípio do mundo, criou o homem para que ele fosse para seu Deus um jardim de delícias; era o homem, portanto, a mais amada de todas as criaturas” (COMENIUS, 1988, p. 23). Segundo ele, se todos os homens foram criados por Deus conforme sua imagem e sua semelhança infere-se que todos devem ser igualmente educados. Ninguém, inclusive as “mulheres, os pobres, os estúpidos, os inteligentes” deve ser excluído, pois “Fique, portanto, assente que a todos aqueles que nasceram homens é necessária à educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes.” (COMENIUS, 1988, p.109). Mesmo reconhecendo no homem a obra prima de Deus, e enfatizando a factível possibilidade de ensinar tudo a todos, a pedagogia

de Comenius, segundo Coelho “reconhece que existem dificuldades na aprendizagem do homem. Há, de fato, duas razões que impedem que a pessoa aprenda: o pecado humano e a falta de habilidade do professor”. (COMENIUS, 1988 apud COELHO, 2012, p. 9). O pecado teria causado no homem um mal tão grande que o apartara de Deus e o tornara totalmente nulo de entendimento, incapaz de praticar qualquer ato de bondade ou retidão estando inapto para aprender por suas próprias forças, pois “Num momento de justa indignação lançou-nos por terra e expulsou-nos, e assim, embora fôssemos como um jardim do Éden, doravante tornamo-nos como a solidão do deserto”. (COMENIUS, 1988, p. 26).

Para esta primeira dificuldade, o pecado, havia uma solução imediata e definitiva, qual seja Jesus Cristo. A fé em Cristo, na concepção reformada, promovia a justificação do homem que a partir de então estava apto a ser regenerado pelo Espírito Santo, resgatando assim de forma gradual, sua plena capacidade espiritual e intelectual.⁵

A segunda dificuldade era de ordem metodológica e aqui está o que se pode destacar como a grande inovação na obra de Comenius; uma crítica fundamentada ao modelo pedagógico hegemônico na medievalidade e a propositura de rico sistema metodológico para a educação que acabaria por lhe render a famosa alcunha de “pai da

5 Os reformados costumam chamar este processo de *ordo salutis*, ou seja, a ordem da salvação. Este processo é sintetizado na confissão fé de Westminster que é de orientação calvinista. A Confissão de Fé de Westminster é a principal declaração doutrinária adotada oficialmente pela Igreja Presbiteriana do Brasil. Ela foi um dos documentos aprovados pela Assembleia de Westminster (1643-1649).

didática moderna”. Sua didática, portanto, se propunha a ser a solução definitiva para esta segunda dificuldade, e para tanto estava centrada na reconciliação com Deus e “aponta seu fim como sendo o de produzir no homem três marcas: verdadeira formação cultural ou ensino, bons costumes ou moral e a mais profunda piedade”. (COELHO 2012, p. 6). Ainda segundo a autora “Essa profunda piedade merece destaque, já que se refere à expressão em relação a Deus daqueles que, pela educação, foram curados da corrupção” (COELHO, 2012, p. 6).

Na sua concepção, Comenius, como já enfatizado, enxergava a educação como o meio eficaz para cura da corrupção do gênero humano, tendo, portanto, uma dimensão teológica que, “apontada ao longo de sua obra, pode ser resumida nos seguintes objetivos: “fabricar” bons cristãos, isto é, formar homens sábios nos pensamentos (educação fundamentada no ensino), capazes de praticar ações virtuosas (educação fundamentada na moral) e dotados de verdadeira fé em Deus (educação fundamentada na piedade)”. (COELHO, 2012, p. 6).

DIDÁTICA MAGNA: A PRÁTICA DO PENSAMENTO DE COMENIUS

O que nos propomos por hora, a fim de, fornecer consistência ao que expusemos sobre a concepção comeniana de educação, sua preocupação com um método de ensino que, sobretudo, auxiliasse de forma eficaz o

trabalho do professor, pois, segundo Comenius, a falta de preparo do professor, seria um dos fatores que poderiam não concretizar a formação do homem, a outra, o pecado, abordado de forma enfática em sua obra prima *A Didática Magna*. É em sua obra que seu pensamento se desvela como um manual para se ensinar, a que se faz presente em sua concepção, fundamentada em seus conceitos teológicos, para a elevação ao divino, para a salvação, seu método para a educação do homem “Se todas essas regras forem observadas escrupulosamente, será quase impossível que as escolas falhem na sua missão” (COMENIUS, 1988, p. 232).

Comenius, em *A didática Magna*, é extremamente preciso em seus apontamentos tornando-se até repetitivo, sua escrita, bastante peculiar, não obstante em apresentar seus métodos agrega diferentes exemplos, sempre pautados nas figuras do jardineiro, do artista e do arquiteto.

No capítulo VI de *A Didática Magna*, intitulado *Requisitos Gerais para Ensinar e Aprender*, sua concepção teológica fica evidente logo nos primeiros parágrafos, para Comenius “Deus realiza todas as coisas, a que a nós, só se pode espalhar bem as sementes da ciência nos espíritos e de irrigar cuidadosamente as plantinhas de Deus” (COMENIUS, 1988, p. 204) Deus, o pai criador de todas as coisas, cabendo ao homem, ao professor apenas dar continuidade ao Seu trabalho, cumprindo a incumbência de não deixar desvirtuar nenhuma alma.

Comenius apresenta uma explicação essencialista para as coisas, a natureza constituirá a verdadeira essência e para tal destaca nove fundamentos para o processo de ensino e aprendizagem aos quais, veremos que, a sua maioria, ressoa atualmente.

Segundo seus fundamentos, nada se faz fora de seu tempo, a formação deve iniciar na idade juvenil, nas horas da manhã que são mais propícias ao aprendizado, o que se deve aprender deve estar em consonância com a idade da criança, então, podemos perceber também uma preocupação com as fazes de crescimento e desenvolvimento.

Não se abstém em criticar as escolas tradicionais da época, as quais fora educado. A cada capítulo apresenta um tópico intitulado “Aberração”. Entre outros, critica os métodos de ensino vigentes “Ensinam primeiro os discursos, antes das coisas, a matéria deve vir sempre antes da forma, ou seja, deve-se apresentar primeiro o objeto, depois a explicação” (COMENIUS, 1988, p. 230).

Em sua obra já pensa uma organização escolar pautada na assiduidade do aluno, divisões por matérias e organização, uma matéria de cada vez. Tudo gradualmente, nada por saltos, cada matéria deve ser distribuída e estar organizada de modo a iniciar e finalizar conteúdos específicos para que se haja continuidade. Apresenta uma organização curricular e divisão de tempo entre as matérias em horas, dias, meses e anos. “Primeiro as coisas gerais, isto é, deve se dar uma noção geral das coisas

e depois seguir para as particularidades”. (COMENIUS, 1988, p. 232) Crítica a fragmentação das coisas nas escolas “Não se pode parar até terminada a obra” (COMENIUS, 1988, p. 240), defende a escola para todos e a permanência até idade adulta, pensa a escola como um lugar tranquilo e afastado de ruídos, um lugar rígido, cheio de regras, em linhas gerais, as contribuições de Comenius para a organização do ensino, ou seja, suas diretrizes pedagógicas contribuem se forma emblemática para o sistema educacional. Não podemos ignorar o quão atual se faz sua obra.

Para Comenius, toda educação é necessária ao Homem, o ensino de Línguas, Artes e Ciências são fundamentais, no entanto, deve se perceber que o fundamental é a devoção a Deus e a suas leis. Ao início do Capítulo em que sistematiza o ensino da moral, Comenius nos diz que “tudo o que dissemos até aqui é acessório. Chegamos finalmente ao essencial, a moral e a piedade.” (COMENIUS, 1988, p. 269) por suas palavras o autor explicita com clareza seu pensamento, assim, a moral deve ser “implantada” (palavras do autor) na juventude, como tudo o antes exposto, deve-se começar cedo são virtudes cardinais: Prudência, justiça, fortaleza e temperança; complementa que nada deva ser feito em excesso; não fazer o mal; “Incutir franqueza e honestidade nos alunos” os professores devem ficar atentos e chamá-los sempre para o bom caminho, manter a mente ocupada sempre, ser solícito ao próximo.

Por fim, para o que se apresenta por hora, o Capítulo XXIV Método para Inculcar a Piedade, sua relação com a igreja, e a doutrinação, ficam bastante expostas assim como sua relação direta com o ensino “Se o espírito da piedade se pode ensinar metodicamente, como uma arte” (COMENIUS, 1988 p. 390) ainda que afirme a piedade como um dom de Deus dado pelo céu, por obra do divino Espírito Santo que opera através de pais, professores e sacerdotes igualando essa tríade para a formação completa do homem.

A piedade deve ser exercitada, e almejada, se torna uma busca para Deus, deve-se ser temeroso ao castigo divino, rezar todos os dias, claro começar cedo. Comenius vê a piedade como forma de se preparar para o que há de vir, ou seja, para a vida além da morte, a vida espiritual.

Seu método é bastante explícito, percebemos em sua escrita a preocupação constante em explicar metodicamente tudo que deve ser feito, evidenciando sua concepção de educação e religião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de Comenius está para além de seu tempo. É possível afirmar sem maiores temores de se cometer heresia, que o método sistemático de como educar exposto na Didática Magna constitui um marco na História da Filosofia da Educação, em especial a propositura de ensinar tudo a todos.

Suas convicções teológicas dão o tom otimista e universalista de sua proposta que se julgava única e infalível uma vez que era baseada na sagrada escritura, esta, sim, é arbítrio de todas as controvérsias segundo a tradição reformada. Desta feita concluímos que a proposta pedagógica comeniana reflete o seu Cristianismo. Sua antropologia, portanto, é teocêntrica.

Podemos considerar uma intrínseca relação entre os ensinamentos religiosos que sempre o acompanharam no decorrer de sua vida, com relação à educação no qual ele possibilitou uma nova percepção proporcionando mudanças imensuráveis diante das práticas educacionais que vivera em seu percurso escolar. Mesmo diante de tamanhos infortúnios no decorrer de sua vida, Comenius foi direcionado sempre rumo aos aspectos educacionais e eclesiásticos.

Acreditando que Comenius representa a fase inicial ou ponto de partida para a Pedagogia (como o pai da Didática Moderna), deve-se considerar seu poder de discurso que se apresenta de maneira transversal, tornando-se presente aos fundamentos pedagógicos. Ademais, salientamos a importância da pedagogia comeniana aos escritores posteriores que viam em seus escritos a importância pedagógica nela contida.

Entre as principais ideias de Comenius, podemos inferir o respeito às etapas de desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem, a promoção de uma educação sem punição, mas com diálogo e ainda, o co-

nhecimento sendo construído através da experiência, da observação e da ação. Para Comenius, as ações consideráveis como coerentes ao seu modelo educacional estão à relação entre família e escola, o incremento do raciocínio lógico e ainda, a formação do homem religioso, social, político, moral e afetivo.

Não podemos deixar de pontuar também a contemporaneidade da proposta metodológica Comeniana uma vez que esta, hoje se faz presente nas escolas por meio, por exemplo, da adoção de uma Educação inclusiva pautada na acessibilidade de todos os indivíduos a educação; premissa essa tomada hoje em nossa Carta Magna como um direito fundamental e fator essencial para o pleno exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

AHLERST, Alvorim. O mundo de Comenius: entre conflitos e guerras, uma luz para a prática pedagógica. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 32, p. 439-451, out. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/25274/22230>. Acesso em: 1 ago, 2015.

COSTA, Carlos Rubens de Souza. **O pastorado cristão e o dispositivo pedagógico**: elementos de uma arqueogenealogia da educação escolar. 2012. 181 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102012-094537/en.php>. Acesso em: 5 ago. 2015.

COELHO, Lázara Divina. Pedagogia teológica de Comenius: um olhar em favor da educação eclesial. **Vox Faifae: Revista de Teologia da Faculdade FAIFA**, Goiânia, v. 4, n.1, p.1-15, 2012. Dispo-

nível em: <http://www.faiifa.edu.br/revista/index.php/voxfaifae/article/view/53/69>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna** - Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: http://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf. Acesso em 5 ago. 2015.

COVELLO, Sergio Carlos. **Comenius**: a construção da Pedagogia. São Paulo: SEJAC, 1991.

HANKO Ronald. **Evangelismo e a Fé Reformada**, Monergismo.com – “Ao Senhor pertence a salvação” (Jonas 2:9) [S.l: s.n]. 2008, p.1-11. Disponível em: http://www.monergismo.com/textos/evangelismo/evangelismo-reformado_r-hanko.pdf. Acesso em: 5 ago. 2015.

MCDOWELL, Bruce A. **Depravação total**, Monergismo.com – “Ao Senhor pertence a salvação” (Jonas 2:9) [S.l: s.n]. 2007. p. 1-12. Disponível em: http://www.monergismo.com/textos/depravacao_total/depravacao-total_McDowell.pdf. Acesso em: 5 ago. 2015.

NARADOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EDUCAÇÃO E INFÂNCIA EM ROUSSEAU: um olhar contemporâneo a partir da obra *Emílio*

*Francisco Joatan Freitas Santos Junior
Januário Rosendo Máximo Júnior
Maria Terla Silva Carneiro dos Santos*

INTRODUÇÃO

Este texto é o resultado de um estudo sobre a obra *Emílio ou Da Educação* do filósofo Jean Jacques Rousseau. O estudo fez parte da construção de um seminário sobre a teoria da educação em Rousseau apresentado na disciplina Teorias da Educação no Curso de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Tem como objetivo discorrer sobre algumas contribuições de Rousseau na obra *Emílio ou Da Educação*, que ajudam a pensar a educação da criança na contemporaneidade. Adota-se como metodologia investigativa a pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, tendo como objeto esta obra que foi escrita no período de 1757 a 1762, sendo composta de cinco livros, entretanto, nos deteremos somente nos dois primeiros que tratam, respectivamente, sobre a “Idade da Necessidade”, e sobre a “Idade da Natureza”, especialmente, no tocante à fase que corresponde aos cinco (5) e doze (12) anos de idade onde a criança atinge a idade

escolar e frequentaria no Brasil, o correspondente ao ensino fundamental I e II, no âmbito da educação básica.

No século XVIII, o pensamento pedagógico de Rousseau revolucionou o conceito de infância. Na obra *Emílio ou Da Educação*, ele traça as linhas educativas iniciais para pais, educadores e aqueles que lidam com a criança, no intuito de transformá-la num adulto educado, não afeito às corrupções do ambiente social. Segundo Giles (1987, p. 177): “Trata-se, em resumo, da história da educação de um menino, Emílio, e de uma menina, Sofia. Dos cinco livros, os quatro primeiros tratam da educação de Emílio, e o último, das necessárias diferenças na educação das meninas”. Entretanto, nos detemos somente aos dois primeiros livros de *Emílio* e que se referem mais diretamente à educação escolar inicial.

Embora Rousseau tenha produzido essa obra pensando nas crianças e na educação de seu tempo, muitas de suas contribuições são pertinentes para a reflexão sobre a educação e as práticas pedagógicas realizadas atualmente na escola. Como diz Dalbosco (2007, p. 318):

Os dois primeiros livros de *Émile* oferecem informações valiosas sobre o desenvolvimento cognitivo e moral da criança, nos quais o autor trata do processo de socialização da criança, considerando sua relação como o mundo adulto. Rousseau formula aí teses interessantes sobre tal relação, ressaltando, insistentemente, em várias passagens, a importância de que a criança seja vista em seu próprio mundo e não como simples projeção do adulto. Ao afirmar isso ele pode ser considerado, em certo sentido,

como inventor do conceito moderno de infância, mas, evidentemente, não ainda no sentido como veremos tal conceito surgir mais tarde, no século XX [...].

Referendamos também a afirmação de Giles (1987, p. 184): “Os filósofos, sobretudo Rousseau, prepararam e ao mesmo tempo refletiram os anseios e as aspirações da época, uma época que iria pautar-se por várias revoluções”. Contudo, do ponto de vista histórico-filosófico, delineamos com prudência evitar um reflexo automático entre teorias e realidades histórico-temporais.

Partindo desse pressuposto histórico-filosófico buscamos refletir sobre as possíveis influências de Rousseau no atual contexto educacional, principalmente, no âmbito do ensino infantil. E, para facilitar a compreensão do texto, começamos com a concepção rousseauiana de educação considerando as ideias presentes no Livro I, em seguida abordamos a concepção de infância e educação baseada no Livro II, visto que, com Rousseau, inicia-se uma pedagogia voltada e centrada na criança; na sequência apresentamos e analisamos as possíveis contribuições de Rousseau sobre como educar uma criança considerando a escola contemporânea.

A CONCEPÇÃO ROUSSEAUNIANA DE EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO I

Partindo do pressuposto de que a educação molda os homens, Rousseau, em seu livro *Emílio ou Da Edu-*

cação defende que a educação deve iniciar já na infância. Assim sendo, declara que: “a educação do homem começa com seu nascimento; antes de falar, antes de compreender, já ele se instrui” (ROUSSEAU, 1995, p. 42). Para ele, dada a fragilidade da criança ao nascer, ao seu grau de carência física e de juízo, deve-se dar ênfase à educação desde o nascimento com o objetivo de fazer dela um adulto preparado para a vida.

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo, - Tudo o que não temos ao nascer, de que precisamos adultos, é nos dado pela educação. (ROUSSEAU, 1995, p. 10).

Considerando que para o autor, em condição de natureza sensível, a educação ocorre desde o nascimento, ou mesmo antes da amamentação, a responsabilidade dessa educação inicial das crianças deve ser das mulheres, pela condição natural de mãe, refletida na amamentação em que esta foi posta pelo “Autor da natureza”. Portanto, se ao homem não foi dada a condição da amamentação, implica-se que a educação natural ou primeira não deve ser função básica dele. “A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças” (ROUSSEAU, 1995, p. 09).

Em *Emílio*, Rousseau faz críticas às mães que transferem para as “amas de leite” a responsabilidade de amamentar seus filhos, desobrigando-se de sua função.

No entanto, afirma textualmente que o papel da mãe é fundamental na educação inicial das crianças, podendo causar transformações positivas em todos os costumes: “Começai pelas mães; ficareis espantados com as mudanças que provocareis”. (ROUSSEAU, 1995, p.21).

A mentalidade do final do período histórico moderno é marcada por um processo transitório de crises e revoluções no campo político, econômico e social, ensejando mudanças culturais profundas nas sociedades europeias. Parafraseando Lucien Febvre, dentro da mesma compreensão de que “a História era filha de seu tempo” (BLOCH, 2001, p. 7), entendemos que a concepção de educação de Rousseau também é filha de seu tempo. Por outro lado, a concepção de educação descrita na obra *Emílio ou Da Educação* limita o papel da mulher à função educativa de caráter eminentemente natural e diferenciado do papel masculino, desobrigando os homens dessa função primeira, uma vez que eles não poderiam naturalmente amamentar.

A educação primeira, segundo Rousseau, aquela que vem desde o nascimento da criança é função intransferível da mulher, no sentido de estar mais de acordo com as leis da natureza, pois considera que o estado natural da mulher é ser mãe. Portanto, Rousseau questiona aquelas mães que não realizam o papel de educar e amamentar seus filhos, uma vez que as mães herdaram da natureza a missão de proteger e educar seus filhos nos bons costumes:

Mas que as mães concordem em amamentar seus filhos e os costumes reformar-se-ão sozinhos, os sentimentos da natureza despertarão em todos os corações; o Estado se repovoará. E este ponto, tão-somente este ponto, vai tudo unir. A atração da vida doméstica é o melhor contraveneno para os maus costumes. (ROUSSEAU, 1995, p. 21).

Rousseau (1995, p. 11) expõe objetivamente as premissas de sua concepção de educação, compreendendo três momentos distintos, ou seja, a educação “que nos vem da natureza, ou dos homens *ou* das coisas”. A natureza, no qual não podemos controlar, é responsável pelo “desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos”; a educação dos homens, por suposição, nos ensina a fazer uso desse desenvolvimento; e a educação das coisas é o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam. Rousseau acrescenta ainda:

[...] dessas três educações diferentes a da natureza não depende de nós; a das coisas só em certos pontos depende; a dos homens é a única de que somos realmente senhores e ainda assim só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que cercam uma criança? (ROUSSEAU, 1995, p. 11).

Apesar de o autor afirmar que o sucesso da educação não depende de forma absoluta de ninguém, ele não exime os homens da responsabilidade de educar as crianças dentro das condições naturais em que ela é

educada. Pelo contrário, isso fica evidente ao afirmar: “nosso verdadeiro estudo é o da condição humana” (ROUSSEAU, 1995, p.16). Desse modo, entendemos que a concepção de educação proposta por Rousseau não deve estar centrada na preparação do homem para executar funções específicas que a sociedade exige e que lhe confere determinado status, pois antes de se tornar um profissional, o ser humano é naturalmente chamado para a vida humana.

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem; e quem quer seja bem-educado para esse, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. (ROUSSEAU, 1995, p. 15).

Nesse sentido, Rousseau estima que é preciso partir dos instintos naturais da criança para desenvolvê-los, por isso, nessa fase, o processo educativo preconizado por ele é negativo, limitando-se àquilo que não deve ser feito. A educação positiva deve iniciar-se quando a criança adquirir consciência de suas relações com os semelhantes, o que ocorrerá muito depois. Assim, [...] “Começamos a instruir-nos em começando a viver; nossa educação começa conosco; nosso primeiro preceptor é nossa ama. Por isso, esta palavra educação tinha, entre os antigos, sentido diferente do que lhe damos hoje: significava alimento.” (ROUSSEAU, 1995, p. 14).

Ressalte-se em seguida que viver, na obra *Emílio*, não se limita a tempo em condição civil, mas a estado de natureza:

Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida. (ROUSSEAU, 1995, p. 16).

A educação deve ser progressiva, de tal forma que cada estágio do processo pedagógico seja adaptado às necessidades individuais do desenvolvimento da criança. A primeira etapa deve ser inteiramente dedicada ao aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos, pois as necessidades iniciais da criança são principalmente físicas. Incapaz de abstrações, o educando deve ser orientado no sentido do conhecimento do mundo através do contato com as próprias coisas.

Segundo Rousseau (1995), uma boa educação não deve propiciar o surgimento de uma criança tirana, mas deve fornecer limites do que ela pode ou não fazer em relação ao mundo exterior. Excesso de mimos ou de pancadas não ajudam nesse processo. Só pais esclarecidos podem criar bem os seus filhos, por isso a verdadeira ama é a mãe e o verdadeiro preceptor é o pai. Sobre a educação de Emílio assegura Rousseau:

Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primei-

ramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar. (ROUSSEAU, 1995, p. 15).

Para que Emílio esteja sempre no seu lugar, independentemente do lugar onde se encontre, só será possível, se ele for um homem livre. Portanto, o objetivo da educação de Emílio é formar um homem livre, tratando-o como um ser livre e respeitando a sua liberdade.

Destaca-se a partir das considerações do autor, que a educação é um processo complexo e que seu sucesso não depende unicamente de uma pessoa, e/ou de um tipo de educação isolada, mas exige um conjunto de contribuições de todos os tipos de educação que compõem a formação humana. Dessa forma, Manacorda (2010, p. 296-297), considera:

Afirmou-se justamente que a novidade de Rousseau, não obstante o paradoxo pelo qual seu modelo do homem social seja, no *Emílio*, um descendente isolado de uma família nobre e rica (uma opção que foi criticada até por Vincenzo Cuoco), consiste exatamente na relação que ele estabelece entre educação e sociedade. (MANACORDA, 2010, p. 296-297),

Quanto ao tipo de educação dos homens; ressalta-se que a responsabilidade e a influência sobre a educação da criança, provêm de seus pais, depois dos familiares e amigos. Mais tarde, já ao atingir a idade escolar, e para aqueles que frequentam a universidade, dos professores e colegas.

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O *LIVRO II*

O conceito de infância era muito vago no passado ou inexistente, por isso, as crianças eram tratadas no mesmo grau de responsabilidade que um adulto, como se fossem “adultos em miniatura”. Aos poucos o termo foi se diferenciando nas sociedades e ao longo do tempo foi agregando significados específicos principalmente a partir das ideias iluministas do século XVIII. Em interpretação livre, *infans* significa aquele que é incapaz de falar, enquanto *puer* significa escravo ou servo, podendo ser tido como “menor”, nesse caso, com derivação do latim *puerile* que também pode ser usado de forma negativa ou pejorativa.

Em *Emílio*, logo no início do Segundo Livro, Rousseau define seu conceito de infância, estabelecendo a diferença entre *infans* e *puer*, mas estendendo o período e o sentido do termo para além dos limites da fala, negando-se a limitá-la.

Assim, textualmente, discorre:

Estamos agora no segundo período da vida, naquele em que realmente termina a infância; pois as palavras *infans* e *puer* não são sinônimas. A primeira acha-se compreendida na outra e significa que não pode falar: daí vem que em Valério Máximo se encontre *puerum infantem*. Mas eu continuo a empregar essa palavra no sentido de nossa língua, até a idade em que ela tem outros nomes. (ROUSSEAU, 1995, p. 58).

Até o século XVIII, comumente os pequenos eram vistos como “adultos em miniaturas”, não diferenciando assim suas particularidades, como a importância de desenvolver seu aspecto cognitivo por meio de brincadeiras e jogos, e não reconhecendo os elementos particulares da infância, ou seja, não se dispensava atenção e cuidados às crianças.

Para Rousseau, a infância é o período no qual acontece o desenvolvimento físico do ser humano, momento no qual a criança requer muitos cuidados e atenção de seus pais. Assim sendo, é neste período em que as faculdades naturais do indivíduo humano se desenvolverão, constituindo-se, pois, a sua primeira formação.

Nesse sentido, em *Emílio*, o autor denuncia o modo como a criança era tratada em seu tempo. Na época, as famílias tinham o costume de entregar os recém-nascidos aos cuidados de “amas de leite” para serem criados por elas, não havia o contato inicial e primordial da mãe com seu bebê. Daí o autor defender que a criança não deve ser tratada como um “adulto em miniatura”, e que ela precisa ser compreendida em sua simplicidade, sendo-lhe permitidos os exercícios corporais, a estimulação sensorial, a alimentação apropriada e o contato íntimo com a natureza.

Desse modo, Rousseau chama a atenção para as condições de desenvolvimento e de necessidades específicas da criança. Conseqüentemente, para ele, a ideia do “adulto em miniatura” desaparece, e entra em foco um

tratamento diferenciado, já que a criança possui características próprias e necessitava de um tratamento adequado, que respeitasse suas particularidades.

Na perspectiva do autor, o período do nascimento até aos doze anos é considerado o mais perigoso, no sentido de que é nele que os erros e os vícios tendem a surgir. Por isso, Rousseau (1995), defende que o exercício do corpo, dos órgãos e dos sentidos, deve ser incentivado nas crianças, uma vez que, esses aspectos serão transformados em instrumentos para a criança construir o seu conhecimento.

Nesse sentido, o educador ou preceptor deve mostrar à criança todas as formas e estilos de objetos ou coisas, animais, figuras, brinquedos e máscaras. Ela, então, acostumar-se-á a essa variedade de coisas e não irá mais se assustar com nada na vida adulta. Para o autor, o educador deve conduzir a criança a novas experiências para que a mesma possa se fortalecer e não só afastá-las do perigo, e complementa “nossa mania pedante de educar é sempre a de ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor sozinhas e esquecer o que somente nós lhes poderíamos ensinar” (ROUSSEAU, 1995, p. 59).

Quanto à linguagem, Rousseau afirma que a linguagem, nessa fase, é um processo de construção própria, pois, o que importa mais para a criança nessa idade é aprender a escutar corretamente as palavras, sem preocupação com a escrita, a princípio. Cabe ao adulto falar sempre corretamente diante das crianças, sem repreendê-las.

Assim, em *Emílio*, Rousseau apresenta uma proposta de uma boa educação. Sua intenção é buscar conhecer seus alunos e a infância, tendo como objetivo melhor formá-los para a vida.

Dalbosco (2007, p. 319) reconhece a importância da obra *Emílio* na elaboração do conceito de infância para a contemporaneidade, mesmo considerando haver certa distância epistemológica entre o conceito de infância em Rousseau e o conceito atual, entretanto, diz que “é moderno porque Rousseau, mesmo sem poder contar com uma “ciência desenvolvida” do mundo infantil, antecipa, de forma romanceada e intuitiva, muitas teses e muitos princípios da psicologia e da sociologia infantis”.

Neste romance de Rousseau, tal como sugere Dalbosco (2007, p. 314.), ou seja, como uma “reconstrução romanceada e fictícia”, consta no Segundo Livro, que *Emílio* é preparado para aprender de forma livre e em condições naturais, sendo estimulado a partir dos sentidos a racionalizar sobre suas ações. Tendo a liberdade de viver em estado natural, sua primeira lição será aprender com a dor. “Sofrer é a primeira coisa que deve aprender e a que terá mais necessidade de saber” (ROUSSEAU, 1995, p. 59).

Nesse sentido, Rousseau apresenta um preceptor com uma concepção de educação caracterizada pela atitude negativa em relação ao aluno, ou seja, não fazer nada que possa direcionar socialmente os instintos básicos de sobrevivência: “Que aí, corra, se debata, caia cem vezes por dia: tanto melhor. Aprenderá mais cedo a

levantar-se.” (ROUSSEAU, 1995, p. 60). Nessa concepção sobre o processo natural de educação, dando ênfase ao sentido negativo, Rousseau assim se expressa, no livro *Emílio ou Da Educação*:

A educação primeira deve, portanto, ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro. Se pudesseis conduzir vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos, sem que ele soubesse distinguir sua mão direita de sua mão esquerda, logo às vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão. Sem preconceitos, sem hábitos, nada teria ele em si que pudesse contrariar o resultado de vossos cuidados. Logo ele se tornaria, em vossas mãos, o mais sensato dos homens; e começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação. (ROUSSEAU, 1995, p. 80).

A concepção de uma educação puramente negativa parte do senso de percepção da realidade baseada na liberdade natural e que se estabelece pelos sentidos, pela necessidade e pelos desejos imediatos que Emílio desenvolve naturalmente.

Como tudo que entra no conhecimento humano entra pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão perceptiva; ela é que serve de base à razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. (ROUSSEAU, 1995, p. 121).

Rousseau define o ato educativo como parte natural do ato de liberdade que extravasa na alegria: “O bem-estar da liberdade compensa muitas machucaduras.

Meu aluno terá muitas contusões, em compensação estará sempre alegre” (ROUSSEAU, 1995, p. 60). Portanto, para Rousseau, a natureza é, de fato, a verdadeira preceptora de Emílio:

Assim é que a natureza, que tudo faz da melhor maneira, o institui inicialmente. Ela só lhe dá de imediato os desejos necessários à sua conservação e as faculdades suficientes para os satisfazer. Ela põe todas as outras como que em reserva no fundo de sua alma para se desenvolverem aí se preciso. É somente em um estado primitivo que o equilíbrio do poder e do desejo se encontra e que o homem não é infeliz. (ROUSSEAU, 1995, p. 62).

No trecho que se segue o autor de *Emílio* deixa bastante evidente sua crítica à noção de autoridade em contraste com a ideia de liberdade. Ele expõe sua concepção de educação baseando-se no entendimento da relação entre necessidade e liberdade. Assim: “O único indivíduo que faz o que quer é aquele que não tem necessidade, para fazê-lo, de pôr os braços de outro na ponta dos seus; do que se depreende que o maior de todos os bens não é a autoridade e sim a liberdade” (ROUSSEAU, 1995, p. 67).

Portanto, em *Emílio*, Rousseau considera que o homem em liberdade é aquele que vive em seu estado natural, sendo que isso ocorre com as crianças, mas com a ressalva de que estas são limitadas pela sua fraqueza natural. E mais, que no estado civil, as instituições humanas tendem a corromper o ser humano. Essa é uma

diferenciação básica no pensamento de Rousseau, ou seja, a separação entre estado civil e estado natural. Por isso, estabelece que a felicidade e a liberdade sejam momentos que podem se encontrar em equilíbrio no estado de natureza.

Antes que os preconceitos e as instituições humanas alterem nossas tendências naturais, a felicidade das crianças, bem como a dos homens, consiste no emprego de sua liberdade; mas essa liberdade, nas primeiras, é limitada pela sua fraqueza. Quem quer que faça o que deseja é feliz, se se bastar a si mesmo: é o caso do homem vivendo em seu estado natural. (ROUSSEAU, 1995, p. 68).

No processo de educação, a relação de dependência entre natureza e sociedade é diferenciada pelo aspecto moral que existe na sociedade e inexistente na natureza, tendo efeitos distintos sobre a liberdade humana e, em particular, sobre a educação das crianças: “A dependência das coisas, não tendo nenhuma moralidade, não é nociva à liberdade e não engendra vícios; a dos homens, sendo desordenada, os engendra todos” (ROUSSEAU, 1995, p. 68). Neste sentido, a proximidade da criança com a natureza lhe aproxima da verdade e a distância do erro, ou seja, não só da falsidade, mas da mentira. Segundo Ghiraldelli (2009, p. 20):

Rousseau [...] acredita que a busca da verdade, antes de passar pela razão, depende de instâncias morais. Para o rousseunismo, o oposto da verdade, o erro, não é somente a falsidade, mas a mentira. E quem não mente? A criança não

mente – diz o rousseunismo. Pois para Rousseau a natureza é intrinsecamente boa e a criança é o ser ainda não maculado pela cultura, o que está mais próximo da natureza e, portanto, o mais apto a poder chegar à verdade. Assim, quanto mais tempo a infância durar, mais o homem adulto ficará contaminado pelo vírus da ingenuidade e da bondade, essenciais na vida adulta para, não maculando a visão moral, não macular a razão. (GHIRALDELLI, 2009, p. 20).

Portanto, coerente com esse processo educativo deve-se propiciar que a criança aprenda com a experiência e na dependência da natureza. Assim, em *Emílio*, Rousseau propugna como fundamento de sua educação os princípios da vida em estado natural: “Conservai a criança tão-somente na dependência das coisas; tereis seguido a ordem da natureza nos progressos de sua educação” (ROUSSEAU, 1995, p. 69).

Como também, o preceptor deve evitar os extremos, nesse caso, não deve expor a criança ao risco de vida ou ao contrário, exagerar em sua proteção, fazendo com que ela sofra mal-estar algum. “Há um excesso de rigor e um excesso de indulgência, ambos a serem igualmente evitados” (ROUSSEAU, 1995, p. 70). Portanto, devem-se evitar as consequências egoístas ou desastrosas do comportamento das crianças, não satisfazendo seus desejos com facilidade, mas apenas aqueles que vêm da necessidade. “Já disse que vosso filho nada deve obter porque o pede e sim porque precisa. Nada a fazer por obediência e sim por necessidade” (ROUSSEAU, 1995, p. 73).

Em sua concepção de educação Rousseau entende que a força no sentido de natureza estabelece a relação de lei natural entre preceptor e aluno, enquanto em relação aos adultos, considere-se naturalmente o uso da razão ou raciocínio lógico: “Empregai a força com as crianças e a razão com os homens; essa a ordem natural. O sábio não precisa de leis” (ROUSSEAU, 1995, p. 76). Essa força dos sentidos não se refere à força bruta, mas ao julgamento, como ele retorna mais à frente:

Exercer os sentidos não é somente fazer uso deles, é aprender a bem julgar por eles, é aprender, por assim dizer, a sentir; porque nós não sabemos nem apalpar, nem ver, nem ouvir senão da maneira que aprendemos. (ROUSSEAU, 1995, p. 130).

No caso em que o preceptor tenha que negar algum desejo ao Emílio, que o faça a partir do campo da necessidade, na falta de condições de atendê-lo, propriamente dito. “A expressão: não tem mais é uma resposta contra a qual nunca uma criança se rebelou, a menos que acreditasse ser uma mentira” (ROUSSEAU, 1995, p. 77). Mas, em todo caso, geralmente, as mentiras têm sua origem nos próprios preceptores. Assim, o autor considera que “as mentiras das crianças são todas obras de seus mestres e que querer ensinar-lhes a dizer a verdade não passa de ensinar-lhes a mentir” (ROUSSEAU, 1995, p. 91).

Entretanto, este período da infância corresponde na experiência humana ao mais frágil, sujeito às intervenções das instituições humanas no aspecto moral e

distante da natureza: “O mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento à idade de doze anos” (ROUSSEAU, 1995, p. 79). Por isso, nesse período, o contato de Emílio com o universo humano obedece ao princípio educativo puramente negativo, onde a experiência torna-se o mecanismo natural que o educará, sem discursos ou lições morais que possa gerar situações de castigos por desobediência ou algo parecido, algo que seria impensável na educação dele.

Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal; só da experiência ele as deve receber; não lhe inflijais nenhuma espécie de castigo, pois ele não sabe o que seja cometer uma falta; não lhe façais nunca pedir perdão, porquanto não pode ofender-vos. Desprovido de qualquer moralidade em suas ações, nada pode ele fazer que seja moralmente mal e que mereça castigo ou admoestação. (ROUSSEAU, 1995, p. 78).

Entretanto, como toda regra tem exceção, do ponto de vista da moral, Rousseau adverte: “A única lição de moral que convém à infância, e a mais importante em qualquer idade, é a de não fazer mal a ninguém” (ROUSSEAU, 1995, p. 91).

Em outra perspectiva, Rousseau entende que a educação deve partir tanto da experiência de Emílio quanto do exemplo do preceptor, tido como modelo a ser seguido. No livro *Emílio* a meta educativa a ser alcançada, em seus diferentes níveis, deve ter como pressuposto básico as leis da natureza, que em princípio são iguais para todos. Portanto, o aluno aprenderá mais sensatamente no estado de natureza com base no exemplo do preceptor.

Vejamos como Rousseau se pronuncia: “Lembraí-vos de que antes de ousar tentar fazer um homem, é preciso ter-se feito homem a si próprio. É preciso encontrar em si o exemplo a ser proposto” (ROUSSEAU, 1995, p. 81).

Em *Emílio*, o autor (1995) trata do ensinamento que será útil ao desenvolvimento do aluno ainda na primeira infância, próximo ao estado de natureza, sendo que por esse motivo, reprova o ensino das áreas que pululam pela razão ou raciocínio lógico, como brasão, geografia, cronologia, línguas etc., pois considera não serem úteis, nessa fase da vida do aluno.

Surpreender-se-ão com o fato de eu incluir o estudo das línguas entre as inutilidades da educação: cumpre que se lembrem de que só trato aqui dos estudos da primeira infância; e, digam o que quiserem, não creio que até a idade de doze ou quinze anos, à exceção dos prodígios, alguma criança tenha algum dia aprendido realmente duas línguas. (ROUSSEAU, 1995, p. 99).

Além do mais, nessa etapa, o autor de *Emílio* considera os livros como um “flagelo” para as crianças uma vez que estão distantes da realidade perceptiva dele: “Somente aos doze anos *Emílio* saberá o que seja um livro. Mas é preciso, ao menos, dirão, que saiba ler. Concordo: é preciso que saiba ler quando a leitura lhe for útil; [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 109-110).

A educação de *Emílio* deve ser o despertar do prazer em aprender, tendo como referência uma necessidade básica. “Um meio mais seguro, e que sempre se esquece, é o desejo de aprender. Daí à criança esse desejo e deixai de

lado vossas escrivatinhas e vossos dados. Qualquer método será bom” (ROUSSEAU, 1995, p. 110). O desejo de aprender no estado de natureza permite ao aluno a possibilidade de pensar livremente a partir do que lhe é útil, influenciando-o por toda a vida. O contrário infere-se, que poderá torná-lo dependente dos outros no estado de sociedade. “Substituir tudo isso por livros, não é ensinar-nos a raciocinar, é ensinar-nos a nos servirmos da razão de outrem; é ensinar-nos a acreditarmos muito e a nunca sabermos coisa alguma” (ROUSSEAU, 1995, p. 121).

Portanto, Rousseau desenvolve sua crítica ao modelo de educação da época, constatando os limites desse ato educativo: “A falta de hábito de pensar na infância tira a faculdade de fazê-lo durante o resto da vida” (ROUSSEAU, 1995, p. 111). Como também entende que o mestre nesse modelo se torna refém do aprendiz: “Nas educações mais cuidadas, o mestre manda e pensa governar: é na realidade a criança que governa” (ROUSSEAU, 1995, p. 114).

A natureza, diferentemente do hábito, é a verdadeira fonte de aprendizagem de Emílio, nunca devendo dela se afastar. O hábito nos condena ao esquecimento de nossa natureza primordial, substituindo-a pelo conjunto social ou civilidade, uma espécie de segunda natureza:

Quanto mais nos afastamos do estado de natureza mais perdemos nossos gostos naturais; ou melhor, o hábito cria em nós uma segunda natureza que substituímos a tal ponto à primeira, que nenhum de nós conhece mais esta. (ROUSSEAU, 1995, p. 155).

No segundo livro de *Emílio ou Da Educação*, as críticas de Rousseau ao método e à concepção de educação de sua época, inclusive quanto aos processos avaliativos fazem parte intrinsecamente de sua concepção de natureza, de educação e de infância que diferenciam as práticas educativas do preceptor e da aprendizagem de Emílio. São reflexões profundas e duras que apartam o estado de natureza e o estado civil, refletindo-se diretamente em sua forma de educar Emílio:

As perguntas demasiado multiplicadas aborrecem todo mundo, com muito mais razão as crianças. Ao fim de alguns minutos sua atenção se exaure, não ouvem mais o que um obstinado questionador lhes pergunta e só respondem ao acaso. Essa maneira de examiná-las é vã e pedante; amiúde uma palavra pegada no ar pinta melhor seu sentido e seu espírito do que longos discursos; mas é preciso cuidar de que essa palavra não seja nem ditada nem fortuita. É preciso ter muito critério, a gente mesmo, para apreciar o de uma criança. (ROUSSEAU, 1995, p. 170).

Finalmente, Emílio estará pronto para iniciar mais uma fase de sua educação, depois que conseguir driblar, com ajuda de seu preceptor, as influências negativas do ambiente social. Esclarecido alguns pontos fundamentais da pedagogia de Rousseau, apresentaremos seguir apresentaremos as influências do seu pensamento para a educação contemporânea, mais precisamente para Piaget e a corrente construtivista.

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE ROUSSEAU E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.

A obra de Rousseau, *Emílio ou Da Educação*, foi um marco pedagógico do século XVIII que contribuiu de maneira positiva para a educação contemporânea, uma vez que, a leitura nos ajuda a pensar a educação das crianças para que se tornem adultos bem-educados, e que estejam preparados a ponto de não se deixarem corromper pelos valores morais negativos que a vida em sociedade pode exercer sobre elas. Sobre o assunto:

A proposta pedagógica de Rousseau foi inovadora não apenas por considerar as diferenças etárias entre os alunos ou prescrever uma formação integrada à natureza, mas por agregar um conteúdo ético ao debate pedagógico, em contraposição ao utilitarismo e individualismo reinantes. (VEIGA apud NERY, 2012, p. 22).

Na perspectiva da pedagogia de Rousseau, devemos olhar para a criança como criança, daí a necessidade de buscar compreender o seu desenvolvimento concreto, perceber suas necessidades, seus impulsos, sentimentos e pensamentos, portanto, essa deve ser a pretensão dos educadores, a educação deve realizar-se a partir da própria vida da criança. No entender de Suchodolski (2002, p.32) “A existência do homem tornou-se o fulcro da sua existência”.

A partir da análise da obra de Rousseau, é possível observar permanências do seu entendimento sobre a crian-

ça e a educação que perfazem a nossa sociedade contemporânea. No Brasil, a partir da Constituição de 1988, a criança passou a ser objeto de políticas governamentais de caráter mais abrangente, como o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que trouxeram uma nova concepção de infância: a criança como ser sujeito de direito.

Atualmente, nossa sociedade volta-se ao bem-estar da criança que já possui um estatuto próprio na defesa dos seus direitos; os pais, de maneira geral, são instruídos a educar seus filhos e os professores buscam formação para saberem lidar com um ensino mais específico às crianças, e de certa forma, sem limitar as possibilidades lúdicas e de desenvolvimento potencial das crianças para um futuro em sociedade. Segundo Santos, Jimenez e Segundo (2013, p. 293):

Dentro dos limites históricos e ideológicos, a proposta do filósofo Rousseau, em seu ensaio pedagógico e romancado *Emílio*, rompe, de algum modo, com as ideias tradicionais, ao atribuir uma educação positiva de preparar a criança para o futuro, cuja tarefa do educador seria desenvolver as potencialidades naturais da criança, ensinando-as, no propósito de afastá-las dos males da sociedade, o domínio da teoria e da organização política.

Considerando a escola formal atual, os conteúdos são ensinados de acordo com a faixa etária e a série respectiva e o tempo pedagógico é pensado de forma a respeitar a fase de vida de cada criança, ou seja, se ela precisa brincar que brinque, e cada coisa em seu tempo.

As contribuições rousseauianas para a educação e especificação do conceito de infância, no contexto do século XVIII foram surpreendentes, e podem ser compreendidas fundamentalmente nos seguintes aspectos:

1. a descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas, bem diversas das que são próprias da idade adulta; [...]
2. o elo entre motivação e aprendizagem colocado no centro da formação intelectual e moral de Emílio e que exige partir sempre, no ensino de qualquer noção, da sua utilidade para a criança e de uma referência precisa à sua experiência concreta; [...]
3. a atenção dedicada à antinomia e à contradição da relação educativa, vista por Rousseau ora como orientada decididamente para a antinomia ora como necessariamente condicionada pela heteronomia; entre liberdade e autoridade não há exclusão, mas apenas uma sutil e também paradoxal dialética. (CAMBI apud NERY, 2012, p. 23).

Em consonância com o pensamento exposto, acreditamos que na contemporaneidade, os programas específicos para crianças pequenas, a elaboração de aulas e materiais de acordo com o que é possível assimilar em cada faixa etária/série, são exemplos de ações empreendidas no sentido de atender àquela que passou a ser, a partir de Rousseau, o centro de interesse da educação escolar: a criança. A educação deve ter por objetivo a própria vida da criança e não a preparar para o futuro ou moldá-la. (SUCHODOLSKI, 2002). A interferência ou acompanhamento do mestre deve contribuir para que

ela desenvolva todas as suas habilidades, o que conseqüentemente irá torná-la um adulto bem formado.

Essa é uma forte contribuição do pensamento de Rousseau para a pedagogia moderna, uma educação voltada para criança respeitando os seus limites e desenvolvimento será a base de uma importante teoria que irá modificar de forma significativa o modo de como educar as crianças, a teoria de Piaget. Para este educador suíço, a escola deve contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos, além de estimular sua inteligência gerando adultos autônomos.

A teoria piagetiana configura-se como o fundamento teórico a uma série de mudanças que estavam acontecendo no campo da educação nos finais do século XIX, de rejeição ao modelo tradicional de educação, mudanças estas que têm suas origens no pensamento de Rousseau no século XVIII quando utiliza a noção de natureza da criança.

Piaget, em 1919, começa a trabalhar no instituto Rousseau, influenciado por ele, publica os seus primeiros artigos sobre a criança. Já iniciando o que seria o núcleo central de sua teoria, estabelecendo novas ideias e suposições sobre as origens da dimensão cognitiva humana. Para Ferrari (2011, p.1)

[...] com Piaget, ficou claro que as crianças não raciocinam como os adultos e apenas gradualmente se inserem nas regras, valores e símbolos da maturidade psicológica. Essa inserção se dá mediante dois mecanismos: assimilação e acomodação.

O aprendizado é construído pelo aluno, essa ideia inaugura a teoria construtivista. A criança aprende quando tem condições de absorver, dentro do seu desenvolvimento natural. Esta é uma lição que Rousseau já anunciava no *Emilio*, quando critica que a criança era tratada como um miniadulto, como um adulto em miniatura, deve-se respeitar suas particularidades e seu desenvolvimento, considerando sua natureza.

O construtivismo parte da ideia de que o conhecimento é um processo, ele é construído e criado. O estudante pode construir o seu conhecimento através da ação, da elaboração dentro do contexto social e material que vive.

Uma relação importante entre Rousseau e o construtivismo é quando ele se refere ao prazer em aprender, considerando que isso independe do método utilizado, então ela afirma: “Tem-se grande trabalho em procurar os melhores métodos para ensinar [...]. O mais seguro de todos eles, de que sempre se esquece, é o desejo de aprender. Dê a ele esse desejo e abandone dados e tudo mais, e qualquer método será bom” (ROUSSEAU, 1762, p. 65).

Para Rousseau o homem em estado natural só possui dois sentimentos, a saber: a piedade e o amor de si. Socializá-lo significa modificar esses sentimentos, corrompê-lo, criar outras necessidades, desejos, sonhos, reconfigurá-lo. Educar neste sentido é moldar o homem, refazê-lo, desfigurá-lo, retirando sua natureza. No sentido contrário a educação deve conduzi-lo dentro da sua própria natureza.

Com isso, a função do educador passou a ser a de tentar levar o homem a esse estado de natureza novamente e é isso que o tutor ideal de Rousseau faz com o garoto Emílio. Esse tutor, assim como o professor mediador, construtivista, precisa apenas colocar problemas para o garoto resolver, sem tentar ensinar nada a ele. Ele coloca os problemas, os quais desafiam o menino que se encontra em determinado estágio de desenvolvimento, e deixa a natureza fazer o resto. Ele não ensina nada, só media o conhecimento, só coloca determinados obstáculos para que o garoto os supere. Nesse processo, não pode haver julgamentos, pois isso prejudicaria o desenvolvimento da criança em sua volta à pureza original. Essa ideia muito se assemelha as tais avaliações formativas da pedagogia construtivista, as quais não permitem que os alunos sejam comparados uns com os outros, porque isso poderia criar adultos infelizes e traumatizados. (VELOSO, 2013)

O construtivismo inspirado nas ideias de Piaget tem como mote central instigar os alunos a pensar, a buscar respostas, soluções, criar saídas, questionar para poder refletir a partir de seus próprios conhecimentos considerando a realidade e as interações com os outros alunos. Essa ideia está presente em Rousseau através da figura do tutor, um professor que faz a mediação do conhecimento, não interfere, não julga, o que se configura como uma máxima também na pedagogia construtivista. Emília Ferrero⁶, que foi aluna de Piaget, realiza uma ampliação da teoria construtivista, principalmente no

6 Psicóloga e pedagoga argentina, ligada a corrente do construtivismo, trabalhou como pesquisadora assistente do psicopedagogo suíço Jean Piaget (1896-1980) na investigação dos processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança - ou seja, de que modo ela aprende, seus estudos tiveram grande influência no Brasil.

campo da leitura e da escrita, e afirmará que é claramente possível que a criança se alfabetize sozinha, para isso basta ser estimulada dentro de um contexto no qual tenha contato, experiências letras e textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jean Jacques Rousseau escreveu a obra *Emílio* pensando nas crianças e na educação de seu tempo (século XVIII). Apesar disso, como pôde ser visto, muitas de suas considerações são atuais, como por exemplo, a criação do conceito de infância, que acaba contribuindo de sobremaneira, para o debate e elaboração de outros conceitos durante a modernidade, as informações fornecidas sobre o desenvolvimento cognitivo e moral da criança que será aprofundada por Piaget, os vários temas que são tratados na obra *Emílio*, tais como: a relação entre adultos e crianças, o mundo da infância, sua cultura e interações, as crianças como grupo social estão presentes em estudos sobre sociologia da infância no século XX. (DALBOSCO, 2007).

Por tudo isso o pensamento pedagógico de Rousseau tem contribuído para que possamos refletir sobre a educação e as práticas pedagógicas realizadas na escola contemporânea, especialmente nas séries iniciais.

Na perspectiva rousseauiana, a criança deve aprender a ler, a escrever, mas deve também, correr, cair, brincar, ser respeitada e ser estimulada desde o momen-

to em que nasce. Suas considerações contribuem para romper com concepções que tratavam a criança como um adulto em miniatura, exigindo-lhe que tivessem o mesmo comportamento dos adultos. Seu enfoque é a criança, um estudo que a considera como um ser em estado de aprender, que possui características próprias, diferentes do homem adulto.

A teoria pedagógica de Rousseau era contrária ao pensamento daqueles que pregavam uma educação rígida e autoritária e do uso de ama-de-leite, esse era um pensamento hegemônico na época, que tinha sua origem fundamentada na filosofia de Aristóteles e que foi cristianizado no período medieval e na modernidade ganha força com as ideias de Descartes sobre a infância.

Assim sendo, reconhecemos que são muitas as contribuições teóricas presentes em sua obra *Emílio ou Da Educação*, configurando-se como fortes influências para as mudanças ocorridas nos últimos três séculos, na educação escolar, especialmente no tocante à educação da criança.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da história** ou o ofício de historiador. Prefácio Jacques Le Goff; apresentação brasileira, Lília Moritz Schwarcz; tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BROSSE, Emilie. **A educação segundo Rousseau**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1997.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 2 (62), p. 313-336, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/561/391>. Acesso em: 16 out. 2016.

FERRARI, Márcio. **Jean Piaget**: o cientista suíço revolucionou o modo de encarar a educação de crianças ao mostrar que elas não pensam como os adultos. Jul.2011. Disponível em <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/jean-piaget-307384.shtml>. Acesso em 20 jun..2015.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

NERY, Juliana Dias. **Rousseau e o conceito de infância**: uma leitura a partir da obra Emílio ou Da Educação. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia. Maringá, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, Derivaldo; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Sorria! Você está sendo “educado para o trabalho”: uma análise crítica da expansão da graduação tecnológica brasileira. In: Santos, Derivaldo; Jimenez, Susana; Quixadá Viana, Cleide Maria Quevedo; Rabelo, Jackline (Orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013, p. 289-313.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. São Paulo: Centauro, 2002.

VELOSO, Leonardo. **A educação segundo Rousseau e suas mazelas**. Abr. 2013. Disponível em <http://ceticismo.net/2013/04/14/a-educacao-segundo-a-visao-de-rousseau-e-suas-mazelas/> acesso em 10 jun. 2015.

A CONCEPÇÃO ROUSSEAUNIANA DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO POLÍTICA DO HOMEM: O professor cidadão.

*Betânia Moreira de Moraes
Emanuel Kaúla Santos Machado
Januário Rosendo Máximo Júnior
Lise Mary Soares Souza*

INTRODUÇÃO

Este texto é o resultado de um estudo sobre as obras *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1755), *Do contrato social ou Princípios do direito político* (1757) e *Emílio ou Da Educação* (1757), do filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Essa reflexão objetiva compreender as complexas mediações que articulam a teoria (educacional) e a prática (docente) em sua ineliminável conexão com o processo de reprodução social, além de discutir os pressupostos pedagógicos e sócio filosóficos que distinguem ou interconectam uma das principais teorias da educação produzidas no curso da história.

No conjunto de sua obra, Rousseau elenca questões para entender a formação política do homem e o papel da educação em sua época, tendo desdobramentos na análise de temas contemporâneos. Nesta direção,

quando Rousseau constrói sua resposta acerca do motivo que origina a desigualdade entre os homens, em sua obra de 1757, ele se pergunta: qual a melhor maneira de educar o homem? Qual a concepção de homem que temos e queremos formar? Devemos formar o homem ou o cidadão? E nós nos perguntamos: quem forma o homem? Quem forma o cidadão? É preciso primeiro constituir-se homem e cidadão, para então poder formar outros? O professor é um cidadão? Qual sua concepção de educação? Que homem quer formar?

A teoria educacional do filósofo genebrino, bem expressa na obra *Emílio ou Da Educação*, tenta esclarecer, entre outras questões, o aspecto da formação do homem e do cidadão, já esboçada de forma introdutória no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* e é nessa perspectiva que se encontra o debate, ora travado neste artigo, acerca da formação do professor cidadão e a formação política do homem. A obra é uma releitura do processo de educabilidade do homem, de sua autoconstrução e de sua inserção na sociedade. Embora mudanças reais no processo pedagógico-educacional só venham a ser consolidadas a partir do final do século XIX e início do XX com os vários movimentos escolanovistas, o pensamento rousseauiano constitui-se, de fato, o marco que divide a velha e a nova escola. Suchodolski, na obra “A pedagogia e as grandes correntes filosóficas”, estabelece no curso da história pedagógica, duas tendências fundamentais: peda-

gogia da essência (homem ideal – deve ser) e a pedagogia da existência (homem é – ser). Para ele, a pedagogia da existência inicia-se com Rousseau, em sua obra *Emílio ou Da Educação*.

É impossível desvencilhar o projeto pedagógico de Rousseau do seu projeto político. A educação é uma maneira de formar politicamente o homem, tornando-o cidadão; logo, o trabalho docente não pode se configurar somente enquanto discurso, no tocante apenas ao teórico, tem que ser um trabalho constituído de uma prática articulada com a realidade. Se é ação, tem que ser *práxis*, ação consciente e crítica. O professor é um sujeito que forma sujeitos. Se se compreende como cidadão, deve então formar cidadãos. A mudança no fazer pedagógico do professor só é possível se houver alargamento de sua consciência crítica sobre o que ensina e sobre sua prática; dessa forma, é necessário que, no seu processo de formação, esse professor seja conduzido na perspectiva de uma formação cidadã.

Por isso, nos propomos a oferecer subsídios para um pensar sobre a formação do professor cidadão, considerando a formação política do homem presente na concepção de educação em Rousseau. Para tentar uma melhor compreensão da temática em foco, estruturamos esse trabalho em três tópicos: I) do estado de natureza à sociabilidade, fundamentado principalmente no *Discurso sobre a origem e os fundamentos sobre a desigualdade entre os homens*; II) a necessidade do contrato social como

fundamento legítimo da sociedade política, referenciado pelo *Do Contrato Social ou Princípios do direito político*; III) a educação: instância de formação do homem e do cidadão, baseado no *Emílio ou da Educação*; e IV) o professor cidadão, que representa a nossa reflexão sobre a temática em foco.

A opção por esta divisão decorre da compreensão de que as três obras mencionadas podem ser encadeadas de modo a nos mostrar um percurso, que tem como ponto de partida a concepção de homem e como ponto final a concepção de cidadão, que é permeado pela importância da educação e pelo papel do professor.

DO ESTADO DE NATUREZA À SOCIABILIDADE

Ao se debruçar sobre a questão da desigualdade entre os homens, Rousseau explicita a necessidade de primeiramente conhecer o próprio homem. “Como conhecer, pois, a origem da desigualdade entre os homens, a não ser começando por conhecer o próprio homem?” (ROUSSEAU, 1985, p. 40).

Todavia, surge uma dificuldade: distinguir o homem em seu estado primordial, o estado de natureza original, do homem em seu estado de civilização, fruto de transformações exteriores e interiores.

Assim, a primeira parte do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* é

dedicada à descrição do estado de natureza, no qual o homem se encontraria antes de ser instituída a sociedade. Ao tentar retratar o homem em estado natural, Rousseau delinea três aspectos: o físico (conformação do corpo e condições materiais de vida), o metafísico, ou psicológico (qualidades e atributos de sua “alma”) e o moral (conduta diante dos semelhantes).

Fisiologicamente, o homem é perfeito, “um animal menos forte que uns, menos ágil que outros, mas, de maneira geral, o melhor organizado de todos” (ROUSSEAU, 1985, p. 53). Não encontra dificuldades em satisfazer suas necessidades, apropria-se dos instintos dos animais, possui um temperamento robusto e se sobressai reforçado pela seleção natural, seu corpo é seu único instrumento, tem noção de sua força e faz-se temido pelos animais. As doenças são raras e a própria natureza se encarrega delas. Psicologicamente, o homem possui, tal qual os animais, os sentidos de onde provêm as ideias e que o levam a perceber e a sentir; contudo, o homem distingue-se do animal pela liberdade – “A natureza comanda todos os animais e o animal obedece. O homem sofre a mesma influência, mas se reconhece livre para ceder ou resistir” (ROUSSEAU, 1985, p. 61) – e pela perfectibilidade, que é “a faculdade de se aperfeiçoar – faculdade que com o auxílio das circunstâncias desenvolve sucessivamente todas as outras e reside entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo”. (ROUSSEAU, 1985, p. 61).

As necessidades suscitam as paixões, que se reduzem a três desejos e dois temores: “o alimento, uma fêmea e o repouso”, [...] “a dor e a fome” (ROUSSEAU, 1985, p. 62). Moralmente, o homem em estado de natureza não é bom, nem mau, não possui virtudes, nem vícios. A moral natural funda-se em dois princípios anteriores à razão: o instinto de conservação de si mesmo e a piedade, “uma repugnância inata ao ver sofrer seu semelhante” (ROUSSEAU, 1985, p. 74).

Este o retrato rousseauiano do homem natural: um ser solitário, independente, ocioso, com sentidos proporcionais às necessidades, sem linguagem, família, trabalho, moral, propriedade, sociedade; não possui sequer a consciência de ser homem – uma nulidade, sem determinações.

Entretanto, esta descrição não mais se aplica ao homem contemporâneo de Rousseau. Assim, faz-se mister descobrir por que o homem primitivo perde esta condição, por que se exila de sua condição paradisíaca. Embora perfectível, o homem natural não se transformaria por si só, pois lhe falta um princípio interno de transformação. Destarte, as grandes mudanças no processo evolutivo do homem decorrem de circunstâncias externas ou de um acaso catastrófico. Os primeiros progressos decorrem das dificuldades apresentadas no meio natural:

A altura das árvores que o impedia de alcançar os frutos, a concorrência dos animais que também procuravam se alimentar, a ferocidade daqueles que ameaçavam sua própria vida, enfim, tudo o

obrigou a se aplicar aos exercícios do corpo; (...) aprendeu a vencer os obstáculos da natureza, a combater os outros animais quando necessário, a disputar com os próprios homens sua subsistência, ou a substituir o que era preciso ceder ao mais forte. (ROUSSEAU, 1985, p. 85).

Em seguida, advêm novos progressos, com a rápida multiplicação dos seres humanos e sua ocupação de várias regiões do planeta; a necessidade de adaptação a essas regiões e às estações propicia a invenção de instrumentos de caça e de pesca, de vestimentas e o domínio do fogo. Este novo conhecimento traz novas percepções e a descoberta de um outro como alguém que age e pensa como ele. Como consequência, surgem os primeiros compromissos mútuos e a ideia de respeitá-los; o interesse comum faz o homem contar com a assistência de seus semelhantes.

Embora as transformações comecem a ocorrer no âmbito do estado de natureza, a partir delas inicia-se o que se pode denominar estado de natureza histórico – a Idade do Ouro. Neste novo período, outros progressos florescem, com destaque para a habitação, que permite a constituição da família (primeira forma de sociedade), o estabelecimento de uma primeira forma de propriedade (a cabana), e o desenvolvimento psicológico, com o surgimento do amor conjugal e do amor paternal, bem como a diferenciação na maneira de viver dos dois sexos. Ocorrem, ainda, o desenvolvimento da linguagem, a formação das primeiras nações, o advento das relações de vizinhança, a ocorrência do amor sentimental, da no-

ção de beleza e do ciúme, a realização de reuniões comunitárias, a expressão de cantos e da dança.

Todavia, este estágio tem seu fim decretado por uma nova revolução tecnológica, materializada na invenção da agricultura e da metalurgia. Esta revolução institui novas necessidades e novas relações. Se até então os homens viveram livres, sãos, bons e felizes, na medida em que lhes permitia sua natureza, isto se modifica

A partir do momento em que um homem precisou do auxílio de outro, a partir do momento em que se aperceberam ser útil a um só possuir provisões para dois, a igualdade desapareceu, a propriedade introduziu-se, o trabalho tornou-se necessário, e as vastas florestas transformaram-se em campos vicejantes que foi preciso regar com o suor dos homens, e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinar e crescer com as colheitas. (ROUSSEAU, 1985, p. 92-93).

Surge, assim, a desigualdade entre os homens. A partir de então, afirma Rousseau, surge um estado de guerra generalizado, que ameaça a sobrevivência humana. O ideal seria o retorno ao estado de natureza, mas este já é um movimento impossível; então, aflorada a crueldade humana, não resta ao homem outra saída senão a instituição da sociedade civil.

Entendemos que a educação surge como possibilidade de construção desse novo homem, em uma nova sociedade, constituída com base no princípio da liberdade. Então, a questão a responder é se o modelo de educação proposta por Rousseau serve para formar o homem e o cidadão.

A NECESSIDADE DO CONTRATO SOCIAL COMO FUNDAMENTO LEGÍTIMO DA SOCIEDADE POLÍTICA

A conclusão a que chega Rousseau no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* é que a desigualdade moral, ou política (ou material, acrescentamos nós), não é natural, mas fruto da decadência humana, do mau uso da liberdade, da posse da terra. Após seu surgimento, esta desigualdade mantém-se pelo consentimento dos homens e institui a sociedade civil. O pensador genebrino é enfático ao apontar o responsável pelo início da sociedade política: “O primeiro que, tendo cercado um terreno, arriscou-se a dizer: ‘isso é meu’, e encontrou pessoas bastante simples para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil” (ROUSSEAU, 1985, p. 84).

Na constituição da sociedade civil, os homens estabelecem um acordo que lhes garanta o fim do estado de guerra, que lhes assegure a possibilidade de viver em paz e tranquilidade. Rousseau reporta-se a este pacto ainda no *Discurso*, mas é somente na obra *Do contrato social ou Princípios do direito político* que ele se aprofunda na investigação sobre o fundamento legítimo da sociedade política.

De início, o genebrino reafirma o que já expressara no *Discurso*: a liberdade humana. “O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros” (ROUSSEAU, 1983, p. 22). A liberdade natural, todavia, en-

contra-se irremediavelmente perdida, uma vez que não mais existe o estado de natureza. A liberdade que subsiste é a liberdade convencional, prevalente na ordem social. Mas como se dá a passagem da liberdade natural para o condicionamento social? É ela necessária, imperativa? Se esta passagem se apresenta como um imperativo de sobrevivência, como se legitima?

Para chegar à resposta desta questão, Rousseau inicia pelo surgimento da família, “a mais antiga de todas as sociedades, e a única natural”. (ROUSSEAU, 1983, p. 23). A constituição da família dá-se por necessidade de sobrevivência. Contudo, uma vez cessada a necessidade, todos, pais e filhos, voltam a ser independentes. Entretanto, “Se continuam unidos, já não é natural, mas voluntariamente, e a própria família só se mantém por convenção” (ROUSSEAU, 1983, p. 22). Rousseau (1983, p. 23-24) afirma que a família

É o primeiro modelo das sociedades políticas: o chefe é a imagem do pai, o povo a dos filhos, e todos, tendo nascido iguais e livres, só alienam sua liberdade em proveito próprio. A diferença toda está em que, na família, o amor do pai pelos filhos os paga pelos cuidados que lhes dispensa, enquanto no Estado o prazer de mandar substitui tal amor, que o chefe não dedica a seus povos.

Em seguida, Jean-Jacques refuta o direito dos mais fortes e a escravidão. Para ele, o direito será exercido e obedecido, não pela força, mas por poderes legitimamente constituídos, sendo a escravidão um direito nulo,

por ser ilegítimo. “As palavras escravidão e direito são contraditórias, excluem-se mutuamente” (ROUSSEAU, 1983, p. 29). Após uma crítica aos defensores do despotismo (Hobbes e Grotius, principalmente, mas não só), chega-se ao ponto fundamental do *Contrato*, aquele que proporcionará a resposta à questão anteriormente posta: o pacto social.

Retomemos o momento em que o estado primitivo já não pode subsistir, pois as forças de cada indivíduo foram sobrepujadas, restando à humanidade, como única forma de sobrevivência, mudar seu modo de vida. Contudo, como os homens já não podem engendrar novas forças, resta-lhes formar um conjunto de forças que possa sobrepujar as dificuldades que enfrentam.

Essa soma de forças só pode nascer do concurso de muitos; sendo, porém, a força e a liberdade de cada indivíduo os instrumentos primordiais de sua conservação, como poderia ele empenhá-los sem prejudicar e sem negligenciar os cuidados que a si mesmo deve? (ROUSSEAU, 1983, p. 32).

Dito de outro modo, como

Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece, contudo, a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes? (ROUSSEAU, 1983, p. 32).

A resposta está na alienação total de cada um dos associados, com todos os seus respectivos direitos, à

comunidade inteira, pois se cada um dar-se completamente, ocorre uma situação de igualdade entre todos e, assim, ninguém tem interesse por torná-la onerosa aos demais. A alienação sem reservas ocasiona uma união entre os associados que não lhes restará o que reclamar. O pacto social pode, então, resumir-se aos seguintes termos: “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo” (ROUSSEAU, 1983, p. 33)

Como consequência direta deste contrato social, surge, em lugar de cada contratante individual, um corpo moral e coletivo, composto por todos os pactuantes. Essa pessoa pública é o Estado.

Completa-se, assim, a passagem do estado de natureza para o estado civil. A troca da liberdade natural pela liberdade socialmente condicionada, limitada pela vontade geral. A legitimidade da passagem encontra-se na celebração do pacto social. Se, por um lado, o homem perde a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo o que deseja, por outro, ganha a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui.

Esse pensamento político de Rousseau expressa a instauração de uma nova sociedade, a nosso ver, expressa também, a necessidade de se pensar como esse homem será formado e de que maneira ele se constitui cidadão.

A EDUCAÇÃO: Instância de formação do homem e do cidadão

Feito o percurso do estado natural para o estado social, cabe-nos agora analisar o processo de formação do homem, expresso por Rousseau em *Emílio ou Da educação*. Como expresso no prefácio, esta obra “foi iniciada para agradecer a uma boa mãe que sabe pensar” (ROUSSEAU, 1995, p. 5).

A origem da educação encontra-se na natureza, nos homens, nas coisas. De tal forma que

O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. (ROUSSEAU, 1995, p. 11).

Destas três instâncias educacionais, a única que está sob nosso total domínio é a que provém dos homens; todavia, o processo educacional deve estar voltado para a educação proveniente da natureza - aquela sobre a qual nada podemos”. (ROUSSEAU, 1995, p. 11).

Assim, o genebrino defende que a educação do homem deve ser permeada pelo cultivo da ordem natural, pois nesta, todos os homens são iguais, sendo o estado de homem a vocação comum. Ressalte-se que Rousseau já havia se referido ao estado de degeneração perpetrado pelo homem ao abandonar o estado de natureza. Ao defender a prevalência da educação da natu-

reza, seu intuito é resgatar o que ainda há de melhor no homem. Ressalte-se, ainda, que o homem civil é fruto do contrato social, instrumento que surge como forma de superar o estado de degeneração social. Temos, assim, uma ordem natural e uma ordem civil.

Contudo, em um primeiro momento, a preocupação primeira de Rousseau é com a formação do homem, pois “Forçado a combater a natureza ou as instituições, cumpre optar entre fazer um homem ou um cidadão, porquanto não se pode fazer um e outro ao mesmo tempo” (ROUSSEAU, 1995, p. 12).

Ao longo dos cinco livros que compõem a obra *Emílio ou Da educação*, Rousseau discorre sobre os princípios que devem conduzir a ação educativa em cada uma das cinco faixas etárias da vida do jovem órfão por ele idealizado. Os capítulos estão assim distribuídos: Livro I – a idade na natureza (de zero aos dois anos); Livro II – a idade da natureza (dos dois aos doze anos); Livro III – a idade da força (dos doze aos quinze anos); Livro IV – a idade da razão e das paixões (dos quinze aos vinte anos); e Livro V – a idade da sabedoria e do casamento (dos vinte aos vinte e cinco anos).

Assim é que no primeiro capítulo destaque-se a importância e o objetivo da educação - “Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Quem entre nós melhor sabe suportar os bens e os males desta vida é, a meu ver, o mais bem-educado; [...] Começamos a instruir-nos em começando a viver”. (ROUSSEAU, 1995, p. 16) -, bem como observações sobre o papel formador

da mãe e do pai. O segundo capítulo aborda a educação sob vários aspectos: a sensibilidade, os cuidados com o corpo, o desenvolvimento sensorial, os primeiros passos no campo da moralidade e da intelectualidade. “Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência” (ROUSSEAU, 1995, p. 16). O terceiro capítulo continua com a educação intelectual e acrescenta a educação social e de um ofício manual. O quarto capítulo é predominantemente dedicado à educação do ser moral. Rousseau entende que não podemos trabalhar separadamente moral e política se quisermos entender o homem e a sociedade: “É preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade: os que quiserem tratar separadamente da política e da moral nunca entenderão nada de nenhuma das duas” (ROUSSEAU, 1995, p. 266). Esse capítulo traz em seu interior um opúsculo (“Profissão de fé do vigário saboiano”) dedicado à religião. Finalmente, o quinto capítulo traz uma nova personagem, Sofia, escolhida pelo preceptor para ser a esposa de Emílio; aqui são apresentadas as diferenças entre a educação do homem e a da mulher; e mais: aparece a necessidade da educação política. Rousseau indaga e, em seguida, responde:

E que é ser membro do Estado? Sabei-o? Estudastes vossos deveres de homem, mas os do cidadão conhecei-os? Sabeis o que sejam governo, leis, pátria? Sabeis a que preço vos é permitido viver e por quem deveis morrer? Acreditais

ter tudo aprendido e nada sabeis ainda. Antes de terdes um lugar na ordem civil, aprendei a conhecer e a saber qual vos cabe (ROUSSEAU, 1995, p. 540).

O filósofo genebrino propõe um resgate do que há de melhor no homem através de uma educação orientada pela ordem natural. Ele critica a educação tradicional, que entrava na dimensão sócio-política antes do aluno estar preparado; critica também as convenções e pensa uma educação natural, que no primeiro momento, classifica-a de educação negativa, na qual a criança não recebe nada de fora, ela amadurece a partir de sua própria curiosidade, imaginação e interesse. A criança aprende sendo criança, com base nas suas próprias necessidades. Antes da teoria de Rousseau não havia por parte dos estudiosos uma preocupação com a criança, tratavam-na como um miniadulto não consideravam a fase infantil como uma etapa da vida do homem. Rousseau percebeu a necessidade de educar a criança, zelar por ela, essa educação primeira deve permitir o seu desenvolvimento natural a partir de suas sensações e experiências, considerava que disso dependia o futuro do homem. No *Emilio*, ele afirma:

Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente as crianças; ela enrijece seu temperamento mediante experiências de toda espécie; ela ensina-lhes desde cedo o que é pena e dor. Os dentes que apontam dão-lhes febre; as cólicas agudas dão-lhes convulsões; as tosses prolongadas sufocam-nos; os vermes atormentam-nos; a

pletora corrompe-lhes o sangue; fermentações diversas neste se manifestam e provocam erupções perigosas. Quase toda a primeira infância é doença e perigo: metade das crianças que nascem morre antes dos oito anos. Passando pelas provações, a criança adquiriu forças; e desde logo que pode usar a vida, mais seguro se torna o princípio dela. (ROUSSEAU, 1995, p.22).

O homem encontra-se agora em sociedade, fruto de um contrato e é nessa interação homem-natureza-sociedade que deve ser formado o cidadão. Esse é o aspecto mais relevante neste estudo sobre a concepção de educação em Rousseau, pois ele tratará no *Emílio*, mais especificamente no capítulo IV, sobre a educação moral, sobre a constituição da consciência moral do educando e a busca por uma autonomia moral, elemento fundamental na construção da cidadania numa sociedade de iguais por ele preconizada, já que o contrato social estabelece a participação ativa dos cidadãos e funda-se na solidariedade e na cooperação entre os indivíduos. Por esta razão é possível pensar num processo educacional onde o professor constituído enquanto cidadão forme outros cidadãos. Existe um vínculo indissolúvel entre o projeto pedagógico e o projeto político em Rousseau. A construção do homem se faz com a construção do cidadão.

O século XVIII foi o cenário perfeito para que as ideias de Rousseau sobre a educação pudessem florescer, havia uma efervescência em torno das questões relativas à pedagogia e a educação emergia como preocupação intelectual relevante naquela nova sociedade. No *Emílio*

está presente o resgate da essência da natureza humana e o estabelecimento da vida em sociedade, dois princípios fundamentais no pensamento rousseauiano.

A educação configura-se como o instrumento essencial de construção do homem-cidadão e da possibilidade contínua de transformação da sociedade. Logo no início do *Emílio*, Rousseau deixa claro que a educação é uma ação ampla de desenvolvimento do homem e de todas as suas necessidades.

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação. (ROUSSEAU, 1995, p. 10).

Não importa onde a educação será desenvolvida, se em casa, na escola ou qualquer outro lugar; o importante é que ela possa desenvolver as dimensões humanas e que atinja o seu fim último que é a realização plena do aspecto político, o que implica a socialização do homem (PAIVA, 2008). Existe em Rousseau o projeto de uma nova sociedade e a educação é o meio para a sua instauração, na nossa percepção e pensando na construção de uma sociedade melhor, o professor é o elemento fundamental neste processo de formação do homem-cidadão.

No livro V do *Emílio*, Rousseau (1995, p. 552) afirma

Entretanto, quem quer julgar sensatamente os governos, como existem, é obrigado a reunir ambos: é preciso saber o que deve ser para

bem julgar o que é. A maior dificuldade para esclarecer essas importantes matérias está em interessar um particular em discuti-las, em responder a estas duas perguntas: que importa? E quê posso fazer?

O professor ao se formar deve também se constituir enquanto cidadão, essa formação deve ter como base o desenvolvimento e o exercício de sua cidadania o que lhe dará condições de realizar a ação pedagógica como ação política que vise à formação do cidadão.

O PROFESSOR CIDADÃO

O trabalho docente é uma atividade social, que envolve sujeitos numa relação interativa, implicada e recíproca, configura-se enquanto prática social e humana e só tem sentido numa perspectiva crítica sobre ele mesmo e sobre sua teleologia. Tardif (2011, p. 13) assevera que

Contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; [...]. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos.

É nessa relação social, onde se encontram o professor e o aluno, que se vai desenvolver o trabalho docente,

que é de natureza social e política, pois o professor não é um operário do saber; o processo educacional perpassa pela construção de uma consciência crítica que objetiva um melhor pensar e agir, bem como ideias de liberdade, autonomia e construção da cidadania. Não é possível uma formação com base numa prática que não seja acompanhada de uma reflexão (Lima, 2004).

O professor cidadão não se limita a um saber pautado unicamente na dimensão técnica e pedagógica, não é alguém que transmita, de forma competente, somente saberes, mas sim um sujeito que deve estabelecer uma forma educativa que implique em mudanças na maneira de pensar, de agir e de ser dos seus educandos. Para Starobinski (1991, p. 223) “a reflexão racional do preceptor é que dirige a espontaneidade de seu aluno”. Não há prática pedagógica neutra, não deve haver também doutrinação; o professor cidadão problematiza, provoca o saber pensar e o aprender a aprender. O *que* e o *como* constituem elementos indissociáveis numa prática político-pedagógica. Se apenas é ensinado ao outro o que fazer, não será formado o cidadão, porque este se constitui somente na dimensão do saber fazer e do saber agir. Por esta razão a ação pedagógica não pode ser destituída de uma reflexão. Enquanto professor, não basta o exercício da reflexão sobre a prática, mas, sobretudo, uma prática refletida; logo, esse professor cidadão é um professor reflexivo. Neste sentido, Perez-Gomes (*apud* Pimenta, 2010, p. 24), referindo-se a Habermas, afirma que

A reflexão não é apenas um processo psicológico individual, uma vez que implica a imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

Para Giroux (2010), o conteúdo da tarefa docente é com a reflexão sobre o coletivo numa perspectiva emancipatória e transformadora das desigualdades sociais. Sendo assim, o professor que forma o cidadão contribui e atua diretamente no processo de transição do indivíduo passivo para o indivíduo ativo, sujeito da história e construtor da sociedade em que vive e quer viver. Por outro lado, não podemos cair no equívoco de pensar que somente o professor dará conta dessa empreitada, mas é a partir da formação de sua consciência como cidadão que as mudanças no âmbito educacional poderão acontecer. Conforme Pimenta (2010, p. 47), o professor reflexivo “é um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação”.

O constructo filosófico de Rousseau sobre a educação é paradigmático e inovador. Para ele a frase que melhor traduziria seu pensamento seria: sinto, logo existo. Pois, tomando suas próprias palavras “existir para nós é sentir. Nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior a nossa inteligência, e tivemos sentimentos antes de ideias”. (ROUSSEAU, 1995, p. 330).

Seu empirismo se realiza no modo como vê a criança e a maneira como ela aperfeiçoa seus sentidos,

paixões e a razão. Como diz Suchodolski (2000, p. 32) “a realidade que interessa Rousseau e o absorve é a vida concreta quotidiana e verdadeira do homem”.

O filósofo deixa claro que a tarefa educativa compreende uma mudança interior e perpassa todo um projeto político que almeja a mudança da sociedade, o preceptor não prepara seu aluno para ficar isolado, mas para viver entre seus semelhantes, com respeito mútuo e às instituições que vierem livre e soberanamente a construir.

É pela formação do professor cidadão como intelectual crítico e reflexivo que se efetiva uma democracia social real, de fato e não só de direito, mais igualitária. Isto é o que está presente no projeto político-pedagógico de Rousseau: formar uma sociedade com homens livres e iguais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta reflexão foi motivada pela leitura, das obras do filósofo Jean-Jacques Rousseau, e por alguns questionamentos decorrentes dela, tais como: quem forma o homem? Quem forma o cidadão? É preciso primeiro constituir-se homem e cidadão, para então poder formar outros? O professor é um cidadão? Qual sua concepção de educação? Que homem quer formar? Não temos a pretensão de finalizar tais questionamentos, tampouco esgotar as respostas, mas sim oferecer subsídios para um

pensar sobre a formação do professor cidadão, considerando a formação política do homem presente na concepção de educação em Rousseau.

O estudo que realizamos em três das principais obras do filósofo iluminista genebrino – *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, *Do contrato social ou Princípios do direito político* e *Emílio ou Da Educação* – foi complementado pelo aporte de comentadores e de outros pensadores do campo da educação, principalmente os voltados para a formação de professores, o que nos possibilitou a fundamentação necessária à realização do seminário em sala de aula e à escrita desta reflexão.

O papel da Educação deve ir além de apenas produzir um pensar ordenado, de desenvolver um pensamento com coerência, lógica e criticidade; deve ter como meta compreender o significado da existência do homem em suas diferentes relações, ou seja, refletir sobre a natureza humana e o seu *estar-no-mundo* e, assim, tentar aprofundar o conhecimento de sua existência. Neste sentido, é necessário pensar na formação do professor: que professores estamos formando, como e para quê? Consequentemente, as respostas a essas perguntas podem ser facilmente encontradas olhando para o tipo de homem e sociedade que temos. O que são os valores? Para que servem?

Essa é uma abordagem que nos remete ao aspecto moral; nisto reside também a formação política do pro-

fessor. É com base nos questionamentos sobre os princípios, sentidos e fins da educação e da formação docente que se pode contribuir de modo efetivo, através de uma crítica permanente, para que o fazer pedagógico não se estagne num dogmatismo estéril e alienado, produzindo, desse modo, profissionais acríticos com práticas pedagógicas ritualísticas e dogmáticas.

Consciente de sua prática e do seu papel enquanto formador, o professor cidadão é aquele que consegue despertar no educando o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva, que possibilite o pleno exercício da cidadania, engendrando o fortalecimento da democracia e no sentido de construir coletivamente uma sociedade melhor. É pela formação do professor cidadão como intelectual crítico e reflexivo que se efetiva uma democracia social real, de fato e não só de direito, mais igualitária. Isto é o que está presente no projeto políticopedagógico de Rousseau: formar uma sociedade com homens livres e iguais.

Buscou-se, nesse escrito, oferecer subsídios para pensar a formação do professor cidadão, articulada à perspectiva política presente na concepção de educação em Rousseau. Refletir sobre as complexas mediações que articulam a teoria (educacional) e a prática (docente) é condição fundamental para compreender os desafios da atualidade. Usando as balizas rousseauianas, consideramos que a educação é motor de transformação pessoal, cultural, econômica ou de progresso geral. No ato de

ensinar, algo se ensina. Há então uma intencionalidade, que se reverte de um caráter político. Quando um professor se põe a ensinar, sua ação educativa está permeada por uma prática social.

Esse caráter político da ação educativa exige ainda um tratamento capaz de contemplar as relações entre os aspectos subjetivos e sociais de todos os agentes que intervêm na determinação da experiência prática, tais como os responsáveis pela política educacional, os sindicatos de professores, os professores individualmente, os formadores de professores e de opinião, os pais, técnicos, a família, os especialistas e os estudantes.

A ação comunicativa e dialógica da docência pressupõe uma atitude de busca de entendimentos e consensos voltados para a produção de sentidos, significados e saberes que atingem suas identidades no horizonte de uma emancipação social.

Com a discussão sobre as ideias propostas nesta reflexão almejamos estar contribuindo para o enriquecimento do processo do pensar sobre as teorias da educação, principalmente no que concerne à formação de professores, com base nas ideias políticas-pedagógicas de Rousseau que tanto influenciam a formação de uma escola nova e de uma nova educação. Compreendemos que o trabalho docente se deve articular com o domínio de saberes, com a sensibilidade na relação pedagógica, com o aspecto político quanto à participação na construção coletiva da sociedade e com o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto alegre, Artmed, 1997.

LIMA, Emilia Freitas. Formação de professores - passado, presente e futuro: o curso de pedagogia. In: MACIEL, L.S.B.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs). **Formação de professores: passado presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004. p.15-34.

PAIVA, Wilson Alves. Homem e cidadão na obra pedagógica de Rousseau. **Cadernos de educação,** Pelotas, RS, n. 31, p. 163-184, jul-dez. 2008. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view>. Acesso em 15 jun. 2015.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social ou Princípios do direito político.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques . **Emílio ou Da educação.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo.** Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UMA ANÁLISE SOBRE A TEORIA PIAGETANA

Carlos Alexandre Holanda Pereira

Maria Adriana Borges dos Santos

Robelúcia Rodrigues Alves

Sun-Eiby Siebra Gonçalves

Thaidys da Conceição Lima do Monte

INTRODUÇÃO

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de crítica, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Jean Piaget.

Jean Piaget é considerado dentre os autores da Psicologia como um dos mais importantes, não só na sua época, como também, hoje em dia, em que sua teoria continua sendo estudada e aplicada por psicólogos, professores e outros profissionais. A sua obra é muito importante e essencial, pois trata do desenvolvimento da inteligência, temática que com grande relevância em diversas abordagens não só no campo da Educação e da Psicologia.

De fato, esse grande ícone da Psicologia é considerado o grande epistemólogo, psicólogo, e ‘educador’, embora Jean Piaget nunca tenha exercido a profissão de professor. Deveras, há muitos anos, inúmeros educadores e pedagogos de diversos países se referem explicitamente à obra de Piaget para justificar suas práticas ou princípios.

A Epistemologia Genética proposta por Piaget é essencialmente baseada na inteligência e na construção do conhecimento e visa responder não só como os homens, sozinhos ou em conjunto, constroem conhecimentos, mas também por quais processos e por quais etapas eles conseguem fazer isso.

Abordaremos questões na área da educação, que dada sua complexidade, necessitam serem apresentadas nos seguintes tópicos: Piaget e as correntes de pensamento da sua época; vida e obras de Piaget; o legado de Piaget; epistemologia genética; estágios do desenvolvimento e Piaget e a escola.

Durante a formação inicial docente (formação essa que é realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação) cursamos disciplinas (com conhecimentos sobre teóricos como Piaget, e outros) que nos fornece conhecimentos para lidar com situações diárias no ambiente de trabalho. Mesmo após essa formação inicial, continuamos estudando e utilizando os conhecimentos teóricos para fundamentar nossas práticas nos ambientes escolares.

O presente texto pretende apresentar de forma analítica e descritiva alguns pontos fundamentais relacionados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social e com a interação diária do professor com seus alunos no plano de ação didática.

Como objetivo geral queremos organizar e estruturar conceitos pedagógicos de acordo com a Teoria do Desenvolvimento Humano de Piaget. Destacamos ainda como objetivos específicos: identificar características referentes a cada estágio de desenvolvimento; diferenciar os estágios de desenvolvimento.

Tendo em vista a importância dos teóricos para a fundamentação das práticas pedagógicas, discorremos neste artigo sobre a Teoria do Desenvolvimento de Jean Piaget, um Psicólogo e estudioso que muito colaborou e continua a colaborar com as teorias da Educação.

Pádua (2009) em suas pesquisas faz a seguinte observação sobre os estudos, Piaget valia-se tanto da psicologia empírica como da teoria do conhecimento e em busca de resposta para a questão: De que modo se desenvolvem, não obstante a sua relativa estabilidade, as estruturas do pensamento e do conhecimento humano?

VIDA E OBRA DE PIAGET

Piaget nasceu em 1896, na última década do século XIX, portanto, vivenciou ainda jovem o período de transição para o século XX. Na Europa, essa transição

foi marcada pelas modificações das estruturas político-econômicas na Europa no final do século XIX de forma que tais mudanças afetaram a sociedade mundial sob o ponto de vista cultural e transformaram as formas de agir e produzir, além de influenciar na vida cultural. A Europa vive um momento de crescimento das indústrias e conseqüentemente, os trabalhadores também passam a ter novas condições de vida.

No entanto o período apresentou grandes crises e disputas entre os Estados, trazendo conseqüências difíceis para a população europeia, que foi palco da Primeira e da Segunda guerra Mundial, estando sempre presente os ideais capitalistas.

Uma vez que Piaget viveu grande parte de sua vida na Suíça, merece destaque o fato de que a Suíça assumiu uma posição de neutralidade durante as duas grandes guerras, tornando-se um refúgio para muitos pensadores da época.

Três principais correntes de pensamento destacam-se no século XX, quais sejam: o Positivismo, o Marxismo e a Fenomenologia. O positivismo, com a concepção de que o conhecimento científico surge como a única forma de conhecimento verdadeiro. O Marxismo, que levanta reflexões sobre as relações humanas e as formas de controle da sociedade, buscando a superação do sistema capitalista. E a Fenomenologia, que trata do estudo dos fenômenos, descrevendo-os e classificando-os.

As teorias desenvolvidas por Piaget sofreram influências tanto da Biologia quanto da Filosofia. Almei-

da; Falcão (2001), destacam que no campo da Filosofia, foram as teorias de Bérghson e Brentano, enquanto no campo da Biologia, percebe-se influências das teorias de Lamarck, Darwin e Baldwin.

Ao fazer um estudo sobre a vida e a obra de Jean Piaget surge um questionamento, como chamar o grande epistemólogo e psicólogo de educador, visto que este jamais exerceu essa profissão? Se pensarmos do ponto de vista exclusivo das produções científicas de Piaget essa afirmação pode até fazer certo sentido, mas ao analisar uma vasta obra de outros autores que relatam as implicações da teoria Piagetiana para a educação, passamos a perceber o quanto esse estudioso estava ligado aos aspectos educacionais (MUNARI, 2010).

A apresentação sobre a vida e obra de Jean Piaget que será apresentada em seguida, não necessariamente seguirá uma ordem cronológica, decidimos para uma melhor compreensão dividir a mesma em duas partes, na primeira apresentaremos a vida acadêmica e profissional de Piaget e na segunda parte faremos a exposição sobre a vida pessoal e familiar do estudioso.

Partiremos, então, para a primeira parte referente a um resgate biográfico da vida pessoal de Jean Piaget, ele nasceu no dia 9 de agosto de 1896 em uma cidade chamada Neuchatel, na Suíça, tinha duas irmãs e em relação ao aspecto familiar em algumas de suas obras chegou a afirmar que possuía um pai “de espírito escrupuloso e crítico, que não gostava de generalizações apressadas” (PIAGET, 1976, p.2 Apud MUNARI, 2010).

Jean Piaget casou-se em 1924 com Valentine Châtenay, que era uma de suas assistentes e com ela teve três filhos, o primeiro foi Jacqueline em 1925, o segundo Lucienne em 1927 e por último Laureni em 1931. Nos anos 30, Piaget escreveu diversos trabalhos sobre as primeiras fases do desenvolvimento, muitos desses trabalhos o fez tomando por base as observações que ele fazia de seus três filhos.

A segunda parte será referente à vida profissional de Jean Piaget que desde cedo já demonstrava gosto pela ciência, fato que foi confirmado quando com apenas 10 anos de idade ele publica um artigo na revista da Sociedade dos Amigos da Natureza de Neuchatel, o tema abordado no referido artigo era sobre um pardal branco.

A sua formação acadêmica começou cedo, visto que com apenas 19 anos forma-se em Biologia, pela Universidade de Neuchatel em 1915 e apenas três anos depois torna-se Doutor em 1918 defendendo uma tese sobre moluscos e mudando-se para Zurique com o intuito de estudar psicologia, em especial a área da psicanálise.

Passou a existir uma relação profissional entre Piaget e Eduard Claparède, em que foi convidado pelo amigo para fazer suas pesquisas no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, destinado à formação de professores. A primeira obra lançada pelo estudioso foi *A Linguagem e o pensamento da Criança* em 1923.

Profissionalmente Piaget também atuou como docente ensinando História da ciência e sociologia em sua cidade natal. Tornou-se membro do conselho executivo

e subdiretor geral na Unesco, sendo responsável pelo Departamento de Educação e lecionou na Universidade de Sorbonne, em Paris.

O mundo então perde em 16 de setembro de 1980 em Genebra aos 84 anos o grande estudioso, epistemólogo e psicólogo Jean Piaget, que nos deixou uma extensa obra que muito tem contribuído para a educação.

Sua partida foi lamentada por professores e estudiosos dedicados à sua obra “Perder Piaget é perder o líder interdisciplinar que procura, na Psicologia do Desenvolvimento da Inteligência Infantil, um método seguro para encontrar o misterioso vínculo que reúne a vida orgânica e a inteligência” (Amélia Domingues de Castro).

Destacaremos o legado deixado por Piaget, relacionado algumas de suas principais obras:

- A linguagem e o pensamento da criança (1923): trata dos planos da subjetividade relacionado aos desejos, brinquedos, os caprichos dos primeiros anos da criança e o plano da objetividade ligado a linguagem, aos conceitos lógicos, à realidade, edificado pouco a pouco pelo meio social – na formação do espírito da criança.
- A representação do mundo na criança (1926): nessa obra Piaget examina o desenvolvimento progressivo do pensamento infantil em suas tentativas de explicar realidades, tais como a do sonho ou dos fenômenos naturais e des-

creve o método clínico, que viria a ser a base metodológica da Psicologia Genética, fundamentada na observação e entrevista clínica.

- O juízo moral na criança (1931): A partir de entrevistas com crianças, o autor analisa as regras do jogo social e a formação das representações infantis: os deveres morais e as ideias sobre mentira e justiça entre outras. Constitui-se uma obra fundamental para psicólogos e educadores.
- A psicologia da Inteligência (1958): faz uma crítica ao logicismo do filósofo Bertrand Russell e a forma como a percepção é compreendida pelos psicólogos da escola Gestalt. Dividido em três partes (“A natureza da inteligência”, “A inteligência e as funções sensório-motoras” e “O desenvolvimento do pensamento”), o autor esboça, através dos capítulos, seu ponto de vista sobre a constituição das operações e os mecanismos intelectuais existentes atrás de sua teoria da psicologia cognitiva.
- Seis estudos de psicologia (1967): Na primeira parte apresenta a síntese das descobertas de Piaget no campo da Psicologia da criança, demonstrando como se verifica o seu desenvolvimento mental. Já na segunda parte são abordados problemas centrais do pensamento, da linguagem e da afetividade na criança,

através de numerosos exemplos e estudos de casos. Obra indicada para professores, psicólogos, pedagogos e demais profissionais da área de educação.

- **Epistemologia Genética (1971):** após apresentar uma análise de dados psicogenéticos, seguida de uma análise dos antecedentes biológicos e de um exame dos problemas epistemológicos clássicos, formaliza sua epistemologia psicológica. Na busca de uma explicação científica da existência psicológica do homem, Piaget procura estabelecer um nexo lógico entre a psicologia e a biologia.

EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Piaget cria a Epistemologia Genética com o intuito de explicar o processo de construção do conhecimento humano, nomeada de genética por seu interesse em encontrar a origem, o ponto de partida do conhecimento, ou seja, a gênese do conhecimento, que vai buscar no pensamento infantil. Em sua teoria responde não só como os indivíduos produzem o conhecimento sozinho, mas também, de forma coletiva e as etapas pelas quais ele passa na construção do conhecimento. Na verdade, esse era o grande interesse de Piaget, conforme nos lembra Munar (2010, p. 22) ao destacar que esse era o grande objetivo de sua carreira de criar “uma espécie de embriologia da inteligência”.

Garakis (1992, p. 7) aponta que “a preocupação central da teoria piagetiana é a questão do conhecimento; como é possível ao ser humano atingir o pensamento racional e como se processa a aquisição deste pensamento são indagações que Piaget se propôs a esclarecer ao longo de sua vasta obra”.

Isso pode ser comprovado através das ideias de Emília Ferreiro em seu artigo “Psicogêneses em Educação” (1986, p. 2):

Não é um autor a mais, é um autor fora de série”.
Vejam por que:

- é psicólogo, porém não interessa a ele a psicologia em si mesma, senão como meio de obter uma visão transformadora;

- é biólogo, mas para ele a biologia só tem interesse como intermediação necessária à compreensão da continuidade entre adaptação biológica e adaptação cognitiva;

- é uma psicologia, especializado em psicologia infantil e sem dúvida a ele não interessa a criança em si; estuda a criança para compreender o pensamento adulto, mas na versão mais rigorosa;

- é básica e primordialmente, um epistemólogo, mas a epistemologia proposta por ele difere tão radicalmente dos epistemologistas correntes, que outros epistemologistas opõem-se as suas ideias.

A afirmação de Emília Ferreiro nos leva a concluir que Piaget desenvolveu um trabalho, que não foi da Biologia, nem da Pedagogia, nem da Psicologia e sim da Epistemologia.

Pádua (2009) reitera o argumento de que a obra de Piaget é da Epistemologia, ao trazer a seguinte passagem da sua obra intitulada, *L' Epistemologia Génétique*, afirmando que o “o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito e nem nas características preexistentes do objeto” (Piaget *apud* Pádua, 2009, p. 27).

Para tanto, Piaget (1976) partiu da seguinte problematização para a constituição desta teoria: como os homens constroem o conhecimento? Pois, ele sancionava que o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento (inatismo), nem como resultado do simples registro de percepções e informações (empirismo), ele se dava através da relação do sujeito com os meios, ou seja, com o ambiente que vive.

Piaget defendia a existência de etapas até chegar na consolidação da formação do conhecimento que acontecia através de uma relação dialética dos seguintes esquemas que era formado por três etapas: assimilação, acomodação e equilíbrio.

a) Assimilação

Pádua (2009, p.24) baseado nas ideias de Piaget diz que o conceito de assimilação deriva da biologia “a assimilação constitui um processo comum à vida orgânica e à atividade mental, portanto, uma noção comum à fisiologia e à psicologia”. Ou seja, quando um indivíduo ingere um alimento ele passa por um processo até

ser convertido em energia e assim ser assimilado e no processo cognitivo acontece de forma parecida, uma vez que, o sujeito usa de informações anteriores para fazer a integração de novos dados fornecidos.

Vale destacar que a partir da assimilação que surge o conceito de aprendizagem de Piaget (1976) que em seu livro intitulado: *A Equilibração das Estruturas Cognitivas*, afirma que a assimilação:

Assimilar um objeto a um esquema torna (...) a conferir a esse objeto uma ou mais significações e é essa atribuição de significações que comporta, então, um sistema mais ou menos complexo de inferências, mesmo quando ela tem lugar por constatação. Em resumo, poder-se-ia dizer então que uma assimilação é uma associação acompanhada de inferência. (PIAGET, 1976, p. 59)

b) Acomodação

De acordo com Jean Piaget (1996) define acomodação: “(por analogia com os “acomodados” biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam” (p. 18).

Na acomodação, o organismo tenta restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente. Nesse momento, o organismo é impelido a mudar, a se transformar para se ajustar as demandas impostas pelo ambiente. Isso ocasiona um desequilíbrio com o surgimento de um

novo estímulo em virtude de ela não possuir estrutura cognitiva para assimilar a nova informação, pois a criança usa um esquema antigo que foi construído no processo de assimilação, que vai exigir uma reorganização desse esquema para acomodar esta nova informação.

De acordo com a ideia dos autores supracitados a acomodação e assimilação são processos cognitivos diferentes que acontecem de forma simultânea. Pois, Piaget definiu o desenvolvimento como sendo um processo de equilíbrio sucessiva. Embora, esse processo seja contínuo e caracterizado por diversas fases.

c) Equilibração

Destarte, a aprendizagem é uma construção que ocorre no transcurso do desenvolvimento mental do sujeito, introduzindo-se a noção de equilíbrio com o meio, isto é, para que aumente seu conhecimento, como assevera Piaget, necessário se faz que o esquema de assimilação do sujeito sofra acomodação, argumentando ele que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo é decorrente de constantes equilíbrios e desequilíbrios.

De acordo com Ferreira (2003, p. 10) “a teoria da equilibração como teoria explicativa do processo de adaptação e reconstrução da inteligência face ao meio em relação ao qual ela se organiza, autorregula e prepara para novas transformações, representa a síntese da explicação do processo do conhecimento em Piaget e, bem assim, o pressuposto para a ação educativa significativa”.

Deste modo, para alcançar o equilíbrio, o sujeito coloca dois mecanismos em ação: assimilação e acomodação. O autor demonstra que a relação que o sujeito tem com o objeto de aprendizagem ocorre, primeiramente, na mente do sujeito, sem alterar suas estruturas mentais, através de ações voltadas para dar significações, a partir das experiências anteriores, dos elementos do meio que interage, ocorrendo, assim a assimilação. Na acomodação, o sujeito busca um equilíbrio superior e, a partir daí, desenvolve a capacidade de transformar esse objeto, utilizando-o de outras maneiras, no mundo real, não apenas na mente. Por tanto se o sujeito consegue acomodar esse novo conhecimento, é a partir daí que aparecerão outros objetos capazes de gerar novas equilibrações.

ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO

Para Piaget os estágios e períodos do desenvolvimento caracterizam as diferentes maneiras do indivíduo interagir com a realidade, ou seja, de organizar seus conhecimentos visando sua adaptação, constituindo-se na modificação progressiva dos esquemas de assimilação (PIAGET, 1976). A capacidade de organizar e estruturar a experiência vivida vem da própria atividade das estruturas mentais que funcionam seriando, ordenando, classificando, estabelecendo relações. Essa capacidade de organização leva a formação dos estádios, que expressam as etapas pelas quais se dá a construção do mundo pela criança.

O desenvolvimento da inteligência não é um desenvolvimento linear. Os estágios representam uma lógica da inteligência que será superada por outro estágio superior apresentando outra lógica do conhecimento. Conforme destaca Lima (1998) os estágios seguem as seguintes sequências, que não podem ser pulados: Sensório – Motor 0-2 anos; pré-operatório-operatório 2- 7 anos; operatório concreto 7-11 anos; operatório abstrato 11 anos em diante. Veremos a seguir algumas características referentes a cada fase de acordo com os autores, estudiosos de Piaget, Lima (1998) e Pádua (2009), dentre outros.

É importante ressaltar que as idades apresentadas para cada estágio são apenas médias. Assim sendo, podem variar de um sujeito para outro, de acordo com seu meio social e o grau de inteligência, mas a ordem dos estágios é a mesma para todos os indivíduos (FERRACIOLLI, 1999).

Vejamos a seguir algumas características dos estágios do desenvolvimento da inteligência conforme Piaget e alguns estudiosos da área.

a) Sensório – Motor 0-2 anos.

O estágio sensório-motor é o período da ‘inteligência prática’ porque é uma fase do desenvolvimento cognitivo a qual a criança não usa a linguagem, emprega apenas as suas ações e percepções, daí a razão da denominação desse primeiro estágio, pois é a ação e a percepção que estimulam o desenvolvimento das estru-

turas mentais. Nessa fase a criança é o centro do universo e utiliza-se desta inteligência para resolver alguns problemas de ação, como por exemplo, alcançar objetos afastados ou escondidos, entre outros. Neste período, a criança é egocêntrica, ou seja, ela é centrada em si e não se imagina no lugar de outra pessoa. O sujeito não explica as palavras que diz, pois pensa que todos estão lhe entendendo. Neste período, também se apresenta o animismo, ou seja, a criança dá vida a seres inanimados, como por exemplo, tratando objetos como se fossem seres vivos (PIAGET, 2003).

A principal característica deste período é a ausência da função semiótica, isto é, a criança não representa mentalmente os objetos, não tem linguagem. A ação da criança sobre o meio é que é fundamental para a construção do objeto e da linguagem. A inteligência prática, que aparece neste estágio, se dá antes da linguagem, sendo constituída pela capacidade da criança de manipular objetos.

Outras construções cognitivas importantes deste estágio são as noções de causalidade e a diferenciação entre meios e fins. A ideia de causalidade se faz presente quando a criança percebe que ela é um objeto no mundo e que ela pode interagir com outros objetos e ainda, que estes objetos interagem e causam efeitos entre si.

Desta maneira, destacamos quatro processos relevantes ocorrem para a evolução mental segundo Piaget (2003): as construções de categorias do objeto e do es-

paço, as de causalidade e as de tempo. Para que a criança realize estes processos, suas ações são voltadas a título de categorias práticas de ação. Em relação aos objetos, a criança passa a imaginá-los, mesmo que este esteja fora do seu campo perceptivo. Esta habilidade é desenvolvida apenas por volta do fim do primeiro ano de vida; antes disso, se um brinquedo que é desejado pela criança for coberto por um lençol, ou sair de seu campo perceptivo de algum modo, ela não irá procurá-lo mais, pois pensa que o mesmo deixa de existir (PIAGET, 2003). Em relação ao espaço, a criança constrói esta noção por volta do segundo ano de vida, reconhecendo o espaço do próprio corpo, ou o espaço visual, para ver que é possível. Já a causalidade está relacionada ao egocentrismo, onde há uma ligação entre um resultado empírico e uma ação qualquer que o atraiu (PIAGET, 2003).

b) Pré-Operatório 2- 7 anos.

Por volta dos dois anos de idade a qualidade da inteligência se modifica dá-se o início do pensamento com linguagem, o jogo simbólico, a imitação diferenciada, a imagem mental e as outras formas de função simbólica.

Neste estágio, a inteligência ainda é prática, mas agora, além de prática ela é uma inteligência em representação. A representação é a capacidade que a criança adquire, por meio das construções cognitivas, de pensar um objeto através de outro objeto. E estas operações significam exatamente a capacidade de organizar esse mun-

do das representações de forma coerente e estável, embora ela ainda não seja capaz de reverter essas operações; a reversibilidade só acontecerá nos próximos estágios, os operatórios concreto e formal. Nessa fase ocorre a passagem da ação ao pensamento e linguagem.

Neste período a criança vivencia a fase dos 'porquês', surgindo aproximadamente aos cinco anos e meio de idade. Para a criança, tudo deve ter uma explicação, um motivo, nada é por acaso, então tudo ela questiona e deseja uma resposta (PIAGET, 2003).

Outro aspecto relevante neste estágio acontece com a fase das condutas de representação da função simbólica, assim o sujeito adquire a capacidade de representar os fatos ou histórias do cotidiano, por meio da imitação, linguagem, ou desenho, que são variadas condutas de representação simbólica de expressão do indivíduo de seus desejos. A pessoa poderá criar imagens mentais, mesmo estando na ausência do objeto, se tratando, portanto, de um período em que a criança desenvolve fantasias e brincadeiras de faz de conta, o jogo simbólico (PIAGET, 2003).

Por volta dos cinco aos sete anos, o indivíduo já consegue pensar de forma semi-reversível, ou seja, sabe que algo pode voltar ao estado anterior e que a massa de modelar que foi transformada em salsicha poderá voltar ao estado anterior, porém ainda não consegue realizar todas as formas de reversibilidades se encontrando em um período de transição para a reversibilidade total, sendo a reversibilidade entendida como o pensar sobre o

estado inicial e final de qualquer transformação realizada sobre um objeto. A reversibilidade total será alcançada no estágio operatório concreto, pois o sujeito começa a raciocinar com coerência sobre objetos concretos.

c) Operatório concreto 7-11 anos.

Depois de ter passado por algumas fases de transição, a criança chega à constituição de uma lógica e de estruturas operatórias denominadas concretas. Como este é o estágio da inteligência operacional concreta, e como dito anteriormente se refere aos primórdios da lógica, a criança faz uso da capacidade das operações reversíveis apenas em cima de objetos que ela possa manipular, de situações que ela possa vivenciar ou de lembrar a vivência, ainda não existe, por assim dizer, a abstração. O período operatório concreto ocorre aproximadamente na faixa etária dos sete aos onze anos, e é caracterizado como sendo uma fase de transição entre a ação e as estruturas lógicas mais gerais.

Neste estágio o indivíduo inicia o processo de reflexão, ou seja, pensa antes de agir, diferente do estágio pré-operatório, em que o sujeito agia por intuição (PIAGET, 2003). O sujeito tem a capacidade de organizar o mundo de forma lógica ou operatória, não se limitando mais a uma representação imediata, mas ainda dependendo do mundo concreto para desenvolver a abstração (PIAGET, 2003). A partir dessa capacidade de organizar seus pensamentos de forma lógica, criança faz uso

da capacidade das operações reversíveis apenas em cima de objetos que ela possa manipular, de situações que ela possa vivenciar ou de lembrar a vivência, ainda não existe, por assim dizer, a abstração.

É a partir deste estágio que o sujeito se torna capaz de reconstruir no plano da representação o que já havia construído no plano da ação. Assim, a criança vai evoluindo, pois antes tudo estava centrado em suas próprias ações, e agora passa para um estado de descentração, que implica em relações objetivas com os acontecimentos, objetos e pessoas (PIAGET, 2003).

d) Operatório abstrato 11 anos em diante.

A criança chega ao mundo das operações formais. A principal característica desta fase consiste em poder realizar estas operações sobre hipóteses e não somente sobre objetos, ou seja, de agora em diante, a criança pode versar sobre enunciados verbais, isto é, sobre proposições. O raciocínio hipotético-dedutivo torna-se possível, e, com ele, a constituição de uma lógica formal quer dizer, aplicável a qualquer conteúdo.

A principal característica desta fase consiste em poder realizar estas operações sobre hipóteses e não somente sobre objetos, ou seja, de agora em diante, a criança pode versar sobre enunciados verbais, isto é, sobre proposições. Piaget nos assegura que “O raciocínio hipotético-dedutivo se torna possível, e, com ele, a constituição de uma lógica ‘formal’ quer dizer, aplicável a

qualquer conteúdo” (PIAGET, p.107, 2003). Este é o último estágio estudado por Piaget e o mais desenvolvido em que o pensamento das crianças e adolescentes é, operatoricamente, mais avançam em direção a raciocínios formais e abstratos.

A seguir apresentamos de forma resumida o quadro 1 que apresenta o resumo dos estágios de desenvolvimento conforme Piaget (2003).

Quadro 1: Resumo dos estágios de desenvolvimento conforme Piaget.

| | |
|-----------------------------------|--|
| Sensório – Motor 0-2 anos. | Os dois primeiros anos são essenciais porque ela desenvolve uma complexidade de evolução inimaginável; Inteligência prática/ação e percepção/não verbal/ não representativa; Ausência da função semiótica: a criança não representa mentalmente os objetos; A assimilação: ação sobre o meio; Construção: conceito de objeto; Faz do objeto permanente; Ela é o centro do universo; Construção da causalidade; |
| Pré-Operatório 2- 7 anos | Ação interiorizada; Função semiótica (linguagem, imitação, desenho); Inteligência de representação: pensar o mundo através de imagens/linguagem; Fantasia/faz de conta; Egocêntrica; Assimilação: pelo processo simbólico; Reconhecimento no espelho; Mundo da linguagem; Entrada no mundo da moral; Idade dos por quês; Imitação/ faz de conta; Ausência de reversibilidade; |

| | |
|--|---|
| Operatório concreto 7-11 anos. | Organiza o mundo de forma lógica e concreta; Parte de todo: estado-país; Ação interiorizada reversível; Uso dos signos; Momento indicado para alfabetização; |
| Operatório abstrato 11 anos em diante | Pensamento abstrato; Agora a criança é capaz de pensar logicamente (sem precisar ver, tocar, texto hipotéticos, matemática x-y variáveis); Formular hipóteses e buscar soluções; As estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento; |

Fonte: Autoria própria segundo estudos de Piaget (2003).

PIAGET E A ESCOLA

O presente relato foi desenvolvido a partir da análise de duas escolas piagetianas localizadas em Fortaleza/Ce, bem como a experiência de uma professora da Educação Básica, atualmente aluna do PPGE-UECE que ensinou em uma das escolas por cinco anos durante seus primeiros anos de carreira.

Piaget era biólogo e desenvolveu a Epistemologia Genética na tentativa de compreender a inteligência humana. Durante o desenvolvimento da pesquisa sobre as escolas piagetianas descobrimos que o educador cearense Lauro de Oliveira Lima, autorizado por Piaget, desenvolveu um método para atender as demandas da educação.

O Método desenvolvido por Lauro de Oliveira Lima foi intitulado como Método Psicogenético, o processo didático baseia-se em três princípios básicos: Situação-problema, dinâmica de grupo e tomada de consciência. Lima (2003) apresenta um decálogo psicogenético que auxilia e orienta a formação do professor piagetiano, vejamos a seguir:

1. Todas as atividades são regidas pela dinâmica de grupo;
2. A afetividade também está inserida no “jogo”, é o fio condutor do interesse, da mobilização por parte do indivíduo nas atividades propostas;
3. Não existem aulas expositivas no formato clássico, pois ela massifica, uniformiza e impede a ação individual;
4. O papel do professor é o de condutor, aquele que vai dirigir a atividade proposta, não admitindo-se o espontaneísmo;
5. A avaliação, baseada no método clínico, é um processo diagnóstico que conduz o planejamento pedagógico;
6. O planejamento é fundamental
7. A situação-problema é a base metodológica e consiste numa situação em que o aluno se vê diante de um desafio que o interessa superar;
8. A tomada de consciência é outro elemento constitutivo do método psicogenético;
9. A ação é o princípio que rege o método e ela pode variar de três formas distintas (motora, verbal e reflexiva);
10. Para que todo o processo de aprendizagem ocorra de forma harmônica, devemos ressaltar a fundamental importância da capacitação dos professores. (LIMA, 2003, p. 69- 72.)

De acordo com o decálogo que elenca as especificidades de um professor piagetiano podemos observar a complexidade de uma escola piagetiana. O trabalho é desenvolvido tendo como eixo o desenvolvimento da inteligência. Os testes piagetianos servem de diagnóstico para a atuação do professor em sala de aula e construção do planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado buscou realizar uma análise do legado deixado por Jean Piaget, tanto no que diz respeito à sua vida pessoal, quanto em relação à toda a sua obra e como esta contribuiu e continua contribuindo para a educação.

Destacamos os quatro estágios foram denominados por Piaget de sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. O primeiro estágio transcorre no âmbito da motricidade o segundo, na atividade representativa e o terceiro e o quarto no pensamento operatório. Embora, nos dois últimos estágios o desenvolvimento cognitivo transcorra no âmbito do pensamento operatório, a diferença entre eles é constatada pelo fato de que no terceiro, o pensamento operatório ainda esteja ligado ao concreto, enquanto no quarto, este mesmo pensamento tem ligação ao abstrato e formal.

Apresentamos a sua principal teoria “epistemologia genética” com o intuito de explicar o processo de constru-

ção do conhecimento humano, nomeada de genética por seu interesse em encontrar a origem, o ponto de partida do conhecimento, ou seja, a gênese do conhecimento, que vai buscar no pensamento infantil. Em sua teoria responde não só como os indivíduos produzem o conhecimento sozinho, mas, também de forma coletiva e as etapas pelas quais ele passa na construção do conhecimento.

Por fim analisamos a contribuição atualmente de seus estudos que são aplicados em escolas piagetinas e que ainda desempenham um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem de crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. V.de; FALCAO, J. T. da ROCHA. **Piaget e as teorias da evolução orgânica**. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 525-532, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000300022&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2015.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo. Cortez, 1986.

FERRACIOLI, Laércio. **Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, Vitória, ES v. 16, n. 2, p 180-194, 1999.

FERREIRA, Henrique da Costa. **A teoria piagetiana da equilibração e as suas consequências educacionais**. Bragança: Ed. Instituto Politécnico de Bragança, 2003. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/208/1/55%20-%20A%20teoria%20piagetiana%20da%20equilibra%C3%A7%C3%A3o%20e%20as%20suas%20consequ%C3%Aancias%20educacionais.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2016.

GARAKIS, Solange Cescon. **Divulgando Piaget: exemplos e ilustrações sobre a epistemologia genética.** Fortaleza, gráfica Unifor, 1992.

GOURLART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor.** 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LIMA, A.F.S. de O. **Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget.** 10ª ed. Editora vozes. 1998.

LIMA, A de O. **Fazer escola: a gestão de uma escola piagetiana (construtivista).** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MUNARI, A. **Jean Piaget – Coleção Educadores.** Recife. Editora Massangana, 2010.

PÁDUA, G. L. D. de. **A epistemologia genética de Jean Piaget.** Revista FACEVV. 1º Semestre de 2009. Número 2. p. 22-35. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74473316/A%20EPISTEMOLOGIA%20GENETICA.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2016.

PIAGET, J. Autobiografia. In: BUSINO, G. (Ed). Les sciences avec et après Jean Piaget. Genebra, 1976.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento.** 2ª Ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

AS CONTRIBUIÇÕES DE JOHN DEWEY: A EXPERIÊNCIA COMO FUNDAMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA

*Ana Joza Lima
Betânia Moreira de Moraes
Erivânia de Meneses Braga
Maria do Socorro Lima Costa
Maria Núbia de Araújo*

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é dialogar num primeiro momento com a vida e a obra do filósofo americano John Dewey, analisar de forma aproximativa suas principais categorias e destacar as contribuições para a educação e conhecimento, realizando uma reflexão final sob o crivo do marxismo.

De natureza bibliográfica centra-se nas principais obras do teórico em tela traduzidas e disponíveis no Brasil, a saber: Democracia e Educação; Vida e educação e Liberalismo, Liberdade e Cultura respectivamente DEWEY (1979, 1975, 1970) e seus intérpretes brasileiros e pesquisadores de sua obra CUNHA (2001); SOARES (2007); WESTBROOK; TEIXEIRA (2010).

Este teórico de grande envergadura estudou e contribuiu em diversas áreas do conhecimento filosófico e episte-

mológico. Desenvolveu e produziu no campo da lógica, da epistemologia, da filosofia, da educação, da ética, da arte e da religião, não obstante sua obra ser ampla e diversificada, o artigo ora apresentado detém-se aos aspectos epistemológicos, históricos e filosóficos no campo da educação.

O artigo divide-se em quatro partes: na primeira uma apresentação da vida e obra; na segunda o contexto histórico no qual se insere sua atividade e a terceira parte traz alguns elementos conceituais do pensamento de Dewey, a relação indivíduo e mundo, a discussão sobre teoria e prática, objetividade e subjetividade, essência humana e, por último, a parte que aborda criticamente sua influência para a educação analisando a concepção de educação e papel do professor, com base no pragmatismo e defesa da democracia.

ELEMENTOS DA TRAJETÓRIA INTELLECTUAL E POLÍTICA DE JONH DEWEY

John Dewey nasceu em 21 de outubro de 1859 em Burlington, uma pequena cidade agrícola de Vermont, Estados Unidos. Filho do comerciante Archibald Sprague Dewey e de Lucina Artemesia Rich Dewey, ele ingressou na Universidade de Vermont aos 16 anos e graduou-se aos vinte anos de idade com ênfase nos estudos de política e filosofia moral e social (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Ao concluir a graduação, Dewey foi professor secundarista por dois anos. Após essa experiência, optou

por continuar seus estudos em arte e filosofia na Universidade John Hopkins, em Baltimore. Nessa ocasião, foi aluno de Charles Sanders Peirce (1839-1914), um dos fundadores do pragmatismo, e de George Sylvester Morris (1840-1889), um idealista neohegeliano, do qual Dewey recebeu grande influência.

No ano de 1884, Dewey obteve título de doutor com a tese sobre “Psicologia de Kant” e seguiu a convite de Morris para a Universidade de Michigan. Em 1890, após a morte do seu mestre, Dewey assume a direção do Departamento de Filosofia. Período marcante no pensamento de Dewey, pois iniciou-se uma mudança gradual do idealismo para o pragmatismo filosófico e naturalismo. Dewey passou a orientar seu pensamento pela Psicologia funcional, influência da biologia evolucionista de Darwin, e pelo pensamento pragmático de William James.

Na Universidade de Michigan, Dewey conheceu Harriet Alice Chipman (1859-1927), casando-se com ela em 1886. Alice Chipman trazia consigo uma experiência com o ensino secundário, e isso influenciou Dewey tomar novos direcionamentos intelectuais, surgindo o interesse e preocupação com a educação e o ensino público. Dewey reconheceu que ela havia dado “sentido e conteúdo” a seu trabalho e que teve importante influência na formação de suas ideias pedagógicas (WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010 *Apud* DEWEY, 1951, p. 21).

Em 1894, Dewey foi convidado por William Rainey Harper (1856-1906) para lecionar na recém-fun-

dada Universidade de Chicago. Lá assumiu a direção dos Departamentos de Psicologia e Filosofia, e fundou o novo Departamento de Pedagogia. Foi nesse período que Dewey criou a “escola experimental” ou “Escola de Dewey”, uma espécie de laboratório onde pôde testar suas experiências educacionais e técnicas pedagógicas. Esse período foi significativo para o surgimento de princípios fundamentais de sua filosofia da educação. A escola foi inaugurada em janeiro de 1896, agregada ao departamento de pedagogia da Universidade. Caracterizou-se por ser uma experiência educacional que unia “o labor teórico em contato com as exigências da prática”. Em 1903 a escola passou a atender um número de 140 estudantes e 33 educadores ao todo. Esse grupo de alunos era a maioria filhos de amigos de Dewey, profissionais liberais. Sendo assim, não se tratava de um grupo de alunos vindos de camadas sociais desfavorecidas. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Em seu programa de estudos a Escola adotava um modelo denominado por “ocupação”, onde as crianças reproduziam atividades semelhantes aos tipos de trabalho realizados na vida social organizado mediante projetos. As tarefas eram divididas em grupos de alunos por idade - crianças de 4 a 5 anos, de 8 e 9 anos, que se ajudavam mutuamente. Os conhecimentos condicionavam-se às fases de cada grupo e eram transmitidos em um nível crescente de complexidade.

Importante destacar que a Escola experimental, objetivava proporcionar experiência em primeira mão

para as crianças mediante a construção de situações problema, sendo a psicologia funcional e a ética democrática as ferramentas que Dewey tentou implementar na prática de ensino. Vale destacar que no período, a Escola gerou muitos atritos com os representantes do ensino tradicional, pois estabelecia novos métodos de ensino e novas relações entre alunos e professores.

Em 1904, após dez anos trabalhando na Universidade de Chicago, Dewey aceitou um cargo na Universidade de Colúmbia. Essa mudança, após anos de dedicação ao projeto da Escola experimental, deu-se por conta de conflitos entre os profissionais da Universidade. Disputas em torno da direção da Escola experimental fez com que a esposa de Dewey, Alice, fosse despedida da Universidade de Chicago, o que fez com que Dewey pedisse sua demissão e aceitasse o convite da Universidade de Colúmbia, onde permaneceu como docente até o fim de sua carreira (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Após encerrar sua carreira na Universidade, em 1930, Dewey continuou sendo um crítico ativo da educação, escrevendo artigos, revistas, livros⁷ e realizando palestra e assessorias educacionais a outros países, como Japão, Turquia, México, URSS, Escócia e China, onde exerceu uma enorme influência nas reformas educacionais. A par-

7 Além de vários artigos publicados, escreveu os livros: *Psychology* (1887); *Meu credo pedagógico* (1897); *A escola e a sociedade* (1899); *Democracia e educação* (1916), um de seus livros mais importante; *A filosofia em reconstrução* (1920); *Experiência e natureza* (1925); *A procura da certeza* (1929); *Individualismo velho e novo* (1930); *A arte como experiência e Uma fé comum* (1934); *Liberalismo e ação social* (1935); *Lógica, a teoria da investigação e Experiência e educação* (1938); *Teoria da avaliação e Liberdade e cultura* (1939); *Problemas de todos* (1946); *Conhecimento e transação* (1949).

tir da década de 1920, o pensamento de Dewey começa a se difundir pelo mundo num período de enfrentamento da crise do pós-guerra. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Para além da academia, sua atuação política deu-se em defesa do direito ao voto feminino, o direito dos educadores e a favor do humanismo e paz internacional. Participou do movimento progressista que surgiu no final do século XIX nos Estados Unidos e que realizou várias reformas educacionais neste País. Envolveu-se nos debates acerca dos direitos trabalhistas, porém, na condição de reformador, Dewey era visto por muitos militantes revolucionários apenas como um aliado estratégico na luta contra a forte opressão que sofriam nos Estados Unidos (SOARES, 2007).

No pensamento de Dewey os temas democracia e liberdade são centrais e ele via a educação como ferramenta capaz de propiciar uma vida democrática e livre na sociedade contemporânea. Foi um defensor da liberdade e contra a perseguição aos intelectuais realizada pelo macarthismo⁸ na década de 1940 a 1950, Dewey foi chamado para depor na Suprema Corte, tido como intelectual de esquerda, rebelde e subversivo (SOARES, 2007).

Destaca-se, que Dewey teve uma vida ativa intelectual e politicamente, mostrando-se o quanto ele foi

8 O macarthismo é o termo que descreve um período de intensa patrulha anticomunista perseguição política e desrespeito aos direitos civis nos Estados Unidos. Durante o macarthismo, milhares de americanos foram acusados de ser comunistas ou filo comunistas, tornando-se objeto de investigações agressivas; realizou o que alguns denominaram “caça às bruxas” na área cultural, atingindo Ato, diretor de cinema e o roteiro e que, durante a guerra, manifestam-se a favor da aliança com a União Soviética e, depois, a favor de medidas para garantir a e evitar nova guerra. O caso mais famoso nesta área foi de Charlie Chaplin. Disponível em: www.wikipedia.org/wiki/macartismo. Acessado em 16, maio, 2015.

fiel aos seus ideais, enquanto defensor de uma filosofia fundada pela unidade entre teoria e prática. Faleceu de pneumonia aos 92 anos, em 2 de junho de 1952, na cidade de Nova York.

PRAGMATISMO: A EXPRESSÃO TEÓRICA DA CULTURA E DO MODO DE VIDA NORTE AMERICANO

John Dewey viveu um longo período, quase um século de vida, e presenciou vários acontecimentos, o que torna difícil situá-lo no contexto histórico. Presenciou a Guerra Civil Americana (1861-1865), o desenvolvimento tecnológico, a Revolução Russa de 1917, em 1920 a KuKluxKlan, movimento de perseguição aos negros, judeus e católicos, a ascensão dos regimes totalitários que marcou o século XX, a crise econômica de 1929, inúmeras manifestações grevistas e a luta por direitos trabalhistas, a expansão do socialismo, além das duas grandes guerras mundiais.

Portanto, Dewey viveu num período marcado pela efervescência mundial o que deu origem a sua concepção mutável da realidade e dos valores, além da convicção de que só a inteligência dar ao homem o poder da sua existência. É nesse contexto que Dewey tenta desenvolver e aprofundar uma filosofia ancorada na necessidade da união entre teoria e prática, o pragmatismo.

De acordo com Soares (2007), o pragmatismo nasceu nos Estados Unidos entre os anos de 1895 e 1900.

Inicialmente o pragmatismo foi desenvolvido pelos pensadores Charles Sanders Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910), mas coube a Dewey aprofundá-lo e estabelecer um diálogo com os acontecimentos e efervescência sociais de sua época, sobretudo, diante das transformações econômicas e políticas.

Portanto, a aproximação de Dewey com o pragmatismo se constitui devido ao contexto de mudanças na sociedade americana, bem como as ações e comportamento cultural que o povo passa a adquirir e desenvolver diante desses acontecimentos, o que será mostrado mais à frente.

Um acontecimento marcante nesse processo foi o tratado econômico conhecido como “New Deal”, lançado pelo então presidente Franklin Delano Roosevelt em 1933. Este plano foi responsável por reorganizar a vida política, econômica e social dos Estados Unidos. Após um período de fortes conturbações econômicas e desemprego em face da crise de 1929, o novo acordo representou um pacto a favor do progresso da nação, recebendo amplo apoio de vários setores da sociedade, incluindo intelectuais, professores universitários, bem como setores trabalhistas radicais.

New Deal consistiu em um amplo arranjo de medidas governamentais para apoiar organizações financeiras, comerciais e industriais em dificuldades, aliado a um conjunto de iniciativas visando a fomentar empregos e, conseqüentemente, melhorias na vida dos trabalhadores do campo e da cidade. (CUNHA, p. 373, 2001)

O “New Deal” representou o ponta pé inicial para a configuração de um novo modelo de estado, o Welfare State ou Estado de bem-estar social, em oposição ao Estado liberal.

O Estado de bem-estar social se configura como o agente regulador de toda a vida social, política e econômica mediante a implementação de políticas sociais que amenizem os conflitos da sociedade, buscando, assim, atender os interesses dos capitalistas e trabalhadores, convergindo todas as forças para o progresso no processo de produção. Apesar de criar políticas sociais e até mesmo garantir alguns interesses para os trabalhadores, não podemos deixar de ver que esse Estado visa, sobretudo, favorecer o desenvolvimento econômico, interesse dos capitalistas, sendo os direitos trabalhistas apenas uma medida para pôr fim nos conflitos de classes e assim garantir o bom funcionamento da produção.

É importante destacar ainda que o surgimento do Welfare State esteve ligado às pressões do movimento operário, greves trabalhistas que ocorrera na sociedade estadunidense entre o final do século XIX e início do século XX. De acordo com Soares (2007), entre 1881 e 1886 ocorreram 3.900 greves nos Estados Unidos, com a paralisação de 1.320.000 operários, evidenciando assim o quadro de instabilidade social e econômica da época.

Nesse contexto, Dewey se posiciona e tenta dar respostas filosóficas para os acontecimentos. Enquanto pensador reformador, que acreditava na implementação da democracia via projeto social engajado, Dewey corro-

bora com as interpretações de cunho desenvolvimentistas e progressistas, apoiando as medidas adotadas pelo governo. Nesse período, escreve dois ensaios “Liberalismo e Ação social” e “Liberdade e Cultura”, nos quais contestam os pensadores liberais, principalmente John Locke e Adam Smith, em defesa da “liberdade” que segundo Dewey não se restringe à liberdade econômica e política. A liberdade para Dewey significa muito mais que liberdade econômica e política, mas a possibilidade de os indivíduos superarem as limitações materiais, ou seja, pressupõe não somente a direitos constituídos legalmente, mas também à distribuição de bens materiais. (CUNHA, 2001).

Certamente a vivência na Primeira Guerra Mundial corroborou para a elaboração da crítica de Dewey ao liberalismo clássico, se posicionando contra a completa subordinação das relações políticas às relações econômicas, sendo os conflitos de ordem econômica responsáveis por corroborar significativamente para a Primeira Guerra (1914-1918). Sendo assim, Dewey contraria os pensadores liberais clássicos e se torna um adepto do governo regulador das relações econômicas e sociais, apoiando medidas como o New Deal.

Entender o pensamento de John Dewey requer situá-lo nesse contexto histórico e percebê-lo enquanto típico pensador americano. Sua experiência com a formação dos monopólios, concentração de riqueza nos Estados Unidos, guerras, crises econômicas, as greves trabalhistas, permitiram-se a ter uma visão de mundo de acordo com a ordem dos acontecimentos e em sintonia com a cultura estadunidense.

Nesse sentido, é importante destacar algumas considerações a respeito da formação política e cultural do povo estadunidense, destacando-se as análises de Alexis de Tocqueville (1805-1859), Roberto da Matta (1936) e Antônio Gramsci (1891-1937).

No livro *Democracia na América* (1835), Alexis de Tocqueville estudou os aspectos da vida social e política dos Estados Unidos, e atribuiu a tendência do povo americano à democracia em face dos benefícios que esse sistema político oferecia aos negócios. Para o autor, o povo americano é extremamente utilitarista, que dar pouca atenção à filosofia, pouco sentido à tradição, além de um forte sentimento de individualismo – daí resolver por si só os problemas. Para Tocqueville, o povo americano não prescinde de livros, mas leem os fatos empiricamente, daí uma inclinação mais para a ciência prática que teórica. (SOARES, 2007)

Tais análises também devem ser compreendidas considerando as implicações que o desenvolvimento industrial provocou nos operários. A introdução das máquinas e a adoção dos modelos de administração científica taylorista-fordista, responsáveis por tornar os trabalhadores cada vez menos reflexivo, com poucos saberes além das atividades na fábrica, e, portanto, mais práticos, aptos a se identificarem com o pragmatismo.

Para Gramsci, os americanos possuem pouca fantasia e criatividade, uma mentalidade profundamente técnica e prática, além de pouca expressividade de intelectuais. O autor define o americanismo como uma

cultura empreendedora que surgiu diretamente das fábricas, daí adoção do fordismo como modelo produtivo. Sendo assim, o desenvolvimento econômico dos Estados Unidos segundo Gramsci deve-se ao somatório de vários fatores, mas um deles e que teve grande peso foi sem dúvida o espírito prático, a racionalização de homens cada vez mais controlados pelo processo de produção sob o controle da administração científica (SOARES, 2007).

O antropólogo brasileiro Roberto Da Matta também irá compartilhar das ideias que afirmam ser o estadunidense um povo que opera de forma eminentemente pragmática: utilitarista, liberais e conservadores, avessos às leituras gerais da sociedade, situando os problemas de forma isolada, individualistas e imediatistas (SOARES, 2007).

O contexto histórico e social em que Dewey viveu fez dele um homem de seu tempo, mas também um pensador que via as mudanças e a necessidade de transformar a escola para acompanhar o desenvolvimento das relações econômicas e políticas da época. Contrário aos os valores tradicionais da pedagogia por entender que a escola deveria acompanhar os avanços políticos e sociais, devendo inclusive incorporar as descobertas da psicologia, influência do Darwinismo. É nesse sentido que Soares (2007) afirma que o objetivo mais ambicioso de Dewey foi querer transformar as escolas de seu país em instrumentos da democratização da sociedade estadunidense.

Na década de 1950 e 1960 o pensamento de Dewey sofreu fortes ataques nos Estados Unidos, os estudiosos

da educação passaram a responsabilizar o fracasso intelectual do povo americano à pedagogia deweyana. Contudo, conforme destacam Westbrook e Teixeira (2010), os críticos exageram, pois, a influência de Dewey não impactou tanto assim na prática educacional, pois seu maior legado residiu na crítica ao modelo de educação da época do que mesmo uma mudança efetiva na prática educativa, pois poucos foram os professores e escolas que tentaram implementar os princípios deweyanos.

Por fim, é importante que ao longo dos anos, Dewey operou uma mudança na forma como via a escola e o programa pedagógico, distanciando-se até mesmo de alguns progressistas que se consideravam seus seguidores. De acordo com Soares (2007), após a Primeira Guerra Mundial, Dewey deixou de ver as escolas e a aula como centro de sua ideia reformista, isto é, de onde deve partir a mudança na educação, e passou a ver a escola como um instrumento inexoravelmente vinculado a estrutura de poder da sociedade vigente, como instrumento de reprodução da sociedade de classes do capitalismo industrial.

CATEGORIAS DO PENSAMENTO DEWEYANO

Indivíduo e Mundo

Esta concepção em Dewey é bastante ampla, pois articula uma crítica aos antagonismos sociais e a divisão entre trabalho-lazer; teoria-prática; objetividade e

subjetividade. O autor desenvolve uma argumentação acerca de uma totalidade de atividades e da produção do conhecimento imbricadas entre razão e experiência, pensamento e ação, estudos naturais e estudos sociais.

Com o objetivo de desenvolver uma filosofia da educação ampla realiza uma crítica a filosofia tradicional platônica de divisão dos mundos – o mundo sensível – ligado ao cotidiano, a temporalidade, o sentimento, a incerteza e outro inteligível – diferente do mundo sensível, portanto a forma mais perfeita das coisas, este considerado por Platão o mundo da verdade. Para Dewey o humano é responsável pelo mundo da experiência, mas esta deve estar em consonância com a sociedade. Esta crítica fundamentará sua concepção de educação ao concretizar uma crítica a escola tradicional em suas características.

Conforme Cunha (2006) o aluno deve ascender ao mundo inteligível e o papel do professor é fundamental para transmitir e ensinar o conhecimento e os conteúdos, esta concepção presente na Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna se consolidou como o fundamento da educação tradicional. Para esta concepção educar é livrar o conhecimento das sombras e elevar o conhecimento do aluno. Dewey propõe uma nova forma de educar que se consolida na Escola Nova.

Toda a ideia nova, toda concepção das coisas diferentes da autorizada pela crença corrente, tem sua origem em um indivíduo. Não há dúvida de que as idéias (sic) novas estão sempre a

surgir, mas uma sociedade governada pelo costume não encoraja seu desenvolvimento. Pelo contrário – tende a reprimi-las por se desviarem das idéias (sic) dominantes. Em comunidade dessa espécie torna-se suspeito o homem que encare as coisas diferentes dos outros; persistir, para ele, será geralmente fatal. (DEWEY, 1979, p. 327).

Nesta obra *Democracia e Educação* o autor em tela desenvolve uma sistematização de seu método para educação que se constitui em uma filosofia, uma epistemologia para consolidar sua proposta de educação. Trata-se da educação em sentido lato e estrito, posto que o autor americano desenvolveu teses, tanto para o ensino escolar, como para o ensino informal. “A educação em seu sentido lato, é o instrumento dessa continuidade social da vida” (DEWEY, 1979, p. 02)

No prefácio da primeira edição deixa claro o esforço de definir as ideias implícitas em uma sociedade para aplicá-las aos problemas da educação, desse modo inclui a indicação dos fins e métodos construtivos da educação pública, se constitui como ideal a ser alcançado. “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.” (DEWEY, 1979, p. 93). O exercício da cidadania torna-se um elemento central na filosofia da educação do autor para realizar um ajustamento dos indivíduos de forma ordeira e pacífica.

Para desenvolver tal tarefa realiza uma crítica das teorias do conhecimento e da moral perseguindo o ideal democrático como o fim social e educacional,

Evitar uma separação entre aquilo que os homens sabem conscientemente por tê-lo aprendido por meio de uma educação especial, e aquilo que inconscientemente sabem por tê-lo absorvido na formação de seu caráter mediante suas relações com outros homens, torna-se tarefa cada vez mais melindrosa à proporção que se desenvolve especializadamente, o ensino. (DEWEY, 1979, p. 9-10)

Eis o desafio de estabelecer um diálogo contínuo entre indivíduo e mundo, pois quanto a essa relação o filósofo americano sistematiza na obra supracitada três capítulos que são fundamentais para compreendermos essa visão, a saber: *Trabalho e Lazer; Estudos intelectuais e estudos práticos; Estudos físicos e estudos sociais. Naturalismo e Humanismo* até chegar *Indivíduo e Mundo*, além de articular uma discussão histórico-filosófica acerca da relação entre teoria e prática; objetividade e subjetividade.

Ao tratar do indivíduo o autor faz uma exposição histórica desde a antiguidade com o dualismo que culminaram entre espíritos individuais e o mundo, e destes entre si. Nesse sentido, há considerações pedagógicas acerca dos antagonismos entre matéria do estudo referente aos elementos do mundo e o método relacionado aos elementos do espírito. Para o autor “[...] a filosofia dualista do espírito e do mundo subentende uma errônea concepção das relações entre os conhecimentos e os

interesses sociais, entre o individualismo e a liberdade, e entre a direção social e autoridade.” (DEWEY, 1979, p. 321). Essa dualidade filosófica baseia-se nas relações sócio históricas em desenvolvimento.

Na Idade Antiga e na Idade Média o indivíduo é o instrumento e intermédio da inteligência divina e universal vinculado a uma comunidade, no padrão greco-medieval a concepção de homem nesse período era cosmocêntrico e objetal.

A concepção de homem antropocêntrica-subjetal se desenvolve somente a partir do século XVI com desenvolvimento e consolidação do individualismo econômico e político pautado no liberalismo clássico em que o conhecimento passa a ser adquirido pelas experiências pessoais e particulares, de acordo com (DEWEY, 1979).

Nesse período se constrói um processo de individuação dos indivíduos para vincular-se e consolidar a concepção de mundo vigente a ser fortalecida. A partir dessa perspectiva se gesta uma reação contra a autoridade em todas as esferas da vida, a liberdade, e os interesses pessoais passam a ser prioridades.

Em decorrência disso, deste isolamento se desenvolveu no campo da filosofia à epistemologia ou teoria do conhecimento.

Este problema, juntamente com o seu aliado – o da possibilidade de atuar, o mundo, sobre o espírito, e este atuar sobre o mundo – tornaram-se a preocupação quase exclusiva dos filósofos. As teorias que afirmam que não podemos conhecer

o mundo como realmente ele é, e sim unicamente as impressões causadas por ele no espírito, a de que não existe mundo além do espírito do indivíduo e de que o conhecimento é apenas uma certa associação do estado de espírito foram produtos dessa preocupação. (DEWEY, 1979, 323)

Como se percebe a relação entre o indivíduo e o mundo em Dewey é uma visão articulada entre a teoria e a prática, o pensamento e o conhecimento assim com o espírito e a matéria, mas “[...] o individualismo prático, ou a luta pela maior liberdade do pensamento na ação, foi transmutado em subjetivismo filosófico” Dewey, (1979, p. 324). Considerando sua defesa de sociedade democrática e burguesa como a melhor e mais desenvolvida, o filósofo se contrapõe ao subjetivismo, cujos pressupostos não contêm uma aplicabilidade prática em si.

O espírito enquanto indivíduo possui uma consciência psíquica particular, portanto ele é ao mesmo tempo indivíduo moral e social, através dessa sociabilidade este desenvolve a capacidade de questionar, ao desempenhar um papel referente à reconstrução das convicções admitidas. Assim consciente de seus direitos e deveres envolvidos com disposição e otimismo para engajar-se socialmente ao conformar-se e acomodar-se (SOARES, 2007).

Teoria e Prática

A divisão social do trabalho origina todo o antagonismo e a desigualdade social “[...] a rígida identificação do trabalho com os interesses materiais, e a do lazer com

os interesses ideais” (DEWEY, 1979, p. 276) já postula uma cisão entre a necessidade e a liberdade humana. Na qual se assentou a separação entre teoria e prática, como esferas distintas e legalidade opostas, portanto, desiguais.

Historicamente a educação baseia-se nessa dualidade implícita ou explícita que (re) produz consequências da divisão em classes trabalhadoras e não trabalhadoras. A concepção dominante concebeu o homem como o mais elevado entre os seres vivos. Ao desempenhar a função nutritiva, reprodutora e motora, mas a razão se apresenta como a função distintiva do homem. “A vida de observação, meditação reflexão e especulação considerada como um fim em si mesma e a própria do homem.” (DEWEY, 1979, p. 277). Trata-se do ponto de vista psicológico e teórico em Aristóteles.

O autor argumenta que existe um abismo entre individual e coletivo entre simplesmente viver e viver dignamente, pois o tempo e energia gastos são fundamentais, porém, os meios são vistos como coisas mesquinhas, que a sociedade historicamente desvalorizou atribuindo o útil ao servil.

Dessa maneira, a prática se confunde com imediatez, transitória e ligada à experiência por isso desvalorizada historicamente.

A mudança dos conceitos ou da mentalidade liberal requer uma organização educacional com fins práticos e úteis, mas,

A crescente emancipação política e econômica das “massas” chegou à educação; efetuou o desenvolvimento de um regime escolar comum, público, livre de educação. Destruí a ideia (sic) de que o saber é monopólio dos poucos predestinados pela natureza a dirigir os negócios públicos. Mas a revolução foi incompleta. Prevalece ainda da ideia (sic) de que uma educação verdadeiramente cultural ou liberal nada tem de comum, pelo menos diretamente, com a atividade industrial, e de que a educação adequada para as massas deve ser útil ou prática, em sentido que contraria o desenvolvimento da apreciação e da emancipação intelectual.

(DEWEY, 1979, p. 282).

As relações entre teoria e prática nesse momento se acirraram, pois, a dualidade entre essas áreas persiste após as revoluções burguesas, de modo que o acesso a e a universalização da educação se deram de forma bastante limitada, instituiu-se uma educação para os governantes e uma educação para os trabalhadores, sem contribuir efetivamente no desenvolvimento individual e coletivo das massas.

Mas quando restringimos a educação dos trabalhadores manuais a alguns poucos anos de estudo, dedicados, na sua maior parte, ao aprendizado do uso de símbolos rudimentares em detrimento do aprendizado das ciências naturais, literatura e história deixamos de preparar os espíritos dos trabalhadores para tirarem vantagens dessas oportunidades. Mais importante é o fato de a grande maioria dos trabalhadores não conhecer as finalidades sociais de seu labor e não ter nele um interesse direto pessoal.

Os resultados que eles obtêm com seu esforço não são o objetivo *de suas ações* e sim unicamente o objetivo de seus superiores. Eles não fazem livre e inteligentemente o seu trabalho e sim tendo em vista o salário a ganhar. Esta é a circunstância que torna iliberal o seu trabalho e esse efeito é o que torna iliberal e imoral qualquer educação destinada unicamente a dar habilidade para tais trabalhos. Atividade não é livre porque não é livremente que se participa da mesma. (DEWEY, 1979, p. 285).

A divisão social do trabalho gerou a fragmentação de todos os outros complexos sociais. A educação surge dualista e no momento de desenvolvimento social continua a reproduzir as desigualdades de classes em todos os aspectos. Toda teoria educativa com objetivo de unificar teoria e prática, objetividade e subjetividade, indivíduo e mundo deve examinar a questão da relação homem e natureza em sua profundidade para suplantar tal divisão. Segundo Dewey,

No campo das relações interpessoais do processo de ensino-aprendizagem, esta pedagogia assume o trabalho em grupo, a participação, a criatividade, a criticidade, a valorização das emoções, o respeito às diferenças. Seu fazer pedagógico se apoia na pedagogia de projetos, na interdisciplinaridade, na polivalência e nas ações imediatas voltadas para a vida prática, especialmente na metodologia da solução de problemas e no aprender a aprender. Para a Escola Nova, estes aspectos soam essenciais na formação da cidadania e fundamentos por excelência de inserção dos indivíduos na rede de relações sociais. (SOARES, 2007, p. 11).

A educação devia inculcar o hábito de estudar e de aprender para a realização de um contínuo social. A atividade teórica deve ser vinculada à prática, e assim com a educação deve ter uma significação para a vida, através de símbolos que favoreçam o desenvolvimento de valores, de observações e de reflexões para que o processo educativo promova um vínculo entre liberdade intelectual e originalidade de atitude fortalecendo uma postura de maturidade e de desenvolvimento nos alunos.

O conhecimento é um processo social, integra sociedade e indivíduo, pois os métodos de ensino são individualistas, mas a atividade é social, o resultado deve seguir uma lógica entre liberdade em consonância com uma disciplina social.

A separação entre método de ensino e de administração vincula-se a uma prática social contextualizada e a liberdade significa o papel desempenhado no ato de pensar, a iniciativa intelectual, a independência na observação, a invenção judiciosa, a previsão de consequências e o engenho na sua adaptação.

O conhecimento deve ter como base a experiência, que gestará um novo tipo de conhecimento vinculado a uma ação efetiva e significativa, no qual reúne inteligência e ação, o saber e o fazer, valorizando esse conhecimento com fim prático e social.

Diferentemente da concepção de conhecimento da Antiguidade em que a razão era a faculdade e o princípio universal de todas as coisas e os sentidos eram me-

nosprezados, pois possuíam características de mudança e instabilidade, assim com o empírico não se baseava em conhecimentos dos princípios, portanto não existia uma sistematização acerca desse aspecto humano. “O resultado do trabalho dos sentidos, conversado na memória e na imaginação, e empregado com a habilidade conferida pelo hábito, constituía a experiência” (DEWEY, 1979, p. 289).

Objetividade e Subjetividade

Quanto às categorias de objeto e de sujeito constitui-se em um desenvolvimento sempre de forma imbricada com os conceitos anteriores ressaltando a indissociabilidade entre a experiência e a razão em todas as relações que envolvem o homem e natureza. Pautado neste dualismo filosófico e reflete-se na divisão dos estudos naturalistas e humanistas.

Desse modo, o autor trata dessa relação no ponto vista teórico epistemológico da relação sujeito e objeto, e, principalmente do antagonismo entre experiência e o verdadeiro conhecimento, “mas determinados problemas da educação relacionados com eles tornam desejável examinar claramente as conexões e a pretensa separação entre o saber e o fazer” (DEWEY, 1979, p. 288).

Como a primazia do conhecimento se centrava na razão, tanto no padrão de conhecimento greco-medieval assim como o racionalismo, uma das principais correntes da ciência moderna tratou da restauração das

relações entre a natureza a partir da razão utilizado pelos racionalistas, partindo de premissas lógicas para alcançar o verdadeiro conhecimento, tais premissas são chamadas de silogismo, vai do geral ao particular.

Na modernidade instaura-se ainda um patamar de cientificidade com a perspectiva de pretensa neutralidade da ciência, em que o sujeito cognoscente distancia-se do objeto para melhor capturá-lo, elaborada segundo as leis e princípios das ciências naturais para que o conhecimento através do domínio da natureza se tornar um meio de garantia do progresso e do bem-estar da humanidade. “Estudo humano é todo aquele feito de modo a aumentar o interesse pelos valores da vida; é todo o estudo que acarrete maior sensibilidade em relação ao bem-estar social e maior aptidão para promover o bem-estar.” (DEWEY, 1979, p. 319).

Nesse momento, o debate acerca da objetividade e subjetividade ganha espaço, ao passo que ocorre o desenvolvimento e consolidação das ciências humanas e sociais. Fatos e comportamentos são quantificados para atingir a tal cientificidade com a principal influência das ciências naturais.

Ao passo que a experiência fora valorizada no processo de construção do conhecimento, a prática também passou ter um lugar mais específico na educação, porém os trabalhos ativos da escola eram empreendidos somente com fins utilitários. Tal mudança não significou uma transformação nos métodos educativos, apesar do

empirismo exercer uma influência na crítica ao ensino tradicional e livresco.

Para tanto, segundo Acker na introdução da obra *Democracia e Educação* de John Dewey uma sociedade integralmente democrática propõe uma superação das teorias gnosiológicas e éticas tecnicamente dualistas devido às dicotomias separatistas que estabelecem entre espírito e matéria, espírito e mundo exterior, experiência consciente e natureza física, indivíduo e sociedade etc.

Para Van Acker, a pedagogia deweyana não passava de “cientismo [sic] positivista e materialista” Dessa forma, devido a um “materialismo perigosamente otimista”, Van Acker acreditava que devia combater a escola “progressiva” de Dewey, por que esta não levava às finalidades éticas e nacionais que o Brasil precisava. Nesse sentido, para ele, a tradução do livro norte-americano, “corajosamente realizada pelo sr. Inspetor Adolpho Packer”, mostrava “como os que lidam na experiência real da educação nacional, sentem a necessidade de submeter a escola nova a exame crítico reconstrutivo” (PINHEIRO e MENEZES *apud* VAN ACKER, 2015, p. 9).

A filosofia deve ser um contínuo para superar a separação entre vários elementos, portanto a educação deve ser um espaço de experiência para uma nova perspectiva de ciência. Para isso é fundamental estabelecer um diálogo entre teoria e prática superando a perspectiva de educação como um corpo isolado de estudos, de informações técnicas sobre o mundo físico e articular

os estudos literários e humanistas. Assim, a evolução do saber favorecerá o desenvolvimento de um plano educacional em que conhecer o lugar do estudo das ciências naturais vinculados às ciências humanas é a condição *sine qua non* para um desenvolvimento humano social mais equilibrado.

O pensamento de Dewey alinha-se com uma vertente das chamadas “filosofias da ação”, expressões da crise do pensamento filosófico tradicional, das contradições do capitalismo e das lutas revolucionárias do proletariado no fim do século XIX e meados do século XX. Nesse contexto, emergem a “filosofia como um martelo” de Nietzsche (1844-1900), a “dialética da vontade” de Maurice Blondel (1861-1949), a “primazia da existência sobre a essência” do existencialismo tanto cristão como ateu, o “viver perigosamente” do fascismo entre outras perspectivas filosóficas que partem da atividade humana. Dewey e seu “instrumentalismo”, vai se filiar a uma vertente particular do pensamento anglo-saxônico, o pragmatismo que teve e tem influência mundial:

O pragmatismo nasceu nos Estados Unidos, nas últimas décadas do século passado, e sua força de expressão, tanto na América quanto na Europa, chegou ao seu ponto máximo nos primeiros quinze anos do nosso século. Do ponto de vista sociológico, o pragmatismo representa a filosofia de uma nação voltada com confiança para o futuro, enquanto do ponto de vista da história das ideias (sic) se configura com a contribuição mais significativa dos Estados Unidos à filosofia ocidental.

O pragmatismo é a forma que o empirismo tradicional assumiu nos Estados Unidos. Com efeito, enquanto o empirismo tradicional, de Bacon a Locke, e de Berkeley a Hume, considerava válido o conhecimento baseado na experiência e a ela redutível – concebendo a experiência como a acumulação e organização progressiva de dados sensíveis passados ou presentes -, para o pragmatismo *a experiência é abertura para o futuro, é previsão, é norma de ação.* (REALE e ANTISERI, 1991, p. 485)

Entre outras coisas, há uma particularidade no pragmatismo de Dewey, que se revela na crítica a Bacon:

Foi assim que a corrente de ideias (sic) representada pelo aforismo baconiano de que “Conhecimento é Poder” falhou, ao tentar uma expressão independente e emancipada. Essas ideias (sic) se emaranharam irremediavelmente em pontos de vistas fixos e em preconceitos que corporificavam uma tradição social, política e científica, com as quais eram completamente incompatíveis. A obscuridade, a confusão da filosofia moderna é o produto dessa tentativa de combinar duas coisas que não podem ser combinadas, quer lógica, quer moralmente. A reconstrução filosófica do presente é, assim, o esforço para desfazer o emaranhado e permitir que as aspirações baconianas tenham uma expressão livre e desembaraçada (DEWEY, 1958, p. 73).

De fato, a discordância gira em torno dos conceitos de experiência e de conhecimento. Para o instrumentalismo de Dewey a esfera do conhecimento deve resolver problemas práticos da vida dos indivíduos e das comunidades humanas. Já o empirismo baconiano cen-

tra-se no método científico, deixando em segundo plano o mundo da vida. Dewey critica também o dualismo, pois segundo ele, a filosofia de Bacon não rompia o antagonismo entre a razão e a experiência. Já Dewey, dentro dos pressupostos das “filosofias da ação” buscava superar os dualismos, unindo num mesmo plano epistemológico esses dois elementos.

Essência Humana

Conhecer o conceito na *natureza humana* em Dewey é essencial para situar os seus dois principais temas de estudo e pesquisa: a democracia e a educação. Em sua concepção, para a consolidação da democracia seria preciso focalizar nos dados da realidade e nos mecanismos que constituem e determinam o homem. É também necessário compreender a formação da mente e da personalidade para decidir sobre os fins da educação e contribuir para a formação dos educandos.

Os processos educativos estão diretamente ligados à formação mental e ao contexto cultural em que se dão as condutas. A pergunta sobre a natureza da conduta leva Dewey a refletir sobre um tratamento científico da natureza humana como um conjunto de saberes que se ocupa diretamente da experiência humana em meio à comunidade, um espaço eminentemente educativo.

Nessa perspectiva, Dewey realiza um paralelo entre a Filosofia e a Psicologia. A primeira teria o papel de

delimitar aquilo que pode ser conhecido; a segunda teria a tarefa de investigar como esse conhecimento se realiza no homem. Portanto, para ele, a filosofia é a ciência e a psicologia é o método.

Para Dewey há uma necessidade de uma investigação científica da natureza humana uma vez que o “eu” que valora está inserido na mediação dos hábitos e das tendências de conduta. Embora não haja em Dewey uma conceituação clara do termo “natureza humana”, podemos, de modo preliminar e com base em seu escrito *Human Nature and Conduct*, afirmar que esta está vinculada aos hábitos culturais como a chave para uma psicologia social.

Olhar cientificamente para a “natureza humana” significa observar os fatores que envolvem o desenvolvimento eu, da cultura, da formação inteligente da mente, do papel da educação na constituição da natureza humana e da elaboração de uma ciência moral constituída por valores pensados a partir de um real entendimento do que seja o homem.

O primeiro passo para a resposta à pergunta sobre a natureza humana é a compreensão do que seja o elemento próprio do humano. Para Dewey este elemento especificamente humano é o psiquismo, cuja formação é eminentemente social e cultural. Assim, todos os componentes da chamada natureza humana são adquiridos, formados, desenvolvidos, podendo ser direcionados e educados socialmente. Para Dewey o psiquismo é a

síntese do embate entre hábitos e impulsos, uma síntese com características específicas que envolvem a investigação e a deliberação. A psicologia social constitui dessa maneira a ciência capaz de estudar objetivamente os fenômenos sociais, tal estudo é baseado na natureza humana, ou seja, nos hábitos, nos impulsos e nas deliberações inteligentes.

O objetivo do estudo da natureza humana é chegar a indicações de prováveis caminhos para o desenvolvimento de condutas mais conscientes no âmbito moral.

Human Nature and Conduct de 1922, promove a discussão de alguns aspectos de uma mudança ética envolvida em um respeito positivo pela natureza humana quando esta é associada ao conhecimento científico. Nesta obra, Dewey pensa o papel da educação na constituição da natureza humana e na elaboração de uma ciência moral constituída por valores pensados a partir de um real entendimento do homem.

O livro é dividido em quatro partes, sendo que da primeira à terceira parte o autor demonstra que aquilo que é especificamente humano, o psiquismo é eminentemente cultural, resultando que os elementos que compõem a chamada *natureza humana* são todos adquiridos, formados e desenvolvidos, podendo, portanto, ser direcionados e educados socialmente. O psiquismo é a síntese do embate entre hábitos e impulsos, uma síntese com características específicas que envolvem a investigação e a deliberação.

As três primeiras partes são expostas a partir das seguintes temáticas: (1) “O lugar dos hábitos na conduta; (2) “O lugar dos impulsos na conduta” e, (3) “O lugar da inteligência na conduta”. Após discorrer sobre os hábitos, os impulsos e a inteligência Dewey realiza suas considerações finais a respeito desta temática. Escreve, assim, a quarta parte, na qual defende o desenvolvimento de uma ciência capaz de estudar objetivamente os fenômenos sociais; trata-se de uma psicologia social pautada no estudo dos componentes da *natureza humana* acima citados.

Em *Democracia e educação*, um de seus escritos mais lidos, Dewey também aborda o problema da natureza humana, dando enfoque sócio interativo à toda constituição do *ser*.

O ser humano nasce com o maior número de tendências instintivas do que outros animais. Mas os instintos destes se aperfeiçoam por si mesmos [...] ao passo que a maiorias dos [instintos] do infante humano pouco lhe valem do modo como eles existem. (DEWEY, 1979, p. 48)

Ao tecer suas considerações a respeito dos instintos humanos, Dewey não os associa de modo imediato à essência humana, pelo contrário, os temas relativos ao comportamento social, à conduta individual ou coletiva, não tem relação alguma com predeterminações impostas por uma constituição natural inata, mas por valores que são escolhidos e pelos quais se luta.

Portanto, toda conduta humana é uma conduta associada e, de todos os tipos de conduta, a conduta moral é a mais humana porque ela é inerentemente empírica. Isso influencia diretamente a natureza humana uma vez que acarreta consequências práticas na formação das características, disposições e traços humanos. É por isso que, ainda no texto *Democracia e educação*, Dewey (1979, p. 18) aponta que uma criança vivendo no seio de uma família de músicos “terá inevitavelmente estimuladas, por menos que elas sejam, as suas aptidões musicais, e as terá mais estimuladas, relativamente, do que outros impulsos que poderiam despertar em diverso ambiente”.

Assim, para o filósofo em tela, é evidente que embora haja estruturas orgânicas e biológicas que se mantêm geralmente constantes, as reais leis da natureza humana são leis dos indivíduos em associação.

Nesse sentido, a pergunta sobre a possibilidade do conhecimento é respondida através da relação entre aquilo que é natural e aquilo que é social. A questão crucial está, na verdade, naquilo que “Eles pensam”. Vê-se, com isso, a centralidade da relação em detrimento da centralidade do “Eu penso”. Para ele, inicialmente as ideias não representam ações voluntárias do indivíduo, uma vez que o conjunto de crenças e proposições não é originado pela própria pessoa, mas chegam ao indivíduo pelos outros, pela educação, pela tradição e pelo ambiente. Isso ocorre porque conhece-se aquilo que a vida associada nos comunica, nós conhecemos de acordo com os hábitos que a associação forma em nós.

A comunicação social formativa ocorre em meio ao intercâmbio de comportamentos: nós agimos e os outros reagem às nossas ações, nós passamos a prever as reações dos outros e pensamos em nossos próximos cursos de ação. Para Dewey, nossos pensamentos e ações são preenchidos pelas ideias elaboradas pelos outros, as quais não são expressas unicamente por meio de instrução explícita, mas, principalmente, pela reação as nossas ações, pela conduta compartilhada. Isto é, “aprendemos com” outras pessoas.

Quando os outros nos informam seu juízo sobre as consequências de nossas ações, influenciam a formação de nossos hábitos, instintos, propósitos e ações futuras. Isso significa que tanto uma atividade inescrupulosa de interesse próprio quanto uma ação benevolente são condicionados pelas oportunidades sociais. Portanto, não há como pensar uma ação má como algo individual e a ação correta como algo social: todas as ações de um indivíduo carregam a marca distintiva de sua comunidade.

O individualismo não se encontra em uma natureza original, mas em seus hábitos adquiridos por intermédio das influências sociais. Este raciocínio estabelece que a natureza humana é única e exclusivamente social e contraria a ideia de natureza pré-formada.

A consequência disso é que se aceitarmos que a conduta moral é social, concebemos a conduta moral como Educação. Ou seja, ter uma conduta moral é ter aprendido o significado do que está socialmente posto e empregar essa significação na ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível avaliar a educação no século passado e nos primeiros momentos do atual sem considerar a influência de John Dewey. Principalmente, nas políticas educacionais e concepções pedagógicas hegemônicas é possível vislumbrar elementos da agenda conceitual de Dewey e de seus seguidores. Por isso, é interessante refletir sobre dois conceitos basilares na concepção de Dewey: pragmatismo e democracia. Como toda reflexão parte de algum lugar, partimos do marxismo. Não de modo exaustivo, apenas como moldura categorial de análise.

Do ponto de vista marxista, o homem é um ser ativo. No entanto, o marxismo não pode ser enquadrado no campo das “filosofias da ação”. Pois, há um fundamento histórico-natural nele. O ser humano tem um fundamento biológico é herdeiro de um passado simiesco, é mamífero, é uma unidade de estruturas celulares. No entanto, por meio de sua atividade vital, o trabalho, ele transcende seu fundamento biológico e cria uma esfera própria da realidade, o ser social. Assim, a história social é produto da atividade humana. O ser humano encontra sua verdade quando toma pelas mãos sua própria historicidade. A verdade não é utilidade, isto é, a função do conhecimento é reprodução conceitual subjetiva do movimento real objetivo para a transformação. Mas, não no sentido prático-utilitário de resolver problemas das comunidades humanas. Uma sociedade capitalista, em última instância, procura resolver problemas ligados à

reprodução alienante da lógica destruidora e excludente do capital. Portanto, ser humano não é só experiência e razão para fins utilitários, mas uma totalidade concreta composta de teoria e prática, ou seja, práxis com vistas ao desenvolvimento das potencialidades humanas postas pelo desenvolvimento das forças produtivas.

A tese pragmática deweyana reflete-se, no chamado ideário pedagógico do “aprender a aprender” (COSTA, 2007), que fundamenta a política educacional vigente, tanto escolar como na formação dos professores: esvaziamento do educador como transmissor de objetivações culturais construídas no processo de tornar-se homem do homem; enaltecimento do pragmático sobre o teórico; destaque do imediato sobre o mediato; desprezo do aspecto intelectual do processo de aprendizagem em função de uma elevação unilateral do lúdico; centralidade do aprender sozinho sobre o ensino sistemático; desprezo pela erudição e fortalecimento dos aspectos utilitários do conhecimento; extrema valorização do fazer ao lado de certa indiferença pelo saber; ofuscamento do conteúdo pelo método; exacerbação do particular e quase anulação do universal; inflação do cotidiano sobre o não-cotidiano. Tal amálgama é apresentado sob os rótulos de teorias inovadoras e de práticas crítico-reflexivas, supostamente alicerçadas em aspectos biológicos, psicológicos e sociais de uma “natureza humana” imutável e anistórica que, no limite, significa a “racionalidade” do proprietário privado.

REFERÊNCIAS

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. **Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira: Fortaleza, CE, 2017.

CUNHA, Marcus Vinícius. **John Dewey: Filosofia, Política e Educação**. Revista Perspectiva, v. 19. p. 371-388, jun/dez. 2001.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4ª edição. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Nacional, Edusp, 1970.

DEWEY, John. **A Filosofia em Reconstrução**. Trad. E.M. Rocha. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

DEWEY, John. **Human Nature And Conduct: An introduction a social psychology**. New York: Henry Holt and Company, 1922.

PINHEIRO, Maria de Lourdes e MENEZES, Maria Cristina. **Pragmatismo e idealismo: o debate entre pioneiros e católicos em dois manuais no Brasil dos anos de 1930**. Hist. Educ. vol.19 n. 45 Santa Maria jan./abr. 2015. Disponível no site: www.cielo.br/cielo.php. Acesso em: 15 jul. 2015.

REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Do romantismo até nossos dias**. São Paulo: Paulus, 1991- (Coleção Filosofia).

SOARES, Rômulo. **O neopragmatismo como eixo (des) estruturante da educação contemporânea**. Tese de Doutorado. Fortaleza, UFC, 2007.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Tradução e organização: José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Vídeos

DEWEY, John. Vídeo-documentário. **Coleção grandes educadores**. Marcus Vinícius da Cunha, 2006.

REPERCUSSÕES DO “MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)” NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LEI 9.394/96)

*Ivo Batista Conde
Manoel Pinéo de Sousa
Rayssa Melo de Oliveira
Raquel Sales Miranda*

“Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação” (Frase de abertura do ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’-1932).

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)* e apontar o que dele reverbera ainda hoje nas determinações oficiais da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)*, na perspectiva da educação básica. Ele será orientado pela égide da pesquisa qualitativa, de natureza documental.

Dois documentos oficiais serviram de amparo a nossa investigação: 1. Parte da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996* que trata da Educação Básica; 2. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*, que versa sobre as finalidades da educação e sobre a educação

básica. Para tanto, buscamos as proposições de Carneiro (2013), que joga luzes sobre a LDB (1996), fazendo uma análise crítica de suas determinações, Saviani (2013), que traz à tona questões tanto da LDB (1996) quanto do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)* e respaldo teórico com autores como Libâneo (2008), Saviani (2012), Santomé (2013) e Paro (2015).

Diante desse panorama, constatamos mediante análise dos escritos dos referidos documentos e dos estudos teóricos, alguns pontos convergentes entre os artigos, são eles: a visão da educação como dever da Família e do Estado, a oferta de uma educação de acordo com as capacidades de cada educando, independente de classe social, o respeito à autonomia dos sujeitos e o papel social da escola e sua ligação com o mundo do trabalho.

Outro dado pertinente aos dois documentos é com relação à criação de contextos favoráveis que repercutem na autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educacional. E, por último, verificamos que os signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)* asseguravam a necessidade da coeducação, fato este que não ecoou nos artigos referentes à educação básica interpretados pela LDB (1996).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento instituído por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros 23 signatários que propunham a renovação educacional no Brasil República.

O Manifesto dos Pioneiros propunha ideias inovadoras tais como a universalização e a obrigatoriedade da

educação, ressaltando a responsabilidade estatal na oferta da instrução pública. Segundo Saviani (2013), o texto do Manifesto segue uma organização razoavelmente coerente, pois é estruturado da seguinte forma: primeiro é traçado um panorama da situação da educação na época em que o Manifesto foi escrito, em seguida são explicitados os fundamentos, princípios e diretrizes do plano de reconstrução e depois são abordadas as bases políticas e administrativas, os fundamentos da Educação Nova. E por fim, é apresentado o plano de reconstrução educacional.

Ainda para Saviani (2013, p.252), duas dimensões marcam a estrutura do texto do Manifesto: “é por um lado, um documento doutrinário e, por outro, um documento de política educacional”. Talvez por esse motivo seja tão clara a semelhança do texto do Manifesto com um outro documento político: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96).

Assim, há a possibilidade dos aspectos fundamentais defendidos pelos pioneiros da educação nova ainda repercutem nos documentos oficiais brasileiros, como é o caso da LDB que consiste em um documento que define e regulariza a educação brasileira com base nos princípios da Constituição (1988).

Destarte, abordaremos uma comparação entre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a LDB a fim de apresentarmos os fundamentos do Manifesto que ainda estão em evidência e norteiam a educação do país. A escolha da LDB para realizar esse confronto de ideias

e perspectivas, deve-se a importância desse documento ao qual define-se como principal documento regulador da educação brasileira.

Abordaremos nesse artigo, apenas as partes dos documentos que tratam acerca da Educação Básica por ser a área de atuação profissional dos autores do trabalho.

Na primeira parte do texto serão discutidos os percursos que levaram a elaboração da LDB apoiada nas concepções escolanovistas e na segunda parte do artigo serão abordados os trechos dos documentos que apresentam similaridades.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

O presente estudo tem suas raízes no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), mais precisamente durante a disciplina de Teorias da Educação, na qual éramos alunos no semestre 2015.1.

Nessa esteira, o bojo da pesquisa consiste em analisar o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)* e apontar o que dele reverbera ainda hoje nas determinações oficiais da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)*, na perspectiva da Educação Básica. Isso será orientado pela égide da pesquisa qualitativa, de caráter documental, pois, segundo Cervo, Bervian e da Silva (2007, p.62), esse tipo de análise busca “[...] investigar documentos com o

propósito de descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças e outras características. As bases documentais permitem estudar tanto a realidade presente como o passado, com a pesquisa histórica”.

Portanto, duas fontes serviram de amparo a nossa investigação: 1. Parte da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996* que trata da educação básica; 2. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*, que versa sobre as finalidades da educação e sobre a Educação Básica. Utilizamos como fundamentação teórica as contribuições de Carneiro (2013), que desafia uma análise crítica sobre toda a *LDB (1996)* e, Saviani (2013), que traz aspectos ligados à *LDB* e ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*.

A apresentação dos dados se divide em duas partes, a primeira trata da influência do Manifesto de 32 na elaboração da *LDB* e a segunda se subdivide em duas categorias: as finalidades da educação e um apanhado de informações sobre a estrutura da educação básica.

INFLUÊNCIA DO MANIFESTO DA EDUCAÇÃO NOVA NA ELABORAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Do Segundo Manifesto de 1959, que foi elaborado para defender as ideias do Primeiro Manifesto de 32, é possível extrair alguns passos que levaram a elaboração do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação, já que há

inclusive um tópico destinado a influência do Manifesto na elaboração das diretrizes, intitulado: “O Manifesto de 32 e o Projeto de Diretrizes e Bases”. Segundo esse trecho do Manifesto, foi na 5ª Conferência Nacional de Educação, em janeiro de 1933, que ancorado na proposta do Manifesto de 32, foi formulado o primeiro anteprojeto das diretrizes e bases da educação.

Em seguida, as ideias desse anteprojeto foram incorporadas na Constituição de 1934, porém a Constituição outorgada em 10 de novembro de 1937 retirou essas ideias, já que essa Constituição se direcionou para a construção de um Estado Autoritário.

Assim, apenas após a restauração do regime democrático, a Constituição de 1946 reincorporou o princípio de descentralização e retomou a fixação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo Saviani (2013, p.281), “Nessa Carta Constitucional restabelecem-se elementos que integraram o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova, sendo que alguns deles já haviam figurado na Constituição de 34”.

Assim, o então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de 15 professores para elaborar o anteprojeto da LDB. Segundo Saviani (2013), para integrar a comissão foram convidados os principais educadores brasileiros, sendo que a maioria dos integrantes faziam parte do Movimento da Educação Nova. Dessa forma, os princípios renovadores prevaleceram no projeto que foi submetido em 1947 à

Câmara dos Deputados. Mas o projeto foi arquivado devido ao parecer do líder do governo na Câmara, Gustavo Capanema, que segundo Saviani (2013), criticou o projeto por considerá-lo antigetulista e não pedagógico. A discussão sobre o projeto de diretrizes e bases só foi retomada em 1957, no entanto a primeira LDB (Lei n. 4.024) só foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, entrando em vigor apenas em 1962.

Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB (SAVIANI, 2013, p. 307).

Assim, surge a seguinte pergunta que tentamos responder ao longo desse artigo: Será possível visualizar convergências entre a LDB atual (lei 9.394/96) e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)?

CONVERGÊNCIAS ENTRE O MANIFESTO DE 1932 E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO DE 1996

Nesses 83 anos do Manifesto dos Pioneiros pela Educação, surgiram documentos que foram reflexos desse movimento e que buscaram o rompimento com a

educação tradicionalista. Dentre esses documentos, observa-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, alguns assuntos ligados à educação nacional que remetem às propostas derivadas do manifesto dos pioneiros.

O primeiro assunto trata das finalidades da educação, que eram consideradas pelos signatários do Manifesto de 32, um dos principais elementos das Diretrizes e Bases da Educação, já que segundo eles a falta de determinação dos fins da educação, quanto ao aspecto filosófico e social, era a principal causa da falta de organização do sistema escolar. De acordo com Saviani (2013), essa falta de fins filosóficos e sociais se devia à ausência de uma cultura universitária que impedia que o educador visse o problema educacional de forma ampla.

Assim, analisando a LDB e o Manifesto de 32, foi possível estabelecer dois pontos de convergência quanto às finalidades da educação, o primeiro ponto aborda o papel da ‘escola, prática social e trabalho’ e o segundo ponto trata da ‘educação das capacidades’. Esses pontos são discutidos a seguir.

No Manifesto, a escola é vista como uma instituição que não pode se desvincular das questões sociais e nem estar isolada do meio onde está inserida. Além disso, os signatários do manifesto consideram que “o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral [...], é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos” (AZEVEDO *et al*, 2010, p. 41). Para Saviani (2013), a educação nova proposta no Manifesto fundava-se sobre

os princípios de vinculação da escola com o meio social, formando homens cooperativos e solidários. Identifica-se uma visão semelhante da escola no Título I, Art. 2º da LDB: “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Essa visão de vinculação entre a escola, a prática social e o trabalho é vista ainda no Título II da LDB, nos artigos 2º e 3º:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, não paginado).

Portanto, quanto ao papel da escola na vida e sua função social encontramos alguns fragmentos referentes a esses aspectos nos dois documentos. O Manifesto de 32 se apresenta de uma forma bastante ampla quanto a esses pontos, esclarecendo que a escola tem seu papel social diante da sociedade e que é um elemento preponderante na formação e estrutura da sociedade.

Quanto aos ambientes escolares o Manifesto relata que a:

“[...] escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas “uma instituição social”, um órgão feliz e vivo, no conjunto das

instituições necessárias à vida [...] família que é a escola dos pais; o ambiente social que é a escola da comunidade, e a maior de todas as escolas, a vida com todos os seus imponderáveis e forças incalculáveis” (AZEVEDO *et al*, 2010, p.49-50).

O texto da LDB de 9.394/96, no artigo 2º, expõe que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, não paginado).

Ao observar o texto do artigo 2º da LDB podemos inferir outro aspecto que os “Cardeais da Educação” elucidaram no texto do Manifesto, e que se refere ao dever do Estado quanto à responsabilidade da Educação buscando a qualificação para o trabalho.

Segundo Saviani (2013, p.245):

Conclui-se, portanto, que a Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos.

Já a educação das capacidades é um dos mais importantes assuntos defendidos no Manifesto, como pode ser constatado no trecho a seguir:

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o “sentido aristológico”, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social (AZEVEDO *et al*, 2010, p.40).

A importância dessa educação das capacidades também é evidente no Título III, Art. 4º da LDB: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (grifo nosso)”.

No que se refere a estrutura e organização da Educação Básica, a LDB também apresenta semelhanças como manifesto, como pode ser observado a seguir.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação teve seu papel decisivo quanto à organização da educação no país. Foi a partir do documento do Manifesto que no plano educacional foi traçada a hierarquia de como a educação deveria ser estruturada, dividindo em quatro grandes períodos que representavam o desenvolvimento natural do indivíduo. O primeiro período era a escola infantil ou pré-primária; o segundo era a educação primária; o terceiro período era a educação secundária; e por fim o quarto período era a educação superior ou universitária.

Na LDB (lei 9.394/96), essa divisão permanece sofrendo algumas alterações e se adequando a realidade da educação vigente no país. No artigo 4º da LDB observamos as formas de organização da educação:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, não paginado).

Assim, percebe-se que as propostas expostas pelo Manifesto dos Pioneiros, no tocante a hierarquização do ensino no Brasil reflete na LDB de 9394/96, quanto a organização da educação.

No tocante à Educação Infantil, quanto aos seus fundamentos, os dois documentos se inter cruzam, e, ao compará-los observamos neles a preocupação com a Educação Infantil vistas a uma nova concepção de escola. O Manifesto esclarece que a “nova escola” deve romper as concepções tradicionalistas, abrindo espaço para um novo tipo de educação, essa:

[...] nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de

todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. [...] a escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas [...] o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas” (AZEVEDO *et al*, 2010, p.49-50).

A LDB, no art. 29 esclarece que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, não paginado).

Observamos que a criança se torna agente ativo no processo educativo, saindo da concepção de que ela vinha para o ambiente escolar sem um conhecimento prévio (tábua rasa), concepção esta defendida no modelo de educação tradicionalista, que não valorizava a criança como um todo. O novo conceito de educação exposto no Manifesto dos Educadores reconhecia a criança como um todo, que ao adentrar no ambiente escolar vinha com conhecimentos prévios e que era um ser ativo diante da sociedade. Nos dois fragmentos de texto identificamos aspectos dessa educação renovada onde a escola tem o papel de agente modificador do ser, agindo na formação intelectual da criança ou do jovem.

O tópico “O estado em face da educação”, presente no Manifesto, apresenta o Estado como um aparelho que reconhece a função social e política da instrução e, portanto, tem como incumbência proclamar a educação como um dever, oferecendo subsídios necessários para a permanência do indivíduo na escola tendo em vista a formação integral do mesmo. Inicialmente, apresenta-se a funcionalidade pública da educação; em seguida, tratam-se os aspectos da escola única; e, por último, abordam-se os pilares da educação nova: laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação.

No tópico do manifesto: “A educação, uma função essencialmente pública”, buscou-se ressaltar o papel do Estado quanto à oferta de uma educação que promovesse o desenvolvimento integral do indivíduo, de maneira a não minimizar a função educacional da família. O manifesto de 32 também deixa claro que o Estado deve atender a todos os educandos, devido à função eminentemente social que a escola representa.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 1), o art. 2º explica que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Desta forma, apresentam-se, a Família e o Estado, como estruturas principais e que se complementam no

processo de formação integral da criança e do adolescente nos dois documentos observados.

O papel do Estado na Educação também é abordado por outros autores, como Saviani (2012), que possui uma postura crítica em relação ao papel do Estado, pois segundo ele, a escola é utilizada como um aparelho ideológico do Estado, já que ela é capaz de atingir uma grande massa de pessoas por meio das ideologias e ela retrata as relações de exploração capitalista. Assim, Saviani (2012) evidencia que o Estado não se restringe apenas a ofertar educação pública, muitas vezes a escola pode ser utilizada como instrumento de massificação de ideologias.

O Manifesto também aborda a questão da “escola única”, tendo em vista uma educação universal que alcance todos os níveis sociais sem distinção objetivando uma formação integral, prevendo inclusive a constituição de um projeto nacional de educação que promova uma escola acessível em todos os níveis aos cidadãos que se encontram em níveis inferiores economicamente. Prevalece nessa proposta o princípio de educação para todos, ressaltando que não deve haver educação distinta entre classes sociais, mas uma educação igualitária que alcance também uma maioria com condições econômicas inferiores. Há na LDB (BRASIL, 1996, não paginada). dois artigos que abordam a construção de um plano nacional de educação como se pode observar a seguir:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Grifos nossos).

Pronunciado na Constituição Federal, o Plano Nacional de Educação (PNE) consiste em um regulamento, que teve validade em 26 de junho de 2014 e sua duração é de dez anos. Este plano estabelece diretrizes, metas e estratégias para o campo educacional. Desde o momento que este documento é validado, os planos estaduais e municipais devem ser adaptados às diretrizes e metas estabelecidas pelo plano nacional. Destarte, percebe-se, a partir desse documento, uma preocupação com uma escola única que oferece uma educação sem distinção de classes.

A “laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação”, são quatro aspectos fundamentais da escola única defendida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e segundo Saviani (2013), esses princípios se fundam na finalidade biológica da educação. A laicidade garante o ensino a todos acima de qualquer crença ou distinção religiosa, retirando da escola o papel propaga-

dor de seitas ou doutrinas. A gratuidade busca o princípio de educação para todos, não restringindo a instrução às classes privilegiadas economicamente.

A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la (AZEVEDO *et al*, 2010, p.45).

A obrigatoriedade da educação defendida no manifesto prevê a presença do indivíduo na escola até os dezoito anos de idade, a fim de que a mão de obra infantil não seja explorada em épocas de desenvolvimento industrial. Explica-se a necessidade da permanência da criança e do adolescente na escola visto que:

na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é freqüentemente (sic) impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas [...] (AZEVEDO *et al*, 2010, p. 45).

E, por fim, a escola única e igualitária não permite a distinção da educação oferecida para homens e mulheres. A coeducação tinha dois propósitos fundamentais: a igualdade na instrução oferecida e a funcionalidade de tornar o ensino mais econômico. Entretanto, o ideário escolanovista surgido em contraposição à Escola Tradicional se organizou, segundo Saviani (2012, p.10), fun-

damentalmente “[...] na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite”. O autor aduz ainda que a adoção do escolanovismo pelos docentes trouxe como efeito o rebaixamento do nível de ensino voltado para o atendimento das classes populares, que com muita expressividade viam a escola como único espaço de acesso ao saber elaborado. Assim, é possível inferir que a proposta de uma escola única e com igualdade de condições entre todos os membros da sociedade, não foi efetivada, realidade está ainda muito marcante nos dias de hoje.

Na LDB, a laicidade da escola não é abordada de maneira inteligível. Aborda a matrícula facultativa ao ensino religioso o qual não deve prever a transmissão de uma doutrina, em contrapartida, propõe-se a formação de um indivíduo capaz de viver em cidadania como aponta o artigo 33.

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1996, não paginado).

Nesse documento, observa-se a abrangência de dois pilares da Educação Nova apresentados no manifesto, os quais são a gratuidade e a obrigatoriedade, percebidos nos artigos terceiro e quarto respectivamente.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

[...]

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...]. (BRASIL, 1996, não paginado)

Quanto à coeducação, não evidenciamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nenhum regulamento que a abordasse. Quando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi realizado era comum a existência de escolas que separavam o ensino de meninas e meninos. Atualmente, a coeducação já é uma realidade nas escolas públicas brasileiras. Destacamos esses aspectos como uma possível justificativa de esse pilar não aparecer na LDB.

O Manifesto de 32 enuncia que os princípios da universalidade assentados na laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, se constituem como condições necessárias para a obtenção de um regimento escolar organizado, unificado e pautado na legitimação dos direitos comuns a todo ser humano. Ademais, proclama que a função da educação deve ser única.

Segundo o Manifesto de 32, a subordinação da educação pública ligada a interesses efêmeros, a vantagens pessoais ou a apetências de partidos, jamais tornaria realizável a função do Estado de formar integralmente as novas gerações.

Paro (2015) nos explica que o Estado se encontra permeado por diversas contradições que operam na caracterização das realizações humanas. Para o autor, mesmo sendo o Estado formado mediante princípios democráticos não permanece resguardado acerca das determinações e ações que transgridam os interesses públicos da coletividade. Continua e questiona se é realmente adequado intitular de pública nossa instituição escolar básica provida pelo Estado, quando na verdade temos ciência da situação de precariedade que a mesma vem enfrentando perante a exigência da demanda populacional, tanto em teor de qualidade quanto em teor extensivo e universal, ou, se a escola pública de ensino básico evidencia unicamente uma vontade e um propósito distante de se materializar.

Diante dessa conjuntura, Santomé (2013, p.108) também afirma:

É preciso uma nova arquitetura, novos modelos de participação e controle democrático das instituições e dos serviços públicos. Do contrário, é muito provável que os cidadãos mais comprometidos com o público, pouco a pouco, irão se desanimando e talvez acabem cedendo a modelos e serviços privados. Eles acabarão acreditando que não existem possibilidades de melhoria do funcionamento da coisa pública. Um governo que não leva a sério as instituições e os serviços públicos pode acabar convencendo seus cidadãos de que são as empresas privadas que sabem escutar sua clientela (ao menos as classes médias) já que sem seu apoio, seus recursos e seu consentimento, as políticas de privatização do público não seriam factíveis.

Os signatários do Manifesto defendiam a ideia de que para se chegar realmente a uma autonomia econômica era preciso que os próprios órgãos do ensino fossem responsáveis pela administração e aplicabilidade de recursos às obras destinadas à educação. Nessa esteira, Libâneo (2008) assevera que a autonomia de um estabelecimento denota poder na tomada de decisões em relação a seus objetivos e seus modos de organização. Assim, a autonomia exige ações com vistas à concretização de uma consciência coletiva, crítica e transformadora, levando em conta a diversidade de olhares, de experiências e de crenças que cada sujeito envolvido no processo educativo carrega em seu caminhar.

Nessa perspectiva, a LDB em seu artigo 15 declara o seguinte: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Com relação à autonomia administrativa dos espaços escolares, ela tem sido, nos últimos anos, uma ação muito difícil de ser realizada. No entanto, a gestão participativa vem se estabelecendo em vários estados brasileiros por meio de leis específicas (CARNEIRO, 2013).

Nesse aspecto, a gestão participativa, também denominada de gestão democrática, parece ser o caminho mais viável para assegurar às pessoas o direito de expor os seus pontos de vista, apontando lacunas e indicando

possíveis caminhos na perspectiva da melhoria contínua dos espaços escolares como um todo.

Carneiro (2013) afirma que o Poder Público, usando o pretexto de favorecer autonomia financeira às escolas, pode repassar a elas certos recursos e, logo depois, deixá-las entregue ao próprio destino. Entretanto, para que essa autonomia financeira ocorra adequadamente é mister estabelecer condições recíprocas entre as instâncias participantes.

Portanto, a interação e a partilha entre os sujeitos partícipes e os órgãos de ensino são indispensáveis para a construção da autonomia nos espaços escolares como um todo.

Como bem se pode observar, nas recomendações do Manifesto de 1932, para os signatários, a organização da educação nacional deve ser unitária. Mas, não pode resultar num centralismo improdutivo e odioso contrário às condições geográficas do país e ao ajustamento da escola em conformidade com os interesses e exigências da comunidade. Essas recomendações ressoam nos artigos que seguem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996, não paginado):

Art. 23. [...]

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem

com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Carneiro (2013) afirma que a LDB cita em vários artigos, aspectos voltados para um ensino que considere as diferenças pessoais. Portanto, partir não somente da vivência individual, mas também social dos discentes, são pontos-chaves que melhoram e dão mais sentido aos papéis atribuídos à escola.

Além do mais, o Manifesto apregoa a posição dos signatários em propor uma doutrina federativa e descentralizadora, de forma a pôr em prática um plano educacional comum a todo o território nacional, sendo que caberia ao Distrito Federal e aos Estados a educação em todos os graus. Cabendo ao Ministério da Educação vigiar a obediência aos princípios educacionais nacionais e apoiar os Estados que apresentem alguma dificuldade em seguir o plano nacional.

No tópico “Plano de reconstrução educacional”, busca-se apresentar os princípios científicos que devem embasar o sistema educacional. Percebe-se, na leitura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, uma radical transformação da educação pública em todos os níveis, baseados nos ideais de universalização, obrigatoriedade, democratização e instrução como responsabilidade do Estado. Defende-se nesse documento uma educação que atenda às necessidades sociais, tendo em vista as transformações na sociedade (industrialização). Para o processo de reconstrução educacional, em linhas gerais, defende-se principalmente a correção da falta de articulação entre os níveis primários e secundários os quais se apresentam na educação brasileira como “dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social” (AZEVEDO *et al*, 2010, p.51).

Essa separação entre os níveis de ensino corrobora com a acentuação das distinções sociais de modo que o ensino primário se destina principalmente as classes populares e os ensinos secundário e superior destinam-se a uma minoria da sociedade economicamente favorecida. Pretende-se no Manifesto uma continuidade entre os níveis primário, secundário e superior de modo que essas etapas da educação possam ser vivenciadas por todos os indivíduos sem distinção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do panorama exposto neste artigo, constatamos mediante os estudos teóricos em conjunto com a análise dos escritos do Manifesto de 1932 e da LDB, a existência de trechos explicitados que se cruzam reciprocamente nos referidos documentos. Assim, identificamos como pontos convergentes entre os artigos, a visão da educação como dever da Família e do Estado, a oferta de uma educação de acordo com as capacidades de cada educando, independente de classe social, o respeito à autonomia dos sujeitos e o papel social da escola e sua ligação com o mundo do trabalho.

A cerne da LDB e do Manifesto dos Pioneiros de 1930, no tocante a visão da Educação nos leva a vislumbrar a interlocução entre Família e Estado, proporcionando, dessa forma, o reconhecimento de sua acuidade, elementos esses preponderantes para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho. Compreendemos, também, que nossa sociedade tem vivenciado significativas transformações desde o limiar do século 20 até os dias atuais, e que a Educação é prevalência dos governos, tendo como expectativa uma sociedade com educação igualitária e de qualidade para todos. Entretanto ainda vivenciamos um “jogo de interesses” de todos os governos brasileiros, ocasionando marcas na educação, que, por conseguinte, deformam e distanciam das nuances de Comenius que tanto primava por uma educação para todos.

Verificamos que os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) asseguravam a necessidade da coeducação, fato este que não ecoou nos artigos referentes à educação básica interpretados pela LDB (BRASIL, 1996), muito provavelmente devido a essa coeducação já ser uma realidade presente no contexto nas escolas brasileiras.

Enfim, ressaltamos a eminência de uma visão que se faz bastante forte no manifesto e que nos deve servir de inspiração: os signatários consideravam a educação como o mais importante dever do Estado e por isso acreditavam que dentre os problemas nacionais, o da educação era o mais importante e que necessitava de maior atenção. Destarte, almejamos uma escola para o século 21 capaz de provocar modificações transformadoras na sociedade, levando os sujeitos a se tornarem protagonistas do processo educativo na perspectiva de um ensino colaborativo e qualitativamente melhor para todos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Massangana, 2010. 122 p. Coleção Educadores. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2015.

AZEVEDO, F. de et al. **Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados (janeiro de 1959)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.205–220, ago2006 -ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em: 28 jun. 2015.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 mai. 2015.

CARNEIRO, M. A. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

UMA BIOGRAFIA DE PAULO FREIRE: SUBSÍDIOS PARA O ESTUDO CRÍTICO DE SUA OBRA

Artur Bruno Fonseca de Oliveira

Estefanni Mairla Alves

Kleyane Morais Veras

Ruth Maria de Paula Gonçalves

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se configura como uma biografia de Paulo Freire, no entanto, buscamos articular dados biográficos com aspectos de sua teoria. Com efeito, objetiva-se ter uma compreensão de seu percurso histórico, no qual, de forma bem evidente, estão imbricados elementos que vão constituir seu modo de pensar, seus valores e sua teoria⁹.

Parte-se da história de vida de Paulo Freire para se chegar à compreensão aprofundada, contextualizada e crítica de suas principais obras e, por tanto, de suas ideias centrais, o que é relevante dado a grande repercussão de sua teoria por todo o mundo. Contudo, por vezes, tem-se apreendido o pensamento freireano de

⁹ Para desenvolver tal pesquisa, optou-se por uma referência bem próxima de Paulo: sua esposa, Ana Maria Araújo Freire. Ela compilou toda a vida do autor em um livro intitulado *Paulo Freire: uma história de vida*. Nesse livro, traz uma riqueza de dados: documentos que marcaram a vida de Paulo Freire, cartas que este escrevia para amigos e recebia deles, relatos do autor. O que faz dessa obra uma referência fiel, completa e legítima, guardando-se os momentos em que se emerge uma linguagem romanceada, é a exclusividade do acesso a muitos dos dados citados anteriormente.

forma equivocada, distanciada do momento histórico e, por isso, desconexa com o real intuito de seu discurso.

Seguimos apresentando as obras de início de sua carreira, “Prática para uma educação libertadora”, e a que é considerada a principal obra de seu legado “Pedagogia do Oprimido”, a qual já foi traduzida para mais de 27 idiomas e onde Freire estabelece as bases do método de ensino que leva seu nome, inaugurando uma forma de leitura para “leitura de mundo”, defendendo uma educação contextualizada com a realidade dos aprendizes e que permitisse a esses uma compreensão de situação de exploração e ou a partir das ações que transformasse o contexto em que vivem e que formasse sujeitos emancipados.

Ainda trataremos das obras do final de sua carreira, “Pedagogia da esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, uma obra pouco conhecida, que relata a defesa à tolerância e a recusa ao neoconservadorismo neoliberal do século XX. Por fim, sua última obra em vida “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa” problematiza as competências para ser educador, expondo propostas de práticas pedagógicas necessárias para construir a autonomia dos educandos e valorizar o papel do educador movido pelo desejo, alegria, rigor, seriedade, simplicidade e sonhos.

PERCURSO HISTÓRICO

Paulo Neves Freire, Paulo Freire, nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, na Estrada do Encanamento, 724, no bairro de Casa Amarela. Sua infância é marcada pela presença afetiva dos seus pais, na sua vida e na formação de seu caráter. A maneira com que os pais de Freire se relacionavam com o filho surpreende, pois, a época é caracterizada pelo machismo e autoritarismo. A mãe de Paulo Freire fazia anotações no “livro de bebê” do filho. Essas anotações expressam “seu carinho, respeito e dedicação; seu poder de observação sutil e aceitação da maneira de ser, das emoções do seu pequeno filho desde o seu nascimento e no seu desenvolvimento da primeira infância” (FREIRE, 2006, p. 37).

O pai de Paulo Freire era militar, mas, apesar desse posto ser marcado por condutas machistas e autoritárias, tratava com ternura, carinho e valorização seu filho. Conversavam sobre as convicções éticas e políticas. Paulo Freire admirava as práticas de tolerância e coerência de seu pai, o qual, sempre respeitou a fé católica da esposa, mesmo sendo espírita (FREIRE, 2006).

Freire teve acesso às primeiras letras por seus pais. Aprendeu a ler à sombra das árvores, seu quadro negro era o chão e seu lápis era um graveto de pau (FREIRE, 2006, p. 42-43). O próprio afirma que “Minha alfabetização não foi enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência” (FREIRE, 1994, p. 58 Apud FREIRE, 1996, p. 43). Contudo, o pedagogo

afirma que “As demais escolas primárias por que passei foram medíocres e enfadonhas” (CARTAS A CRISTINA, 1994, p. 51 Apud FREIRE, 2006, p. 44).

Com a saúde do pai de Paulo Freire bastante debilitada, a família, não tendo condições de manter-se em Recife, precisou deixar a cidade. Foram morar no Morro da Saúde, em Jaboatão buscando a “salvação para a pobreza” (Freire, 2006, p. 44). Esse momento foi doloroso para Paulo Freire, pois viveu um luto pelas perdas pessoais e materiais.

Porém, essa experiência se configurou numa oportunidade para que o seu caráter fosse posto à prova, fortalecendo-se e para que seu envolvimento pela justiça social se desenvolvesse:

Cresceu sem rancor, sem lamuriar-se, sem deixar que o menino-empobrecido prevalecesse sobre o menino-que-se-fazia-feliz [...]. Percebeu e sentiu um desejo enorme, uma paixão verdadeira para conhecer. Sonhou ser professor de língua portuguesa. Ou cantor. (FREIRE, 2006, p. 47).

Paulo Freire começou a segunda série do curso secundário com 16 anos. Estudou no Colégio de Pedro II, que não tinha uma “equiparação” necessária ao modelo da época. Completou os sete anos de estudos secundários no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife. Foi aceito como aluno bolsista, única possibilidade de dar continuidade aos estudos. Com essa oportunidade pôde ter um nível de escolaridade que facilitou o seu desenvolvi-

mento de intelectual humanista. Ingressou aos 22 anos de idade na Faculdade de Direito de Recife.

Paulo Freire fez a “opção” pelo curso de Direito porque sonhava continuar seu trabalho de “professor de sintaxe”, iniciado no Colégio Oswaldo Cruz, quando ainda jovem. Esse curso possibilitaria um aprofundamento maior nos estudos da Língua Portuguesa, propiciando o exercício mais eficiente da docência. (FREIRE, 2006, p. 55). Assim, em 1941 iniciou seu trabalho como professor no Colégio Oswaldo Cruz.

Em 1947 iniciou sua experiência no SESI-PE. Aí teve contato com a educação de adultos/trabalhadores e sentiu o quanto eles precisavam enfrentar com seriedade a problemática da educação popular e da alfabetização de adultos. Foi onde sistematizou sua compreensão de educação: “Ele asseverava: ‘o SESI foi para mim um tempo fundante’”. (FREIRE, 2006, p. 82).

Trabalhou também no Instituto Capibaribe, no Serviço Social da Paróquia do Arraial e no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. Em todos esses espaços desenvolveu trabalhos junto às camadas populares, com os menos favorecidos social e economicamente.

Suas principais experiências como professor de nível superior foram na Escola de Serviço Social; na Universidade do Recife, a qual anexou a Escola de Serviço Social. Essa instituição marcou consideravelmente a compreensão crítica de Paulo Freire acerca da luta em favor dos explorados e oprimidos, exatamente quando

ele começava também seu trabalho no SESI; na Escola de Belas Artes, onde Freire aprofundou seu posicionamento crítico e foi se configurando como educador ético-político e crítico-libertador (Freire, 2006, p.92-93).

Inúmeros foram os ganhos com essas experiências de trabalho e de ensino:

A troca entre as experiências marcadamente teóricas com a outra mais empírica e prática levou Paulo Freire ao desafio de encontrar inéditos viáveis, soluções transgressoras do acanhamento da repetição milenar do já feito e do já dito. (FREIRE, 2006, p. 93).

Em 1959, Paulo Freire apresentou sua Tese como parte das exigências para obter o título de Doutor, o que acarretaria sua efetivação na Escola de Belas Artes. Seu trabalho, intitulado *Educação e atualidade brasileira*, se constituía de uma grande novidade na época, pois a academia priorizava as ideias universais, vindas da Europa, em detrimento da valorização do modo de pensar a realidade propriamente. (FREIRE, 2006, p. 95-96).

Com isso, foi nomeado para exercer o cargo de professor de Ensino Superior da cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. Em 1961 recebe o certificado de livre-docente da cadeira de História e Filosofia da Educação. Esteve incluído no quadro da Universidade do Recife, de 1952 até o golpe militar. Foi lotado na Faculdade de Filosofia de Pernambuco ainda em 1964.

Destaca-se, no período que antecedeu o Golpe Militar, o trabalho de Paulo Freire como técnico do Serviço de Extensão Cultural (SEC), criado em 1962, da Universidade do Recife. Este serviço fez da Universidade não apenas um espaço exclusivo de aquisição/construção do saber, um sonho de Paulo Freire que se tornou concreto. Vale lembrar que ele desenvolveu e sistematizou cientificamente o seu Método de Alfabetização com/no SEC.

Em 1958, Contexto marcado pelo governo de Juscelino Kubitschek, a forma de governo mais democrática que o Brasil conhecia até então, havia uma preocupação política com as misérias do povo brasileiro. Buscavam-se soluções para os problemas sociais, entre os quais estava o educacional. O presidente convocou o II Congresso Nacional de Educação de Adultos para avaliar as práticas desenvolvidas em todos os municípios brasileiros pela ineficiente Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA). Paulo Freire colaborou com a elaboração do documento referente à sua localidade.

Esse relatório ganhou destaque em meio a outros os quais apenas problematizavam ser impossível alfabetizar adultos pobres, trabalhadores (os quais, por sua vez, eram sonolentos, famintos, cansados). Essas problematizações não eram acompanhadas por propostas interventivas:

Paulo apresentou uma proposta de superação do mundo de submissão, de silêncio e de misérias, no qual os/as analfabetos/as viviam para um outro que negasse essas determinações históricas. Esse rela-

tório significou um marco na compreensão pedagógica da época. [...] O Relatório seria o germe de toda a literatura ético-político-crítica de Paulo da educação para a transformação. (FREIRE, 2006, p. 125-126).

No início dos anos 60, momento de insegurança e dúvida (renúncia de Jânio Quadros, João Goulart assume o governo federal, pressão dos militares de alta patente e da elite), Paulo Freire ganha destaque na medida em que se inseria em movimentos sócio educacionais.

Foi no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife que ele participou mais ativamente, sendo um dos seus fundadores. O movimento valorizava a cultura popular, a integração do povo nordestino no seu processo de libertação social, econômica, política e cultural, para contribuírem com suas presenças cidadãs na sociedade brasileira (FREIRE, 2006, p.128).

O MCP foi rapidamente dinamizado e promoveu inúmeras realizações. Marcou profundamente a formação profissional, política e afetiva de Freire como educador progressista autenticamente popular, pois foi onde que ele fez as primeiras experiências públicas de seu método de Alfabetização (FREIRE, 2006, p.136). O movimento e as ideias de Paulo Freire já geravam preocupação nas camadas ricas da população, sendo considerados subversivos.

Vale ressaltar a experiência de Angicos, uma localidade onde o grau de analfabetismo era muito grande. Ele fez uso do “Método de Alfabetização Paulo Freire”

com alguns homens e mulheres em poucos dias. As atividades tiveram início em janeiro de 1963, e em 2 de abril do mesmo ano ocorreu a festa de formatura. Freire se tornou mais conhecido nacionalmente como um educador voltado para as questões do povo e da conscientização (FREIRE, 2006, p. 137).

Em 1963, o pedagogo foi convidado pelo Ministro da Educação para realizar uma campanha nacional de alfabetização. Através do seu Método, tinha como objetivo alfabetizar cinco milhões de adultos provenientes das camadas populares. Para além da alfabetização, esses novos eleitores seriam conscientizados das injustiças que os/as oprimiam, o que acarretaria na luta por mudanças. Por conta disso, as classes dominantes se posicionavam contra. Em 1964, a direita brasileira, juntamente com as Forças Armadas, organizou o golpe de Estado que afastou o presidente Goulart do governo, pondo fim ao programa encabeçado por Paulo Freire.

Esse cenário político e os inúmeros trabalhos fragilizaram a saúde de Paulo Freire, o que o levou a entrar com pedido de licença. Ainda em 1964, depois de ser perseguido e preso duas vezes, deixou o país.

Freire viveu em exílio durante 16 anos. Desembarcou na Bolívia, foi ao Chile (onde escreveu *Pedagogia do Oprimido*, sendo essa obra publicada somente algum tempo depois nos Estados Unidos, e *Educação para a prática da liberdade*, uma revisão de sua tese de doutorado), aos Estados Unidos, onde teve a experiência de

lecionar em Harvard, à Suíça, onde se vinculou ao Conselho Mundial das Igrejas. A serviço desse órgão, como consultor especial do Departamento de Educação, Freire “andarihou”, como gostava de dizer, pela Ásia, pela Oceania, pela América (com exceção do Brasil, proibido que estava, para a sua tristeza, de pôr os seus pés em seu país), e pela África, sobretudo nos países que tinham recentemente conquistado sua independência política. (FREIRE, 2006, p.219). Foi professor da Universidade de Genebra. É importante destacar seu momento na África, pois:

Nessa viagem aflorou-se a africanidade de Paulo, pois esse conhecer a Pátria Negra na verdade proporcionou-lhe um reencontrar-se consigo mesmo. Sua alegria foi imensa ao pisar em solo africano, sobretudo na Tanzânia. Tal fato deu a ele a sensação, pela primeira vez desde que partira para o exílio, de que voltava para casa, e não a de que chegava a terras desconhecidas. (FREIRE, 2006, p. 224).

Paulo Freire voltou a sua pátria no contexto da “Anistia ampla, geral e irrestrita”, contado com a mobilização de alguns órgãos e setores, como os sindicatos dirigidos por trabalhadores progressistas, a Ordem dos Advogados do Brasil, a Associação Brasileira de Imprensa, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, e do povo.

Passou cerca de dez anos sem escrever livros individuais. “Algumas condições adversas do seu retorno ao contexto de origem o inibiram de criar, de avançar e de desenvolver as suas ideias” (FREIRE, 2006, p. 379).

Paulo Freire recebeu um convite para lecionar na PUC de São Paulo, reduto de resistência contra a ditadura, onde caberia um professor como Paulo Freire. Afastou-se voluntariamente da docência dessa Universidade duas vezes: quando da morte de Elza, sua primeira mulher, e quando foi secretário da Educação do Município de São Paulo. No primeiro caso, por ter resolvido viver o luto; no segundo, porque considerava que eticamente não deveria acumular cargos. Assim, imediatamente após ter deixado de ser secretário voltou à docência e à escrita. Foi afastado “por velhice” em 31 de julho de 1987, e recontratado imediatamente, na mesma função. Paulo deu aulas até uma semana antes de sua morte (FREIRE, 2006, p. 273-274).

Também recebeu um convite para lecionar na UNICAMP, mas pediu exoneração do cargo após o reitor dessa Universidade pedir uma carta de recomendação, uma espécie de “parecer avaliativo”, de Paulo Freire escrita por Rubem Alves.

Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 1989, onde desenvolveu uma política “mudando a cara da escola”. Reformou as escolas, entregando-as às comunidades locais em condições para o pleno exercício das atividades. Reformulou o currículo escolar adequando-o às crianças das classes populares e procurou capacitar melhor o professorado em regime de formação permanente. Não se esqueceu de incluir os demais funcionários e atores da escola como agentes educativos.

Durante sua gestão, inaugurou 31 escolas municipais paulistanas entre as construídas, todas com adequabilidade pedagógica e segurança pessoal para a comunidade. Encabeçou o I Congresso de Alfabetizando com o objetivo de dar voz a esse público e inseri-los nas discussões políticas. Organizou também os Congressos Municipais de Educação a fim de que seu discurso ideológico fosse circulado no sistema público de ensino de São Paulo. (FREIRE, 2006, p. 305).

Quando deixou a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, reiniciou o cotidiano de reflexões de suas ideias e práxis. Recomeçou a escrever. Foi nesse cenário que publicou, em curto espaço de tempo, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa*, dentre outras obras.

Foi membro ativo do Partido dos Trabalhadores (PT). Conheceu o projeto para a formação do PT. Entusiasmou-se ao ver que uma de suas ideias fundamentais, a necessidade da organização popular, estava tomando corpo (FREIRE, 2006, p. 317).

Um trabalho marcante de Paulo Freire foi o que desenvolveu junto à Unesco, de 1987 a 1995. Foi um dos membros do Júri Internacional da Unesco (FREIRE, 2006, p. 327). Pediu afastamento definitivo depois de problemas sérios de saúde (isquemia cerebral).

Paulo Freire faleceu, em 1997, de enfarte agudo do miocárdio, insuficiência coronariana, hipertensão

arterial sistêmica. Já vinha carregando a fragilidade em seu corpo, o qual não possuía mais aquela energia de antigamente. Sua esposa ressalta a qualidade humana de Paulo Freire:

Paulo morreu da única coisa que o poderia matar: do coração. Seu coração dadivoso nunca tinha se poupado em oferecer-se aos que de precisavam. Seu coração amoroso não suportou a malvez e os desrespeitos praticados pelos invejosos e perversos sobre os fracos e oprimidos e oprimidas. Seu coração não aguentou as dores do mundo. Paulo desgastou-se no amor. Por tanto amor. De muito e intensamente amar. Por sua valentia de tanto amar (FREIRE, 2006, p. 616).

Pode-se ver a tamanha sensibilidade com que Freire vivia todos os momentos de sua vida. Essa sensibilidade permitiu que ele fosse atravessado pelas questões emergentes no mundo e pudesse transbordar seus afetos e ideias em suas obras.

COMPREENDENDO CRITICAMENTE A OBRA FREIREANA

Tendo trazido o percurso histórico de Paulo Freire, cabe-nos agora, aprofundarmos nas obras referidas ressaltando pontos relevantes dos momentos históricos. Consideramos, nesse processo, as influências que os escritores como um todo sofrem no curso de sua vida, as circunstâncias históricas que deixam marcas na leitura de mundo

e na expressão do seu pensamento. Em Paulo Freire isso é evidente, pois desde cedo ele aprendeu com as experiências concretas, levando isso para sua prática como alfabetizador e, por sua vez, projetando em seus escritos.

Juntamente com as mudanças que ocorriam no mundo e com o acesso, de forma palpável, de Paulo Freire a essas mudanças, suas produções intelectuais foram sendo modificadas.

A obras iniciais

O contexto histórico em que *Educação como Prática de Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido* foram publicados é marcado pelo exílio no Chile. A produção do primeiro livro foi iniciada ainda no Brasil, dado que boa parte dele está presente na sua tese de doutoramento *Educação e Atualidade Brasileira*, de 1959. Apesar de uma estar contida na outra, é possível perceber mudanças no discurso entre elas. Isso se deve porque, ao ser produzido o texto *Educação como prática de Liberdade*, em 1965, o contexto era de agitação política e reacionária em virtude do golpe militar. A respeito dessa diferença, Saviani (2013, p. 324) expõe que:

No clima de agitação, de lutas e contradições que caracteriza as rachaduras da sociedade fechada, pode ocorrer uma involução. Ou seja, em lugar de transitar da consciência ingênua para a consciência crítica, pode-se cair na cons-

ciência fanatizada, configurada no fenômeno da massificação. Essa situação em *Educação e Atualidade Brasileira* foi descrita como um risco, uma possibilidade, em *Educação como Prática de Liberdade* aparece como um dado da nossa realidade, um acontecimento já consumado.

É possível notar que as referências teóricas desse livro estão embasadas no “existencialismo (personalismo) cristão” (SAVIANI, 2013, p. 326) e influenciadas pelos intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

Já o referencial teórico utilizado para a produção da obra *Pedagogia do Oprimido*, em virtude de sua elaboração ter sido realizada em um contexto marcado pela efervescência de ideias marxistas na América Latina e pelos trabalhos ligados à questão rural e da reforma agrária, dialoga mais com a filosofia dialética e com o marxismo, “algo inteiramente ausente nas obras anteriores” (Idem, p. 331). Essa obra representa o início de uma produção teórica mais aprofundada, mais consistente e mais rigorosa no que se refere, principalmente, ao conteúdo socioeconômico e político (SCOCUGLIA, 2001). Contudo, Saviani afirma que essa constatação não denota que Freire aderiu ao marxismo:

Na verdade, é possível reconhecer a matriz hegeliana em sua análise [de Paulo Freire]¹⁰ da relação opressor-oprimido, calcada na dialética do senhor e do escravo que Hegel explicita na *Fenomenologia do espírito*. Quanto aos autores marxistas, eles são citados incidentalmente, ape-

10 Grifos do autor

nas para reforçar aspectos da explanação levada a efeito por Freire, sem nenhum compromisso com sua perspectiva teórica. Se algum conceito é apropriado, isso ocorre deslocando-o da concepção de origem e dissolvendo-o num outro referencial. (SCOCUGLIA , 2001, p. 331).

Nesse sentido, na produção de Pedagogia do Oprimido, há uma continuidade da filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão, tendo como alicerce o radicalismo católico a partir da corrente denominada “teologia da libertação”.

No Chile, o governo precisava de novos profissionais e técnicos que dessem apoio às mudanças que ocorriam no país, em especial aquelas ligadas à reforma agrária, e Paulo Freire foi convidado a formar essas pessoas. Com essa experiência e com as leituras marxistas, percebe-se que, de acordo com Gadotti (1996, p. 72):

O momento histórico que Paulo Freire viveu no Chile foi fundamental para explicar a consolidação da sua obra, iniciada no Brasil. Essa experiência foi fundamental para a formação do seu pensamento político-pedagógico. No Chile, ele encontrou espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar seu método em outro contexto, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente.

A primeira vez que as ideias e o método da equipe de Paulo Freire apareceram em Pernambuco foi na revista *Estudos Universitários*, nº 4 a qual ilustrou a primeira experiência de alfabetização de adultos empreen-

dida pelo Movimento de Cultura Popular do Recife, que partiu de meios muito modestos, a “sala de aula” foi uma casa cedida na periferia da capital pernambucana.

Esta experiência contou, a princípio com cinco alunos. Ao longo do tempo, dois abandonaram e permaneceram. Estes serviram como modelo para as experiências maiores de Angicos na Paraíba e Mossoró no Rio Grande do Norte. A ideia principal era a da “alfabetização de dentro pra fora” a partir dos “Círculos de Cultura”. As primeiras experiências registraram o fato de 300 trabalhadores alfabetizados em 15 dias, um fato de grande relevância, haja vista o número de pessoas e o período em que se deu. Portanto, a partir da visibilidade que esse feito alcançou o Governo Federal decidiu lançar o maior projeto de alfabetização de adultos da História do País, para isso entre junho de 1963 e março de 1964 foram realizados cursos de formação de coordenadores e animadores de círculos de cultura para a implementação de 20.000 círculos de cultura em todo o país visando a alfabetização de 2 milhões de adultos até o final daquele ano.

Com o Golpe Militar a Campanha Nacional de Alfabetização, como foi chamada essa iniciativa do Governo de João Goulart, foi considerada como “perigosamente subversiva”, por isso foi cancelada e o material que fora produzido, destruído. Com o início do governo militar Paulo Freire foi preso duas vezes e precisou realizar vários depoimentos, por conta da perseguição empreendida ao educador, partiu para o exílio no Chile,

onde encontrou meios para desenvolver seu projeto de alfabetização e sistematizou os ensaios “Educação como prática de liberdade” e aquela considerada sua obra prima “Pedagogia do Oprimido”.

“Pedagogia do Oprimido” dá sequência às ideias já traçadas por Freire em “Educação como prática de liberdade”, uma obra levou a outra, a segunda é considerada a maturação da primeira (SILVA, 2000). Freire apresenta a conjuntura política brasileira no início da década de 1960 e a disputa pelo poder e expõe sua perspectiva de educação através de um viés existencial, no qual ele explica que existir vai além de viver, atravessa estar no mundo “é preciso estar no mundo nele e com ele” (FREIRE, 1994, p. 10), com isso inicia a demonstração de sua perspectiva de educação, que se baseia em uma parceria entre educador e educando e a relação de ambos com o conteúdo que é repassado.

Como a perspectiva de educação de Freire parte de uma conscientização política, o autor inicia sua obra traçando alguns comentários acerca da sociedade e de um grupo da população, que ele denomina como “sec-tários”, caracterizados como aqueles que não respeitam a opinião dos outros, pois pretendem impor sua opinião sobre os demais, e que por isso tendem ao ativismo que é a ação sem a vigilância da reflexão. Para esse grupo, Freire ressalta que o povo não conta e nem pesa, a não ser como suporte para seus fins, comparecendo ao processo ativamente (FREIRE, 1994). Essa é uma das primeiras críticas ao grupo que Freire denomina em sua obra

como os opressores, a classe formada de uma minoria, que limita uma grande maioria ao acesso ao conhecimento e esclarecimento.

O autor segue demonstrando que através de uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, a sociedade oprimida chegaria à transitividade crítica que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas; pela substituição das explicações mágicas por princípios causais; por se dispor sempre a revisões; por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações; por negar a transferência da responsabilidade; pela recusa de posições quietistas; por segurança na argumentação e pela prática do diálogo e não da polêmica.

Durante os primeiros esclarecimentos nessa sua obra Freire explicita a formação da pátria brasileira e destaca a “inexperiência democrática” do povo, fato este que pode ser traduzido como a ausência de condições necessárias à criação de um comportamento participante (SILVA, 2000). Paulo Freire adverte que a Democracia antes de ser uma forma política, é uma forma de vida, caracteriza-se sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns, em que o homem participe.

A educação como uma prática de liberdade, é descrita e deve ser exercida como uma luta dos oprimidos em recuperar sua humanidade, libertando a si e ao opressor e que o autor descreve que:

Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1994, p. 20).

A Pedagogia do oprimido é, acima de tudo, uma pedagogia pensada com o sujeito e não para o sujeito, que tem como fim, fazer da opressão e suas causas objetos de reflexão dos oprimidos que fará com que estes se engajem na luta para a sua libertação. Ao reconhecerem-se oprimidos tomam seu papel na luta pela liberdade com uma inserção crítica na realidade, e, a partir disso, terá meios para transformá-la. Então:

“O opressor sabe muito bem que essa ‘inserção crítica’ das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu ‘estado de imersão’ em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como ‘situação limite’, que lhes parece intransponível. [...] Seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora” (FREIRE, 1994, p. 25).

Seguindo-se a esse fragmento, Paulo Freire, mais a frente, explicita as motivações em que o opressor não vê interesse nessa inserção crítica, muito menos na perspectiva de emancipação do oprimido, uma vez que:

É que, para eles, “formados” na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir, significa opressão a eles. Vão sentir-se, agora, na nova situação, como oprimidos porque, se antes podiam comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven, enquanto milhões não comiam, não calçavam, não vestiam, não estudavam nem tampouco passeavam, quanto mais podiam ouvir Beethoven, qualquer restrição a tudo isto, em nome do direito de todos, lhes parece uma profunda violência a seu direito de pessoa. Direito de pessoa que, na situação anterior, não respeitavam nos milhões de pessoas que sofriam e morriam de fome, de dor, de tristeza, de desesperança. É que, para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. (FREIRE, 1994, p. 50).

Com isso o autor lança as bases para a proposição do modelo de educação que ele idealizou, embasada na experiência cotidiana dos educandos, ressaltando o que já conhecem e levando a uma reflexão da sociedade e sua possível mudança.

A obra “Pedagogia do oprimido” é dividida em duas partes, uma primeira do desvelamento do mundo da opressão e um segundo o processo de permanente libertação dos

homens, isso parte para o empoderamento do oprimido educando, e com isso promove a derrubada de uma hierarquização e a quebra o paradigma de que o oprimido é aquele incapaz, indolente que não sabe de nada e que o opressor é o “doutor” que sabe e a quem devem escutar.

Concepção Bancária da Educação: a metodologia tradicional de ensino

Com a elaboração da concepção bancária de educação, o autor realiza uma das mais contundentes críticas ao método de ensino tradicional, no qual o educador tem a tarefa de “encher” os educandos com o conteúdo que é determinado. A crítica maior é destinada ao conteúdo ensinado, que Freire descreve como “retalhos da realidade”, desconectados da totalidade e sem significação prática e afetiva para o aluno. Nessa perspectiva a educação perde seu potencial de “força transformadora”, e o educador ocupa o lugar principal no qual detém o saber. Portanto, ele que ocupa o lugar de sujeito na relação e os alunos os objetos. O educador é o que sabe, os educandos apenas absorvem o que ele comunica. O educador escolhe o conteúdo programático, os educandos não participam da escolha, acomodam-se a ele.

Destarte, as consequências da educação bancária ocorrem no sentido de minimizar o poder criador dos educandos, estimular a ingenuidade e não a criticidade, limitar o sujeito oprimido por não permitir que ele tenha

um “pensar autêntico” e que não se deixe ser enganado por visões parciais e desconexas da realidade que o cerca, “facilitar” o processo de educação para o opressor, já que o oprimido está mais sujeito à obediência e, na perspectiva do opressor, pensar autenticamente é extremamente perigoso.

Desse modo, a “educação bancária” passa a ideia de passividade, pois objetiva uma melhor adaptação do oprimido ao mundo sem que precise se utilizar da rebelião. O rebelar-se é uma ameaça aos dominadores, pois “Nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘por quê?’” (FREIRE, 1994, p. 87). Na contramão desse pensamento, a educação pensada por Paulo Freire serve ao povo para que possa ler o mundo, conhecer sua situação de oprimido e então partir para a luta de transformação de sua realidade.

Os círculos de cultura: o legado de Paulo Freire para a sociedade.

O Método ficou conhecido como os “Círculos de Cultura”, que Paulo Freire *sistematizou etapas e descreveu como organizar o material para que o conteúdo ao mesmo tempo que fizesse parte do hábito de vida das pessoas, facilitasse a compreensão tanto de decodificação das palavras como de seu sentido e função na sociedade.*

A primeira etapa consiste no conhecimento do universo vocabular do grupo a ser alfabetizado, demanda do educador uma inserção na comunidade, nesse processo

tomavam-se notas dos termos não só mais utilizados, mas que pudessem gerar temas de discussão que implicassem os sujeitos. A ligação com a realidade do educando é essencial não somente para estimular a motivação para aprender, mas para compreender a situação que o cerca.

A partir da seleção de palavras geradoras, pensa-se nos temas geradores, que podem ser problematizados no grupo, mas que se possa destacar uma palavra para a elaboração das fichas de cultura que facilitarão o processo de decodificação. Começa-se com a apresentação de uma imagem, que iniciará a situação existencial provocadora, que faz com que os participantes se coloquem e discutam a imagem apresentada e a ligação dela com o seu dia a dia. A partir da imagem, segue outra ficha na qual a imagem esteja ligada à palavra que a representa seguida de sua apresentação silábica, e a “família” de cada sílaba formadora da unidade geradora. O material utilizado precisa ter a contextualização na vida do educando exatamente para não reproduzir o modelo de “educação bancária” criticada por Freire. O material à época eram as cartilhas, que tinham temas e palavras que eram fora do contexto dos educandos e que não lhes implicava na sua realidade.

Então, a partir da apresentação das palavras e as famílias das sílabas que formam a palavra estimula-se a criação de novas palavras a partir dos “pedaços” já apresentados, depois do reconhecimento e conhecimento das palavras são estimulados a criação de frases, de textos e assim proporcionar o que Freire inspira com proposição do método que é a “Leitura do Mundo” por parte do educando.

Como explicitado inicialmente, esse método foi aplicado em comunidades analfabetas do sertão nordestino e de favelas cariocas, alcançando resultados que surpreenderam o governo da época. Porém, a consolidação do método e sua sistematização teórica se deu durante o período do Exílio de Paulo Freire, o que contribuiu com que essa perspectiva de educação do Pedagogo Pernambucano se espalhasse pelo mundo. Primeiramente aperfeiçoado no Chile, foi publicado nos Estados Unidos e seguiu para Suíça, tornando o método valorizado na comunidade europeia. Mas onde o educador sentiu que houve a real implicação de seu pensamento e de seu método, foi no período em que ficou nos países africanos recém-independentes. Essas condições espalharam o método de Paulo Freire de educação através da problematização da realidade pelo mundo.

Todo esse percurso do autor e de sua obra tem como fim a perspectiva de que “A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da História e de seu papel. Recusa-se a acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo” (FREIRE, 1994, p. 148).

Enfim, reconhece-se o método Freiriano a grande transformação das perspectivas de educação, a inovação que o Pedagogo Pernambucano traz primeiramente reflexões acerca da finalidade da educação, que vai muito além da mera instrução, problematiza-a e resgata seu papel transformador da sociedade. Com a sua crítica ao modelo tradicional apresenta o interesse de uma classe

opressora em não permitir que a classe oprimida se liberte e apresenta com o desenvolver do seu método através dos Círculos de Cultura a viabilidade de promover uma educação libertadora e emancipatória.

As obras de maturidade

Já o contexto histórico em que *Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática Educativa* foi marcado pela internacionalidade e transdisciplinaridade, tendo em vista que Paulo Freire estava em constante diálogo com educadores, sociólogos, filósofos e intelectuais de muitas partes do mundo. Essas obras foram escritas depois do seu exílio, em que teve contato com inúmeras realidades, depois de sua experiência como secretário da educação, onde conheceu o funcionamento do “outro lado”.

Nessas obras, Paulo Freire parece estar preocupado com o tipo de educação que os homens e mulheres do século vindouro necessitam para viver em um mundo tão complexo e globalizado, sempre deixando claro seu posicionamento esperançoso e sonhador, como afirma Gadotti (1996, p. 662):

É [em um] contexto de perplexidade e de crise de legitimidade do Estado no Brasil que Paulo Freire lançou o livro *Pedagogia da esperança*. Em suas páginas iniciais ele cita um professor

amigo que o indaga, espantado: “mas como, Paulo, uma pedagogia da esperança no bojo de uma tal sem-vergonhice com a que nos asfixia hoje no Brasil?”

Esse posicionamento esperançoso e sonhador está presente em toda sua obra em virtude do embasamento filosófico existencialista/personalista vinculado ao solidarismo cristão, já abordado nesse trabalho. Destarte, Romão (2002, p. 284) revela que Paulo Freire “sempre escreveu o mesmo livro, buscando atualizá-lo de acordo com o contexto contemporâneo de sua elaboração”. Isso ratifica a continuidade existente em seu pensamento. A penúltima obra de Paulo Freire ratifica a ideia de que a educação é a base para a compreensão da história e é somente nela que existe a possibilidade de mudança, em oposição à visão pragmática neoliberal de futuro que se apresentava no Brasil, dessa forma trata-se de uma escrita que vai em encontro com à sua principal obra a Pedagogia do Oprimido.

Em meio a desabafos Paulo Freire se posiciona mais uma vez contra a “democratização da sem-vergonhice” que se apresentava em discursos pragmáticos. Nesse cenário, afirma que a esperança é uma necessidade ontológica, pois sem esta não se pode nem sequer começar o embate, por isso o educador precisa em situações limites, não importa a situação descobrir onde se encontra a esperança. Porém, se faz necessário o cuidado, pois ao se atribuir a esperança, esta tem o poder de transformar a realidade e nesse processo o indivíduo pode cair na desesperança.

O primeiro momento da obra traz “os traumas da sua infância, da sua mocidade, dos começos da maturidade”, onde foi sendo pensada e gestada a Pedagogia do Oprimido. A partir de angústias e saudades Paulo Freire entende que é preciso disciplinar os sentimentos e as dores para que a desesperança não seja um empecilho sobre a vida humana. Em seguida, retoma alguns aspectos da Pedagogia do Oprimido, tais como alfabetização para vida, luta de classes, educação crítica, leitura de mundo, linguagem no processo de mudança, dessa maneira percebe-se que a esperança, motivo dessa obra, é a mesma que o autor possuía ao escrever a Pedagogia do Oprimido. Por isso, na última etapa do livro Paulo Freire retoma a explicação de se trabalhar uma educação voltada aos oprimidos, pois são estes que serão responsáveis de transformar a realidade na sociedade atual.

A última obra em vida de Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, é considerada um guia educacional, apresentando características diferentes das suas demais obras. A ideia central desta obra é que somente a mudança nas relações de poder entre quem ensina e quem aprende é capaz de possibilitar um diálogo autêntico, ou seja, se faz necessário a mudança no processo de formação do educador, para que se possa construir a autonomia e criticidade dos educandos.

Como eixo norteador de sua prática pedagógica, Paulo Freire defende que o ato de formar vai muito além do que transmitir assuntos, pois entende que esse processo deve adentrar na formação ética, estimulando a

reflexão crítica da realidade. Dessa forma enfatiza alguns aspectos no processo de educar que devem ser adotados, tais como: simplicidade, humanismo, bom senso (ética em geral) e esperança. Nesse contexto o professor deve ser o norteador do processo socioeducativo, pois é responsável por construir uma consciência crítica.

Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética (FREIRE, 1996 p. 22).

No primeiro capítulo, *não* há docência sem decência, o autor afirma que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, dessa maneira nenhum dos sujeitos desse processo não se reduzem à condição de objeto um do outro. O segundo capítulo, *ensinar* não é transferir conhecimento, transmite a ideia do “preparo” do caminho para alcançar a total autonomia do aluno, é fazer um cidadão consciente de seus valores e deveres. O terceiro capítulo, *ensinar é uma especificidade humana*, toma a ideia de que o educando deve respeitar o educador e este por sua vez, precisa fazer-se respeitar.

O conjunto desses capítulos enfatiza que cada profissional da educação tem como dever estar capacitado para exercer essa profissão, com o intuito de aperfeiçoar os futuros cidadãos em uma perspectiva crítica e política.

APONTAMENTOS FINAIS

É possível perceber que a obra de Paulo Freire se constitui de um todo, não podendo ser enxergada ou colocada à crítica sem esse entendimento, e que foi sendo moldada ao longo de suas inúmeras experiências vividas com excepcional entrega. Contudo, Paulo Freire não perdeu a essência politizada, denunciativa, engajada, como afirma Romão (2008, p. 18):

A aparente proposição de várias “pedagogias” por Paulo Freire parece traduzir, na verdade, as múltiplas faces ou dimensões de uma única e mesma Pedagogia – que ele fazia questão de escrever, muitas vezes, com letra maiúscula. Trata-se de uma única concepção de vida, de uma única e exclusiva visão de mundo, que ultrapassa as formulações pedagógicas específicas e o sentido restrito do termo. Porém, “lendo”, crítica e permanentemente, o mundo em que vivia, Paulo Freire reescrevia, incansavelmente, essa concepção, atualizando-a, e, por isso, dava a impressão de que produzia várias. As “pedagogias freirianas” [8] constituem, na verdade, as resultantes da análise crítica, os componentes de uma consciência de classe oprimida em processo de atualização permanente, expressos por meio da ação e reflexão de um pensador que escolheu a educação não apenas como profissão, mas como opção de vida, porque viu nela um instrumento privilegiado de construção da “Paidéia”, ou do processo civilizatório.

Vale ratificar a influência dos aspectos vividos por Paulo Freire em sua obra. O estudioso falava do cotidiano, de suas experiências e de suas reflexões sobre as

experiências por que passava. Com uma sensibilidade indescritível, o autor articulava aquilo que acontecia no dia-a-dia de seus trabalhos com um pensamento problematizador.

Uma compreensão da obra de Paulo Freire, da forma como foi expressa neste trabalho, faz frente a inúmeras críticas descontextualizadas e sem fundamento, que o autor vem recebendo na atualidade. Essas críticas não levam em consideração a tentativa do autor de oferecer uma proposta concreta de intervenção não somente sobre o problema do analfabetismo, mas sobre a educação como um todo, no que envolve relação professor-aluno, dificuldade de aprendizagem, motivação para o aprendizado, didática, formulação de um currículo coerente com a realidade etc.

Gostaríamos de concluir afirmando que não gostaríamos de finalizar, mas de continuar fazendo eco à voz de Paulo Freire sobre as questões debatidas acerca da educação, principalmente nos dias atuais, momento marcado por uma educação em crise, em que “os processos educativos tornam-se reducionistas com relação à formação cultural e desenvolvimento das múltiplas inteligências do ser humano” (ZITKOSKI, 2006, p. 113) realidade está não muito diferente do momento de emergência da teoria freireana.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREIRE, A. M. A. F. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para uma prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. In: GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, DF, UNESCO, 1996.

ROMÃO, J. E. Paulo Freire, educador ou pensador do século XX. IN: GARCIA, W. E. (org.). **Educadores brasileiros do século XX**. Brasília: Plano, p. 283-322.

ROMÃO, J. E. Pedagogias de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 2, p. 8-22, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHMIDT, B. B. **Biografia: um gênero de fronteira entre a história e a literatura**. In: Simpósio Nacional de História, 20, Florianópolis, 1999. **Anais...** Florianópolis: ANPUH, 1999.

SCOCUGLIA, A. C. **A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

SILVA, E. B. da. Educação como prática da liberdade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 180-186, Ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28 maio 2015.

WITTE, G. VI Congresso de Direito da UFSC. Disponível em: <http://investidura.com.br/biblioteca-juridica/resenhas/filosofiadodireito/196029-resenha-sobre-o-livro-pedagogia-da-autonomia-de-paulo-freire>. Acesso em 05 jun. 2015.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CONTRIBUIÇÕES DE DERMEVAL SAVIANI A EDUCAÇÃO: UM ENSAIO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL DE GYÖRGY LUKÁCS

Adelaide Maria de Sousa Costa

Erika Silva Rocha

Liduína Maria Gomes

Stephanie Barros Araújo

Talita Leandro Sobrinho

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz a tentativa de compreender e abordar as categorias de trabalho, educação e cultura presentes na obra “*Pedagogia Histórico-Crítica*” do professor Dermeval Saviani (2008) sob a ótica da ontologia do ser social de György Lukács.

Mas, antes de adentrarmos na questão central deste trabalho, qual seja discutir as categorias trabalho e educação na perspectiva de Marx *vide* György Lukács¹¹, consideramos necessário à discussão do método. Para tanto, faremos um diálogo entre Saviani (2008), Ivo Tonet (2013) e Karel Kosik (2002) para apresentar as categorias de aparência, essência e totalidade tidas por

¹¹ Os conceitos filosóficos utilizados nesse trabalho de György Lukács serão embasados pelos estudos do professor Sérgio Lessa em suas obras: “*O mundo dos homens: trabalho e ser social*” ano de 2002 e “*Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*” ano de 2011.

Marx – do qual todos os autores supracitados fazem uso – e, por fim, demarcando nossa escolha pela a ontologia do ser social em contraponto as teorias gnosiológicas.

Compreendendo a importância de Dermeval Saviani na academia, em especial para a educação, faz-se importante situar a relevância social, política e pedagógica de seu pensamento, sobretudo dos anos 1980 aos anos 2000, momentos de efervescência política, cultural e educacional no Brasil.

O comprometimento de Saviani com o socialismo e as lutas de classe, iniciam-se ainda na faculdade, como aluno da Pontifícia Universidade Católica – PUC de São Paulo, onde atuava como militante do movimento estudantil e era defensor árduo das ideias do alemão Karl Marx. Filho de uma família de operários, Saviani tinha consciência política e suas ideias sobre a imprescindibilidade da transformação social era latente.

Para Vidal (2011), a trajetória de Saviani demonstra compromisso com a luta dos subalternos e de todos aqueles que denunciavam a repressão militar. Isso porque no contexto político no qual inicia sua carreira docente, o país vivia o auge da Ditadura Militar, que assolava os direitos civis e políticos dos cidadãos.

Saviani tem sua vida marcada pelo trabalho incansável em prol da educação brasileira, particularmente no diz respeito a salvaguardar uma proposta de educação que fosse um mecanismo importante na constituição de cidadãos críticos e reflexivos.

A primeira tentativa de sistematização de sua concepção pedagógica deu-se através de um artigo intitulado *Escola e Democracia: para além da curvatura da vara*, publicado em 1982, na Revista da Associação Nacional e Educação (ANDE), número 03. Em 1983, foi lançado o livro *Escola e Democracia*, no qual foi adicionado o supracitado artigo. (BATISTA; LIMA, 2013).

A partir desses trabalhos o autor desenvolve sua concepção de educação que se contrapõe as teorias daquela época (escolanovismo, por exemplo.) e fixa a “pedagogia-histórico-crítica”. O próprio Saviani explica como aconteceu o desenvolvimento do processo e sua opção por cognominá-la dessa maneira:

[...] a expressão histórico-crítico traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica, como está, mas diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação. Assim, atendendo à demanda dos alunos, ministrei, em 1984, a disciplina dessa histórico-crítica, a partir desse ano, adotei essa nomenclatura para a corrente pedagógica que venho procurando desenvolver. (SAVIANI, 2008, p.140)

A teoria histórico-crítica está centrada em uma proposta de transformação, que vislumbra o desenvolvimento da práxis revolucionária, o que a coloca ao lado oposto às tendências “pós-modernas”, que emergem sobretudo, no contexto da Reestruturação Produtiva do capital e avanço da ofensiva neoliberal”. (BATISTA; LIMA, 2013, p.7)

Podemos dizer que o efeito desse modelo para a educação é a sistematização da desvalorização do saber humano organizado, uma vez que o conhecimento acaba por se constituir em um componente essencial para a suplantação da ignorância, de acordo com Saviani (2009). E essa suplementação precisa acontecer para tentar superar a dominação da classe dominante.

As classes dominantes atuam sobre a mentalidade popular, buscando articulá-la aos interesses dominantes, transformando em senso comum sua concepção de mundo, obtendo assim, o consenso das diferentes camadas sociais. O resultado é a impossibilidade de os subalternos expressarem de forma elaborada seus interesses, inviabilizando sua organização enquanto classe. (SAVIANI, 2009)

Quando procura superar o senso comum, a pedagogia histórico-crítica se apoia na possibilidade do combate predominantemente em luta contra o pensamento imperante. Para Saviani:

[...] a passagem do senso comum à consciência é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efei-

to, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização, não é possível a transformação revolucionária da sociedade (SAVIANI, 2009, p.7).

Nota-se a importância que Saviani denota para a educação, classificando-a com um instrumento essencial para a organização da classe subalterna, ou como preferimos, da classe trabalhadora. Mesmo compreendendo o salutar papel do conhecimento, precisamos enfatizar que não cabe a educação o papel central na revolução para uma sociedade mais justa. Adiante, apontaremos, de acordo com as concepções teóricas das categorias de trabalho e educação, o papel central que é ocupado pelo trabalho e não pela educação.

Após essa rápida explanação sobre vida e obra do professor Demerval Saviani, esse importante expoente do pensamento educacional brasileiro, precisamos retomar o foco deste estudo que visa estabelecer uma análise crítica sobre a teoria histórico-crítica, usando como princípio básico os estudos do professor Sérgio Lessa do que tange aos conceitos de trabalho, educação e cultura. Para tal, definiremos sobre a categoria trabalho nos embasando por Marx (2009) e Lukács (2012), explanando sobre a importância do trabalho para a formação de um sujeito social, avançaremos um pouco sobre a apropriação do trabalho pelo sistema capitalista até chegarmos

na educação. A categoria educação irá ser explorado pelo viés que Saviani a emprega e depois pela ótica que defendemos que é como uma categoria fundada pelo trabalho.

DAS QUESTÕES DO MÉTODO: A ONTOLOGIA HISTÓRICO-SOCIAL

O método é, em resumo, a forma de olhar, de ler um trabalho. Temos, então, que partimos do real, do concreto, dos “homens realmente ativos e de seu processo de vida real para daí chegar ao desenvolvimento dos reflexos ideológicos e aos ecos desse processo de vida” (MARX, 2009, p. 49). Esse é o primeiro ponto que faz nos diferenciar de outras correntes que prezam o conhecimento pelo conhecimento e, assim, fazem com que o objeto seja o que se pensa dele e não o que ele é de fato.

Saviani (2008) revela:

Considera-se que o conhecimento em geral e, especificamente, o conhecimento histórico-educacional configura um movimento que parte do todo caótico (síncrise) e atinge, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese). Assim, o conhecimento que cabe à historiografia educacional produzir consiste em reconstruir, por meio das ferramentas conceituais (categorias) apropriadas, as relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto, isto é, como uma ‘rica totalidade de relações e determinações número’. (SAVIANI, 2008, p. 3).

Percebemos nesta citação a necessidade da totalidade movimentando com o específico. É preciso compreender a educação – exemplo dado por Saviani – como parte de um todo muito mais complexo, perder esse elo não conseguiremos apreender o que é de fato o complexo da educação, e dessa forma, é com toda e qualquer complexidade que pretendemos estudar.

Não obstante, para compreendermos com mais clareza a complexidade do método ontológico do ser social e como ele pode nos ajudar a compreender não apenas as obras de Saviani, mas também o complexo dos conhecimentos por hora produzidos, precisaremos adentrar profundamente na análise das categorias de trabalho, educação e cultura.

Tonet (2013) decompõe o método científico em gnosiológico e ontológico. O método gnosiológico tem como objeto o conhecimento em que o sujeito constrói (teoricamente) o objeto. O método ontológico tem como central o objeto, e cabe ao sujeito traduzir, sob as formas de conceitos, a realidade do próprio objeto (TONET, 2013). Essa ontologia da qual tomamos como central neste estudo é a ontologia do ser social que é trazido por György Lukács em *Para uma ontologia do ser social* (V. I e II, 2012).

A realidade é produzida a partir de uma esfera dialética que compreende essência e aparência e para conseguirmos chegar à realidade concreta do próprio objeto é preciso fazer distinção do que é fenômeno e

essência, pois senão nós confundiremos os dois e, de alguma maneira, os trataremos como sinônimos, quando não o são. Karel Kosik (2002) chamará – quando dada a confusão entre fenômeno e essência – de pseudoconcreticidade:

Complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com regularidade, imediatismo e evidência penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural (KOSIK, 2002, p.15).

Cada fenômeno, compreendido entre essência e aparência, surge e é possível de ser apreendido pelo sujeito que se debruça sobre ele. Num primeiro momento, o fenômeno revela a aparência, e por isso é fácil confundir, pois precisamos partir do fenômeno, do que está aparente, para chegarmos ao concreto, à sua essência. Precisamos ainda ir mais fundo e entender que esta ação é contínua, num movimento que é espiralado, ou seja, quando chegamos numa determinada essência de fenômeno aquela essência pode vir a ser o fenômeno de outra totalidade¹²¹ e assim o movimento pode seguir de modo infinito.

Dessa forma, Saviani ratifica a importância de uma análise profunda do fenômeno:

[...] levantamento e exame atento das informações disponíveis, abrangendo as suas diversas modalidades e articulando-as sincrônica e dia-

12¹⁴(...) totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2002, p.44).

cronicamente de modo que não deixe escapar as características e o significado do fenômeno investigado (SAVIANI, 2008, p.4).

Retomamos assim à citação no início do texto, em que Saviani relata a necessidade dessa análise profunda para chegar à totalidade concreta. Assim, podemos chegar ao método dialético que é o “método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSIK, 2002, p.39).

Faz-se pertinente frisar um aspecto importante do desenvolvimento científico que é o aspecto histórico-social. Esse homem social, tal como a realidade, para que seja concreto, está ancorado num determinado momento histórico que terá suas concepções norteadas pelo seu modo de produção e de organização social (TONET, 2013). Assim, a ontologia da qual falamos e da qual Saviani faz uso, é a ontologia histórico-social.

O TRABALHO COMO CATEGORIA FUNDANTE E A EDUCAÇÃO COMO MEDIAÇÃO SOCIAL

O trabalho, em sentido amplo, ou seja, como ato de modificar a natureza para manutenção da existência, aquele que não se limita apenas ao ato em si, é essencial ao homem. E é essa ação de produzir condições para a manutenção da vida é o ato fundante do ser social, é o que faz o homem se diferenciar – em primeira instância – dos demais animais.

Pode-se diferenciar os homens dos animais através da consciência, através da religião, através do que se quiser. Eles mesmos começam a se diferenciar dos animais quando começam a produzir seus víveres, um passo que é condicionado pela sua condição corporal. Ao passo que produzem seus víveres (Lebensmittel), os homens também produzem também indiretamente sua vida material (materielles Leben) (MARX, 2009, p. 42).

Conseqüentemente, podemos compreender que o trabalho faz parte da evolução do homem como um ser historicamente social, que age tendo em vista atender suas necessidades, de forma racional, e que não dependerá apenas de sua herança genética, mas de técnicas desenvolvidas de acordo com o tempo que será gasto para tal conhecimento de si e do meio no qual encontra-se inserido.

Destarte, partimos de um homem que é social e historicamente construído. De acordo com Marx:

O primeiro ato histórico é, pois, a geração dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, e isso é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que tanto hoje como há milênios, tem de ser cumprida todos os dias e todas as horas, simplesmente para assegurar a vida dos homens (MARX, 2009, p. 50).

O homem pensa a partir do meio em que está inserido, modificando-o para satisfazer suas necessidades biológicas e sociais. Podemos pensar que, em seu princípio, transformar o meio para conseguir se adaptar às diversas circunstâncias adversas trazidas pelo ambiente

(tais como clima inóspito, alimentação escassa, entre outros) foi apenas uma maneira de sobrevivência. Porém, logo quando foram superadas essas primeiras necessidades o trabalho passou a ser algo social. Ou, como nos dirá Lessa (2002):

[...] remeter do trabalho além de si próprio é sua conexão ontológica com a reprodução social como um todo. É essa característica que o torna a categoria fundante do ser social: é aqui que a história social apresenta determinações absolutamente distintas da natureza. Por ser o lócus da criação do novo, o trabalho é o fundamento genético de necessidades que, muitas vezes, requerem o desenvolvimento complexos sociais que são em tudo e por tudo heterogêneos ao trabalho [...] (LESSA, 2002, p. 96).

De acordo com Lukács (2012, p. 45), o trabalho se qualifica como uma categoria que age na protoforma do ser humano. Ou seja, “O modelo do pôr teleológico modificador da realidade torna-se, assim, fundamento ontológico de toda a práxis social, isto é, humana”, visto que, sem esse, seria impossível existir determinadas formas de atividades do homem como ser ontologicamente social. Nossos embasamentos filosóficos fundados na assertiva que o ser que estudamos é um ser histórico-social, e assim o é graças ao processo do trabalho.

Essa relação dialética entre teleologia (isto é, projetar de forma ideal e prévia a finalidade de uma ação) e causalidade (os nexos causais do mundo objetivo) corresponde à essência do trabalho, segundo Lukács. O que nos permite

compreender com clareza que, no contexto da ontologia lukácsiana, a teleologia, longe de ser um epifenômeno da processualidade social, se constitui em “categoria ontologicamente objetiva” pertencente à essência do mundo dos homens (LESSA, 2004, p. 20 e 21).

Entendemos causalidade como “a relação e a influência intercorrente de causa e efeito” (LUKÁCS, 2010, p. 44). Pôr teleológico, para *Lukács* (2010)¹³, é uma ação que busca um fim previamente pensado e deve ser tido como um sinônimo da própria categoria trabalho. Essa prévia-ideação, esse momento de abstração é muito importante pra a finalidade da ação. “Contudo, a prévia-ideação só pode ser prévia-ideação se for objetivada. Ou seja, se for realizada na prática” (LESSA, 2004, p. 16). Sem esse momento de abstração o objeto que é fim da ação não poderia existir. “Nesse sentido, o objeto é a ideia objetivada, a ideia transformada em objeto” (LESSA, 2004, p. 16). Por isso, para Lukács (2010), “o trabalho introduz no ser a inter-relação, dualisticamente fundada, entre teleologia e causalidade; antes de seu surgimento havia apenas processos causais (p. 44)”.

Ainda sobre esse processo de criação do objeto, temos que demarcar a distinção deste com o sujeito que o originou.

Tal distinção entre o sujeito, portador da prévia-ideação, e o objeto criado no processo de objetivação, é o fundamento ontológico da *exteriorização* (*Entäusserung*) [...].

13 Com base na nota de rodapé do livro *Prolegômenos*: para uma ontologia do ser social (2010), p. 44.

A exteriorização é esse momento do trabalho através do qual a subjetividade, com seus conhecimentos e habilidades, é confrontada com a objetividade a ela externa, à causalidade e, por meio deste confronto, pode não apenas verificar a validade do que conhece e de suas habilidades, como também pode desenvolver novos conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente.

Em Lukács, portanto, a exteriorização é fundada pela distinção concreta, real, ontológica (isto é, no plano do ser) entre o sujeito e o objeto que vem a ser pela objetivação de uma prévia-ideação. A exteriorização é o momento de transformação da subjetividade sempre associada ao processo de transformação da causalidade, a objetivação (LESSA, 2004, p. 17).

Isso nos leva a uma conclusão muito importante: sujeito e objeto são instâncias distintas. Por mais que um seja criado – objeto – pelo outro – sujeito –, não há uma relação de identidade entre os dois, “são entes ontologicamente distintos” (LESSA, 2004, p. 18).

Os processos do ato trabalho só são possíveis pela teleologia, então assim temos inicialmente uma prévia-ideação, passando pela objetivação, exteriorização, causalidade (podendo corresponder a uma causalidade posta ou dada). Como resultado, constrói-se uma síntese peculiar, que só poderá ocorrer no mundo dos homens, utilizando como já posto, a prévia-ideação e os nexos causais já existentes.

A essência do trabalho está em ir para além da competição biológica dos seres vivos com o seu *habi-*

tat natural. O momento que separa os homens dos outros animais não será na fabricação dos produtos, mas quando o papel dado à consciência deixar de ser, como apontará Lukács, um mero epifenômeno da reprodução biológica. Para Marx, o produto será um resultado que, a priori, já existira no início do processo, dentro do pensamento do trabalhador.

Do intercâmbio de conhecimento entre os homens do qual Marx e Engels (2009) citam em *A Ideologia Alemã* é que surge a linguagem, através dos meios de produzir a manutenção da vida, da subsistência.

A linguagem é tão velha quanto a consciência: a linguagem é a consciência prática, a consciência real, que existe também para os outros e que, portanto, começa a existir também para mim mesmo; e a linguagem nasce, assim como a consciência, da necessidade, da carência de intercâmbio com os demais homens (MARX; ENGELS, 2009, p. 53).

A linguagem é criada a partir de necessidades sociais; da transmissão de técnicas, hábitos, relações e interações com outros homens e com a natureza que não seriam transmitidos geneticamente, pois foram socialmente construídos e constituídos. Mas, não se finda apenas nisso, como bem assinala Lukács (2012), os homens conseguem fazer a real distinção entre sujeito e objeto, e essa condição é fundamental para o surgimento da linguagem, podemos notar isso na citação abaixo:

O homem sempre fala « a respeito » de algo determinado, que ele retira da sua existência imediata em um duplo sentido: primeiro, na medida em que isto é posto como objeto que existe de maneira independente; segundo, - e aqui a distância aparece, se possível, ainda mais nitidamente em primeiro plano, - na medida em que o homem se esforça por precisar cada vez o objeto como algo concreto, mas os seus meios de expressão, as suas designações são tais que permitem muito bem a cada sinal figurar em contextos completamente diferentes. De modo que a reprodução realizada através do signo verbal se separa dos objetos designados por ela e, por conseguinte, também do sujeito que a realiza, tornando-se expressão conceptual de um grupo inteiro de fenômenos determinados, que podem ser utilizados de modo análogo por sujeitos inteiramente diferentes em contextos inteiramente diferentes. As formas de comunicação dos animais não conhecem essa distância, pelo contrário, são parte orgânica do processo biológico, e mesmo quando têm um conteúdo preciso, esse conteúdo está ligado a situações específicas dos animais que tomam parte nele; deste modo, só podemos falar de sujeitos e objetos de modo metafórico, que pode facilmente induzir a equívocos, embora se trate sempre de um ser vivo concreto que procura comunicar algo a respeito de um fenômeno concreto e ainda que tais comunicações, pelo seu vínculo indissolúvel com a situação, sejam, de modo geral, muito precisas. A posição simultânea do sujeito e do objeto no trabalho e aquela, derivada da primeira, que se verifica na linguagem distanciam, no sentido referido, o sujeito do objeto e vice-versa, o objeto concreto do seu conceito etc. Apenas por este caminho se torna possível a compreensão, tendencialmente ampliável até o infinito, do objeto e o seu domínio por parte do homem (p. 81-82).

É esse distanciamento entre sujeito e objeto, tomando o objeto por nomes que podem ser generalizados é que permitirá a apropriação dessa linguagem por todos da humanidade. Então, percebam que por mais importante que a linguagem seja (e de fato é) para a o conjunto social, ela é fundada pelo e para o trabalho.

De modo análogo a linguagem surge da necessidade de transmitir os conhecimentos socialmente produzidos para o conjunto do gênero humano, assim, a comunicação e educação criam um elo a partir da linguagem, nesse importante papel de transmitir o conhecimento, como descreve Lukács (1981):

A função social da educação é de formar os indivíduos através de conhecimentos transmitidos, a fim de que, frente às novas circunstâncias e alternativas postas pela dinâmica mutável da vida social, reajam com êxito. [...], porém, em longo prazo, diz o pensador, aquela função da educação tende a fracassar – ainda que só parcialmente. Graças exatamente à dinâmica inerente às relações sociais de produzir a todo momento, sem cessar, movimentos novos e contraditórios, aos quais nenhuma forma de educação, por mais eficaz, por mais sofisticada, e adequada que seja, ‘pode preparar suficientemente os indivíduos para eles’” (*apud*. Bonfim, 2003, p. 106) p. 106).

Essas formas de transmissão vão tornando-se mais complexas à medida que a organização, os meios de produção, também se complexificam, fazendo com que a forma de ensinamento dos conhecimentos tenha outros rumos e novas relações sociais.

Adiante, de modo *em passant* a evolução do homem e seus modos de organização social até chegar ao sistema capitalista que é o que temos vigente até os dias atuais. Isso se faz necessário para entendermos com a educação surgiu através do processo de trabalho, ou seja, foi fundada por ele, como uma necessidade de perpassar de modo social os conhecimentos adquiridos pelo e para o processo de trabalho e também para compreender de que maneira esse sistema se apropria dessa educação fazendo o recorte de classe e inebriando a luta de classes.

LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO

No início da constituição social humana, a primeira forma de socialização é dada como sendo o comunismo primitivo. Neste tipo de organização social, por exemplo, a execução de determinados tipos de tarefas, nas quais todos os membros da tribo não pudessem participar de modo igual, fizeram com que precocemente houvesse a necessidade, dentro de nossa história, da divisão de trabalho, esta tinha como critério as diferenças de sexo, entretanto, sem qualquer submetimento por parte das mulheres. Cada função exercida tinha a mesma importância, visto que a tarefa realizada por uma era de natureza pública (PONCE, 2007).

Com o crescimento populacional fez-se necessário uma melhor e maior produção para subsistência de todos da comunidade. Em decorrência disso houve a necessi-

dade de uma divisão do trabalho mais complexa. Isso gerou fraturas nas relações sociais de produção, tendo como um importante expoente a apropriação privada de bens produzidos coletivamente. A partir disso, começa a existir a propriedade privada, ainda no seu modo mais simples. Esse movimento alcançará sua maturação em civilizações posteriores: a sociedade capitalista moderna.

Aqueles que conseguem acumular bens, seja caça, pesca, domínio de cultivos de hortaliças, e conquistam um pedaço de terra para si e seu clã, se destacam dos outros, e os homens que antes eram socialmente semelhantes perante suas tarefas, se dividem em dois tipos: o explorador e o explorado. Os que não conseguem ascender e conquistar sozinho o que é necessário para sua sobrevivência passam a fornecer, como meio de sobrevivência, a sua força de trabalho para o outro. “A propriedade privada é, portanto, o produto, o resultado, a consequência necessária do trabalho exteriorizado, da relação externa do trabalhador com natureza e consigo mesmo” (MARX, 2009, p. 87).

Com o advento da apropriação privada da força de trabalho do homem pelo homem, que resultou no escravismo, origina-se uma classe que, apesar de ser a minoria, detém os meios de produção, e passa a viver do trabalho alheio, usufruindo do ócio¹⁴ e detendo-se ao estudo da natureza e da sociedade como um todo.

14 O conceito de ócio na atualidade está bastante deturpado, visto que este é confundido com a preguiça e a vontade de não construir nada para si, e para os que vivem ao seu redor. Nas civilizações antigas, gregas e romanas, ter direito e oportunidade ao ócio era para uma minoria, visto que a educação e o acesso ao conhecimento e a reflexão não eram tão acessíveis. O trabalho era visto como algo fundamental para manter o alicerce da sociedade e os privilégios de poucos.

Isso se observa dentro das sociedades gregas e romanas da antiguidade. É importante salientar que o sistema escravista presente na antiguidade, ocorria como forma de mostrar superioridade e vitória perante os outros povos de outras regiões, algo que se repetirá dentro das tribos indígenas americanas.

Durante todo o período entre a comunidade primitiva até o feudalismo¹⁵, que sucedeu a escravidão propriamente dita, o trabalho do homem ainda estava muito atrelado a terra, ao manuseio das plantações e da criação de animais, seja para o consumo, seja para o auxílio no trabalho. Com o surgimento da burguesia, começa a existir um deslocamento e uma priorização do meio rural para a cidade, e a indústria ganha um espaço maior que a agricultura. Ratificando o que fora dito, Marx e Engels (2007, p. 89) afirmam:

a divisão do trabalho no interior de uma nação leva inicialmente, à separação entre o trabalho industrial e comercial de um lado, e o trabalho agrícola, de outro, e, com isso, à separação da cidade e do campo e à oposição entre os interesses de ambos.

15 Com o declínio da parte compreendida entre o Ocidente do velho Império Romano, houve uma necessidade de estabelecer uma hierarquia em que houvesse criação de leis e proporcionassem a proteção que antes era fornecida pelo Estado, através da figura do Imperador. Esse espaço foi preenchido com a divisão das terras do império, e a criação de feudos, que tinham como figura de poder, o Senhor feudal, o qual, tinha como tarefa proteger o servo ou o camponês, que por sua vez, deviam fidelidade aquele que tinha mais poder. Os mais fortes deviam cuidar da segurança dos mais fracos, mas isso tinha um preço muito alto, já que os mais desfavorecidos, tinham que dar em troca, moedas, comidas, e fidelidade militar para que tivessem um pedaço de terra, esta tinha o direito de uso pelos vassalos, de modo hereditário. A base da sociedade era o servo que utilizava o espaço concedido para plantar (uso familiar e como forma de pagamento ao senhor feudal), e para criar ovelhas que lhes ofereciam a lã e conseqüentemente o vestuário.

Quanto à transição do sistema doméstico de trabalho para a indústria capitalista, ocorreu à medida na qual o comércio começou a prosperar e houve um aumento dos produtos manufaturados, processo aliado ao controle desse processo de produção pelo pequeno capitalista. Somente no século XVI um novo tipo de artesão surge, este é dono de sua oficina, ferramentas, matérias-primas e age como um pequeno produtor independente, que posteriormente ensinará seu ofício para outros jovens artesãos, fornecerá o uso das ferramentas, matéria-prima e receberá o produto já acabado, pagando um preço inferior ao que receberá, já que precisará tirar seu lucro¹⁶ e o que sobrar será o salário¹⁷.

Originalmente, o trabalhador vendia sua força de trabalho ao capital por lhe faltarem os meios materiais para produzir uma mercadoria. Agora, sua força individual de trabalho não funciona se não estiver vendida ao capital. Ela só opera dentro de uma conexão que só existe depois da venda, no interior da oficina capitalista. O trabalhador da manufatura, incapacitado, naturalmente, por sua condição, de fazer algo independente, só consegue desenvolver sua atividade produtiva como acessório da oficina do capitalista (MARX, 2010, p. 415-416).

16 Em o Capital, Marx aponta que o processo de lucro, acarreta um movimento de (Dinheiro – Mercadoria – Dinheiro), no qual o *Dinheiro* este conseguido através da venda da mercadoria

17 Será maior que o *Dinheiro* inicialmente empregado. A diferença entre eles é o que se denomina de *Mais – Valia*, que corresponderá ao *lucro bruto*. Lessa e Tonet (2011, p.93), afirmam que “ com a divisão da sociedade em classes, a transformação da natureza é realizada por uma parte de trabalhadores e a riqueza resultante é deles expropriada pela classe dominante. É assim que esta acumula a sua propriedade privada”

“O salário é determinado mediante o conforto hostil entre o capitalista e o trabalhador. A necessidade da vitória do capitalista. O capitalista pode viver mais tempo sem o trabalhador do que este sem aquele. [A] aliança entre os capitalistas é habitual e produz efeito; [a] dos trabalhadores é proibida e de péssimas consequências para eles” (MARX, 2009, p.23).

Hunt (2005) aponta que para se entender o capitalismo e suas características é preciso que se observem quatro conjuntos do que ele chama de arranjos institucionais e comportamentais presentes nesse sistema, são eles: a produção de mercadoria que estará orientada exclusivamente para o mercado e não para a satisfação das necessidades básicas do homem; a propriedade privada dos meios de produção; uma maioria da população que tem sua razão de existência voltada para a venda de suas forças de trabalho para o mercado; que por fim gera no indivíduo com um comportamento individualista, aquisitivo, e maximizador.

Como consequência dessa situação, Marx (2009), aponta que o trabalhador se torna mais pobre, ao passo que produz mais riqueza para o detentor do meio de produção. E seu trabalho, uma mercadoria tão mais barata, quanto as que cria. O que se percebe também é a proporção direta que se estabelece entre a valorização das coisas e a desvalorização do homem pelo próprio homem, ao passo que ao mesmo tempo em que produz a mercadoria propriamente dita, produz a si próprio.

Contraditoriamente, o trabalho, potencializador da liberdade do homem, torna-se sua prisão sob o capital. Há, nessa sociedade, uma inversão do valor do trabalho: de criador material da riqueza, a serviço dos próprios homens coletivamente, para criador da riqueza privada, a serviço de uma parcela dos homens que os expropriou do meio de produção e de subsistência, fazendo com que o trabalhador desça ao 'nível da mercadoria', e de 'miserabilíssima mercadoria' (MARX, 1993, p. 157)

O modelo de sociedade burguesa moderna, apesar de ter nascido dos destroços de uma sociedade feudal, que há muito não conseguia se sustentar tendo esse tipo de regimento, nada modificou nem extinguiu os antagonismos de classes existentes. Muito pelo contrário, estabeleceu novas classes, outras condições de opressão, com isso, construiu novas formas de lutas dos oprimidos em favor de uma condição de vida melhor.

EDUCAÇÃO: ADEQUAÇÃO ÀS NECESSIDADES MERCADOLÓGICAS?

Para se compreender o papel da educação frente às necessidades mercadológicas da sociedade contemporânea, se faz necessária a compreensão da educação em sua totalidade ao longo da história da sociedade. De acordo com Saviani, no livro *Escola e Democracia* de 1983, na época moderna com a ruptura do modo de produção feudal e com o surgimento do modo de produção capitalista, a burguesia enquanto classe em ascensão advoga o discurso da universalização do saber, ou seja, a escolarização para todos.

Dessa forma, a partir dessa alteração no modelo econômico, o trabalhador, antes servo, passa a um trabalhador livre¹⁸ para vender sua força de trabalho mediante contrato. Nessa nova estrutura econômica, a burguesia

18 Esse conceito de liberdade é advogado pela burguesia. Para nós não há liberdade já que a escolha ou é vender sua força de trabalho ou é morrer de fome.

passa então a ser a classe dominante. E é nesse cenário que a escola passa a ser condição para a consolidação da ordem democrática, no entanto, uma democracia apenas formalista, visando atender aos interesses da classe burguesa em ascensão, conforme menciona Saviani (1983, p. 44):

Esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa. Fundamento, como veremos, formalista, de uma sociedade formal. No entanto, é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna classe dominante, ela vai, em meados do século passado, estruturar o sistema nacional de ensino e vai advogar escolarização para todos.

Assim, há uma estruturação dos sistemas de ensino, sendo a pedagogia da essência a nova base para a educação. A nobreza e o clero passam a ser alvos de crítica pela burguesia, que questionava a dominação não natural e não essencial, que possuíam. Nesse cenário, os interesses da burguesia coincidiam com o interesse das transformações, defendendo uma igualdade essencial dos homens fundada na liberdade. Saviani (2000, p. 50) retoma o conceito da liberdade em Rousseau para explicar o sentido de liberdade, no conceito da burguesia, sociedade ora em ascensão: “Tudo é bom quando sai da mão do autor das coisas e tudo se degenera quando passa às mãos dos homens”, ou seja, as desigualdades são sociais e não naturais.

Logo, uma sociedade desigual como a instituída pelo clero e nobreza, não poderia persistir. E, com essa ideologia, baseado nesses preceitos de liberdade, os

homens livres poderiam dispor de sua liberdade em relação a outros homens, e, mediante contrato, fazer ou não concessões. É nessa relação que se institucionaliza a sociedade do capital, que terá na escola uma de suas principais agências de veiculação e inculcação da ideologia da sociedade vigente, constituindo o conhecimento vinculado às questões mercadológicas da sociedade.

Se recorrermos à história da educação brasileira para analisar como as ideias pedagógicas de cunho reformistas se manifestaram nas práticas pedagógicas, caindo na ilusão de que a educação tem condições de transformação social, veremos que em todas as manifestações dessas reformulações, não houve de fato uma educação transformadora, uma vez que não houve mudanças na estrutura econômica da sociedade. De acordo com Saviani, no livro *História das ideias pedagógicas* de 2008, as concepções pedagógicas, embora bem diversificadas ao longo da história da educação do Brasil, tem suas linhas gerais em torno de algumas tendências que marcaram a educação escolar, bem como a concepção e atuação dos professores.

Para o autor supracitado, essas tendências se cruzam na prática pedagógica, ou seja, diferentes tendências se fazem presentes ao mesmo tempo nas práticas dos professores. Saviani (2008) caracteriza a materialização de algumas ideias relativas à educação, fazendo uma crítica de que essas ideias se desenvolveram tendo em vista a adequação da escola à sociedade capitalista.

Ao analisar a materialização das ideias pedagógicas no Brasil, ao longo da história da educação, Saviani

(2007) enfatiza que as mudanças significativas no interior da escola se pautaram em reformas pontuais, sem haver nenhum rompimento com as bases estruturas da sociedade e, por conseguinte, embora em muitos casos, reconhecerem a escola como não autônoma da sociedade, reconhecendo forças contrárias no interior dessa escola, tanto para a manutenção da ideologia dominante, quanto para superação dessa ideologia, a escola não foi emancipadora.

Nessa perspectiva, Saviani corrobora com Mézáros (2005), que não concebe a educação enquanto conjunto de reformas pontuais, com correções de distorções eventuais, para adequação de determinadas demandas da sociedade. Para ele, a educação emancipadora rompe radicalmente com as bases econômicas da sociedade.

REVISITANDO OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO E TRABALHO EM SAVIANI

Para Saviani e Duarte (2010), “o patrimônio cultural da humanidade deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização”. Nesse contexto, o acesso aos bens culturais da humanidade é indispensável para uma educação rumo ao pensamento crítico. A educação sob essa ótica deve contribuir para o desenvolvimento de ações que visem superar a alienação existente na sociedade capitalista.

Ainda de acordo com Saviani (2007), o trabalho e a educação possuem um considerável vínculo ontológi-

co-histórico, estes surgem como atividades unicamente humanas, sendo, portanto, atributos essenciais da humanidade. O trabalho, para o autor, tendo como base as ideias marxianas, surge como o diferenciador do homem dos outros animais. “A essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.” (SAVIANI, 2007, pág. 3).

Nessa perspectiva, na esfera da educação, é essencial termos a nitidez de que esta surge como a necessidade urgente do trabalho, já que o último não consegue dar conta sozinho de tantas atribuições. Desse modo, necessitando ter um complexo subsequente, para dar continuidade aos conhecimentos adquiridos historicamente pelos homens.

À medida em que esses conhecimentos se aprofundaram, se criaram formas mais elaboradas para transmiti-los aos mais jovens. O sistema capitalista trouxe consigo diferenciação dessa educação que além de familiar ou espontânea, passou a ser profissional. O indivíduo que tem acesso à educação tem que passar cada vez mais tempo neste aprendizado. “Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (FRIGOTTO, 1999, p.25).

Ao longo de sua obra, Saviani (2014) traz o trabalho como ‘princípio educativo’, e este conceito acaba por ser considerado um dos pilares do debate pedagógico no Bra-

sil em tempos de crise estrutural do capital. Em face desta situação, o autor reitera que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo assim uma exigência *do* e *para* o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. (SAVIANI, 2000, p. 15).

De acordo com Saviani (2013), o trabalho é tido como transformação da natureza, havendo nisso um aspecto contraditório quando buscamos identificar a educação e o trabalho dentro das esferas biológicas e do ser social, tendo clareza que o autor não aponta em momento algum a relação da educação com a natureza.

Acerca do trabalho, apontamos que este:

[...] é o fundamento do ser social porque ao transformar a natureza, cria a base, também material, indispensável ao mundo dos homens. Ele possibilita que, ao transformarem a natureza, os homens também se transformem. E essa articulada transformação da natureza e dos indivíduos permite a constante construção de novas situações históricas, de novas relações sociais, de novos conhecimentos e habilidades, num processo de acumulação constante (LESSA;TONET, 2011. p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição filosófica que Dermeval Saviani presta a educação brasileira é de uma riqueza teórico-prática incontestada. A Pedagogia Histórico-Crítica implica na clareza dos determinantes sociais da educação,

expressando na compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente como é preciso se posicionar diante dessas contradições, desenredando a educação das visões ambíguas, no sentido de buscar a direção que cabe à questão da educação na perspectiva do gênero humano

Saviani define a escola como uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber elaborado e não no saber espontâneo. Ou seja, no saber sistematizado e não do saber fragmentado, na cultura erudita e não na cultura popular.

O exame das categorias trabalho e educação é bastante profícuo, gerando debates na compreensão do trabalho como categoria fundante do ser social, considerando que a educação mantém em relação ao trabalho uma dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca.

Acreditamos que devemos refletir a educação como algo que não deve ser reduzido as necessidades cotidianas, mas como algo que deve proporcionar a humanização, visto que é a partir dela que os conceitos concretos são transmitidos. A educação é, portanto, o instrumento mediador da humanização. Humanização essa que deve estar pautada no caráter histórico do humano. É com a apropriação deste e a superação dos conceitos transmitidos no cotidiano que podemos nos livrar da tendência alienadora da sociedade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. **Dermeval Saviani** – uma trajetória de luta e compromisso com a educação transformadora. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/5/EraldoBatista.pdf. Acesso em: 10 mar. 2016.

BONFIM, Antonio Carlos F. **Reprodução social, trabalho e educação**: um estudo sobre a luz da antologia do ser social de Lukács. 2003. Dissertação (Pós-graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo. Cortez. 1999

HUNT, Kay; SHERMAN, Howard J. **História do Pensamento Econômico**: uma perspectiva crítica. Tradução: José Ricardo Brandão Azevedo e Maria José Cyhlar Monteiro. 2º edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro, Paz e terra. 2002.

LESSA, Sérgio. **O mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo, Cortez Editora, 2007.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

LUKÁCS, George. O humanismo clássico alemão: Goethe e Schiller & Friedrich Engels, Teórico e Crítico da Literatura de 1935. In COUTINHO, Carlos Nelson (org). **Georg Lukács - Marxismo e Teoria da Literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos – Filosóficos**. 3º reimpressão. Coleção Marx e Engels. São Paulo: Boitempo, 2009.

LUKÁCS, George . **Manuscritos econômicos- filosóficos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1993.

LUKÁCS, George. **Trabalho Assalariado e Capital & Salário, Preço e Lucro**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: a crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes: Feuerbach, B; Bauer, B; e Stiner; e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846):** supervisão editorial: Leandro Konder; tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Organização e introdução: Oswaldo Coggiola. Tradução: Álvaro Pina e Ivana Jinkings – 1º edição revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 22º edição. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANNI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados. 2008.

SAVIANNI, Dermeval . **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANNI, Dermeval . **Pedagogia Histórico Crítica**. 11º ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANNI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, Apr. 2007.

TONET, Ivo. **Método Científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács. 2013.

MÉSZARÓS, I. **Educação para Além do Capital**. São PAULO: Boitempo, 2005.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL¹⁹

Luís Távora Furtado Ribeiro

Jackline Rabelo

Maria das Dores Mendes Segundo

Ruth Maria de Paula Gonçalves

INTRODUÇÃO

A região nordeste do Brasil tem um clima semiárido, extremamente quente e com um sol abrasador, bastante problemático para quem trabalha ao ar livre como em atividades ligadas à pecuária e à agricultura. Esses fatores climáticos aliados à utilização de pouca tecnologia e pela baixa escolaridade até tempos recentes da população que trabalha no setor primário - dentre outras razões, como os baixos investimentos e a estrutura fundiária e da propriedade concentrada da terra -, podem explicar sua economia de baixa produtividade. Importante destacar que a diversificação econômica e do consumo das décadas recentes, aliados à urbanização, a expansão do setor de serviços, aos investimentos

¹⁹ Parte das reflexões do presente texto foram apresentadas no XII Encontro Nacional de Educação - EDUCERE, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) no ano de 2015.

no turismo, junto a incipiente, mas significativa industrialização, tem alterado as expectativas de futuro e as expectativas sociais. Apresentando de forma dramática e reveladora as aspirações educacionais e de mudança social de nossa população do campo, eis o depoimento de uma mãe sobre os anseios de futuro para seu filho mais velho: “Eu queria que meu filho estudasse e que o estudo permitisse a ele arranjar um emprego para ele trabalhar na sombra.” Esse comentário revela como educação, trabalho, desejos subjetivos e mudança social se relacionam com os horizontes das esperanças de uma mãe, legítima representante aqui dos anseios e sonhos, mesmo que tímidos, da nossa classe trabalhadora.

Relacionar educação com a crise econômica atual, mudança social e a formação de professores de crianças, jovens e adultos nos cursos de Pedagogia, são alguns dos objetivos deste ensaio. Ele revisa documentos produzidos em encontros da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANFOPE e do Fórum de Diretores de Centros e Faculdades Públicas de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras, FORUMDIR, que analisa os novos currículos dos cursos de formação de professores, particularmente, os de Pedagogia. Compreendendo com aquela mãe camponesa que não se pode desvincular a educação com a realidade em que se vive, nem esquecer seu papel nas aspirações de mudança social de nossas classes populares. Para análise dos aspectos gerais da crise atual

do capitalismo, apresentamos as linhas teóricas que regem as atuais reformas na educação, particularizando os novos paradigmas impostos aos currículos dos cursos de Pedagogia.

ASPECTOS DA CRISE ECONÔMICA E SOCIAL ATUAL E A EDUCAÇÃO

O capitalismo vive de contradições. Como dizia Marx, o capitalismo vive de crises. Em geral, trata-se das chamadas crises cíclicas, todas elas constituindo uma espécie de problemática estrutural, possivelmente em direção a uma situação terminal definitiva, ainda não observada. É inegável que ela se alastra desde os países centrais ocidentais com a crise fiscal e a falência do Estado, no desmonte das políticas de bem-estar e nas reformas da previdência pública e pelo desemprego. Nesse contexto, o Estado se redefine com rapidez e impopularidade generalizada, passando os governos a financiar e suportar o sistema bancário e financeiro, dedicando cortes e austeridade a todo o modelo de segurança social. E com seus governos recusando-se a iniciativas de qualquer forma de investimento gerador de crescimento econômico, emprego e renda.

Combinado a esse modelo que se desfaz, longe de quaisquer sinais de timidez ou apego a seus locais de origem, as empresas transnacionais transferem suas linhas de produção e de montagem, incorporam seu capital

tecnológico, aparato executivo e acionário em direção aos países emergentes, especialmente na Ásia sob a liderança da China e de países secundários como a Índia e a Indonésia, crescendo em países da África e Latino Americanos como a África do Sul, o México e o Brasil. Seguem para além-mar em busca de fartos recursos naturais, de políticas sociais e previdenciárias reduzidas ou quase inexistentes, além de buscar um mercado com salários extremamente baixos. Numa palavra, trata-se da antiga, porém atual, mais-valia, sintetizada aqui como a acumulação privada de riquezas a partir da exploração do trabalho não pago.

Persistem as mudanças radicais no mundo da produção e do trabalho a respeito da qual os analistas contemporâneos sobre as perspectivas de futuro podem apenas conjecturar, e imaginar cenários incertos sobre incertezas futuras. Num pessimismo crítico, refletindo sobre a irracionalidade do capitalismo, Zizek (2011, p. 91) nos apresenta reflexão perturbadora:

Há um século, Vilfredo Pareto foi o primeiro a descrever a chamada regra do 80/20 da vida social (e não só social): 80% das terras pertencem a 20 das pessoas, 80% dos lucros são produzidos por 20% dos empregados, 80% das decisões são tomadas em 20% das reuniões, 80% dos links levam a menos de 20% das páginas da internet, 80% das ervilhas vem de 20% das vagens[...] A explosão contemporânea da produtividade econômica nos coloca diante do caso extremo da regra: 20% da força de trabalho será capaz de fazer todo o trabalho

necessário, de modo que 80% das pessoas serão basicamente irrelevantes e inúteis, potencialmente, desempregadas. Seria razoável chegar à autonegação dessa lógica: um sistema que torna 80% das pessoas irrelevantes e inúteis não poderá ele mesmo ser irrelevante e inútil?

Dentre as questões mencionadas encontramos velhas questões combinadas a novos e perturbadores temas: a antiga temática da concentração da propriedade e dos lucros, a novidade das reuniões e decisões burocratizadas, a concentração da informação e do conhecimento e um dos mais intrigantes desses desafios de nosso tempo: o aumento da produtividade da tecnologia e do trabalho, provocando exclusão e desigualdade social. Em outras palavras, a produção potencializada da riqueza posta nas mãos dos detentores do poder econômico e político. O que temos a nos lembrar é que esse derradeiro aspecto, não chega a ser realmente algo novo.

Antes de nos concentrarmos nos aspectos de formação docente e nos novos currículos dos cursos de Pedagogia é necessário mencionar, dentre outros, cinco aspectos fundamentais dessa crise que poderíamos sintetizar como: - perda da participação do trabalho na divisão da riqueza mundial; - as mudanças no perfil do trabalhador em geral e do educador em particular; - a crise no modelo de representação política e na democracia; - o novo perfil da gestão das empresas – e da escola; - além da nova relação entre um estado mais concentrador e interventor na escola.

A respeito da perda de renda do trabalhador na partilha da riqueza mundial, estão em curso reformas políticas no Estado com cortes de pessoal e no salário de servidores públicos, nos ajustes fiscais com redução de gastos em políticas públicas e sociais²⁰, nas reformas previdenciárias com aumento no tempo médio para aposentadorias, além da redução de investimentos em educação e nas reformas no ensino universitário, tudo isso combinado sob o título eufemístico de políticas de austeridade fiscal. Apenas como exemplo, a França ampliou de 60 para 62 anos o tempo mínimo para a aposentadoria e Portugal reduziu o número de feriados anuais sem o correspondente acréscimo salarial pelos novos dias trabalhados.

Nos dois exemplos mencionados, o trabalhador depende mais tempo recebendo a mesma remuneração, transferindo riqueza para o sistema empresarial e para o Estado.

Além disso, essa perda se revela no endividamento dos governos, inclusive quando assumem empréstimos como garantias para o sistema financeiro em crise. Para ilustrar apenas um exemplo, desconfiado da solidez do sistema bancário, em agosto de 2012, o Banco Central Europeu, BCE, disponibilizou empréstimos de R\$ 100 bilhões de euros para os bancos espanhóis. Os recursos foram repassados para o governo espanhol que assumiu

20 Os elementos desse severo e antissocial ajuste fiscal encontram-se expressos na aprovação de medidas e pacotes econômicos que retiram direitos e congelam por 20 anos os investimentos sociais, a exemplo da recente aprovação da Proposta Emenda Constitucional - PEC 55 em dezembro de 2016 e das atuais propostas de Reforma da Previdência Social e Trabalhista em tramitação no Congresso Nacional Brasileiro no início de 2017.

assim, através de endividamento público, as garantias do pagamento dos empréstimos contraídos pelos bancos. Ressalte-se que esse mesmo modelo havia sido utilizado anteriormente para a transferência de recursos para os bancos gregos.

Um fato também preocupante e revelador são os dados da Revista *The Economist*, citando relatório do Fundo Monetário Internacional, FMI. Ela afirma que entre 2007 e 2011 o Produto Interno Bruto, PIB, que representa a riqueza produzida pelos países teve um crescimento de apenas 29%. Enquanto isso, no mesmo período, o endividamento desses mesmos países teve um crescimento da ordem de 65%. O que revela o estado de corrosão atual da riqueza mundial.

E nem se fale dos graves fatores macroeconômicos agravantes daquele cenário como o aumento de impostos e a infração. O segundo caso, muitas vezes ocasionado por fatores climáticos com o aumento dos preços explicados pela quebra de safras agrícolas, mas também consolidado pela atuação de agentes econômicos, seja através de movimentações com o câmbio e a desvalorização de moedas, seja pela simples especulação no mercado futuro com produtos agrícolas.

Como segundo aspecto, confirmando o que se delineava desde a década de 1990, com as novas tecnologias e novas formas de organização e gestão das empresas, muda o perfil de formação e de qualificação do trabalhador. Maior número de tarefas e mais complexi-

dade tecnológica, exigem uma formação supostamente mais ampla e geral com mais tempo de escolaridade. Para exemplificar, servidores de algumas lanchonetes e restaurantes de comida rápida, os *fastfoods*, devem estar habilitados a realizar desde as tarefas mais simples e variadas como a limpeza e o serviço das mesas, até o trabalho mais complexo com máquinas para pedidos, recepção de pagamento e serviço de caixa, no atendimento ao público, no estoque de produtos e cozinha básica. Como se pode ver, muito mais tarefas a serem executadas vão redefinindo um novo modelo de exploração exigindo agora um outro perfil de profissional adaptado a tarefas múltiplas e mais explorado. Reduz-se assim o número absoluto de trabalhadores em serviço, sem que haja quaisquer ganhos salariais relevantes.

Outra novidade é que as grandes empresas preparam seus profissionais nas suas próprias estruturas internas. Elas formam o trabalhador no trabalho e para o trabalho, em novas e novíssimas tecnologias que não passam, necessariamente, pela formação tradicional em Universidades. O trabalho em estaleiros navais, em plataformas de petróleo em alto mar ou em oficinas de grandes empresas de aviação, as pesquisas aplicadas em engenharia genética e biotecnologia, a produção de *softwares* e inteligência artificial, o trabalho com a microeletrônica e a robótica, os serviços em mecânica e mecatrônica ou o planejamento em ciências atuariais e seguros, dentre outros, são formações muito específicas que são transferidas da escola para as empresas.

Nesse sentido, valoriza-se, nessa formação, a capacidade de liderança, a iniciativa e a criatividade, o trabalho em equipe e, principalmente, a capacidade de aprender sempre. Revaloriza-se assim, surpreendentemente, uma cultura geral na área de ciências humanas, que possibilitam essa visão de mundo mais global que pode tornar mais flexível essa capacidade de aprender considerada indispensável. Essa suposta cultura ampla, reside apenas em conhecimento superficial sobre diferentes temas, de natureza tácito, versátil e colado às exigências e concepções do mercado.

Com as novas tecnologias, ocorre a possibilidade do aumento da exploração do tempo de trabalho dos trabalhadores, acrescentando-se às tarefas no ambiente das fábricas e das empresas outras iniciativas de ordem complementares realizadas fora desses locais, inclusive invadindo com sutileza o tempo livre na casa ou no lazer do próprio trabalhador. Isso vem tornar-se um desafio para as leis e o judiciário. Recentemente, a justiça brasileira exigiu de uma empresa o pagamento de horas extras a um funcionário que recebeu e respondeu e-mails fora de seu horário de trabalho. Ficou caracterizado que ele não estava de sobreaviso, nem havia outros profissionais à disposição para responder àquela demanda. Mesmo assim, aumenta o tempo que o trabalhador dedica às suas tarefas profissionais, mesmo fora de seu ambiente de trabalho, e sem remuneração adicional, numa mobilidade de riqueza característica da transferência de renda e do tempo de trabalho para o capital.

Como terceira relação que destacamos, encontramos um novo período de crise e a descrença na democracia e na política. Especialmente na Europa da pós-segunda mundial, a socialdemocracia caminhou lado a lado com o estado de bem-estar-social. Com a crise atual e com as medidas antissociais tomadas pelos governos para resolvê-la, aparentemente com receio dessas medidas impopulares implementadas, os partidos políticos tradicionais se afastam da cena principal da gerência da crise. Em seu lugar - como no caso da Espanha, da Itália, da Grécia e do próprio Banco Central Europeu -, assumem primeiros-ministros e presidentes intimamente e historicamente vinculados ao sistema financeiro. Esses antigos e graduados funcionários de confiança, são considerados tecnocratas e burocratas de alto nível, mas que assumem o governo como servidores originários, seja dos bancos, sejam de agências de investimento ou de corretoras de valores mobiliários. Perplexo, o cidadão comum vê ruir o aparentemente sólido sistema de representação política liderado por partidos social - democratas e pela sua conseqüente forma de representação parlamentar.

Mesmo mascarando seu caráter elitista e de classe, aquele modelo parecia defender ou pelo menos representar os setores sociais dos trabalhadores, protegendo-os com as políticas públicas, ainda que esses atores parecessem à margem do sistema pelo desemprego ou quando se retiravam pela aposentadoria. Mesmo ocupando a

periferia do sistema, esses trabalhadores se integravam quando se tornavam, por exemplo, consumidores e contribuintes, com sua renda advinda da assistência social. Fazendo assim girar a economia e o modelo global de acumulação.

Com a crise europeia surgem no mercado algo em torno de dezoito milhões de novos desempregados em 2012, considerando-se apenas a zona do euro. Por outro lado, aparece na Ásia algum número que se aproxima, pelo menos, dos cinquenta milhões de novos trabalhadores, recebendo salários extremamente baixos, quase simbólicos, contando com escassa rede de proteção social. Não é difícil entender que em busca de acumulação primitiva e da velha mais-valia, megaempresas de origem ocidental se instalem no oriente vindo a produzir desde produtos mais simples como brinquedos, a exemplo de modelos de bonecas de consumo mundial, até engenhos mais complexos como *iPads*, *smartfones*, *iphones* e *tablets*, além de outros exemplos das mais modernas criações das mídias digitais.

No campo do crescimento econômico aparece a novidade de se relacionar desenvolvimento e consumo. Esse modelo tem duas características que se revelam como extremamente problemáticas. Em primeiro lugar, ele é ambientalmente insustentável, visto que o alto consumismo tem corroído enormemente os recursos naturais não renováveis do planeta. Seguindo-se esse modelo, com a chegada ao mercado consumidor de milhões de

novos consumidores originários de países asiáticos e dos demais emergentes, a degradação ambiental e a destruição desses recursos podem se tornar irreversível. Em segundo lugar, essa ânsia para consumir repetidamente produtos que se renovam e se tornam obsoletos quase instantaneamente, provoca nos indivíduos, agora reconhecidos como consumidores, uma ansiedade constante e um sentimento não consciente de frustração e de incompletude permanentes e insuperáveis.

Nas primeiras décadas do século XIX e já intuindo essa novidade da futura sociedade do consumo, o filósofo do pessimismo Arthur Schopenhauer (2015) apresentava esse círculo vicioso: o homem vive de desejos, depois de recompensa ou satisfação seguida de frustração que antecede novos desejos, recompensas e frustrações e assim sucessivamente. O que parece novo em nossos tempos é que esse processo de desejo-recompensa-frustração- novos desejos, se realiza de forma cada vez mais rápida. Esse modelo se revela particularmente devastador entre as populações mais jovens, especialmente as mais pobres, deixando-as à mercê das mais variadas formas de violência. Isso se apresenta em casos não generalizados que podem ir da apatia à criminalidade, do refúgio religioso ao consumo abusivo do álcool e das drogas.

Como quarto aspecto a se destacar, observa-se que tudo isso ocorre concomitantemente a uma reforma educacional. Nesse contexto, a educação para os governos e organismos multilaterais como o Banco Mundial e

o Fundo Monetário Internacional, FMI, deixa de se tornar um direito social para transformar-se em um serviço. E regido pelo mercado, submetido às leis gerais dos preços internacionais, pelos ajustes orçamentários dos governos e seus mecanismos fiscais, pela lei da oferta e da procura, pelos interesses dos investidores. Seu carro chefe ocorre na Grã-Bretanha onde estudantes saídos das universidades vêm suas dívidas com o financiamento de seus estudos sendo aumentada, tanto em valores nominais, quanto vendo seu tempo de resgate mais abreviado.

Aparece agora um novo perfil da escola em sua gestão e organização interna. Ela deve ser mais ágil desde a atuação qualificada de seus profissionais e caracterizada pela tomada de decisões de forma descentralizada: mas sem perder a profundidade do trabalho com os conhecimentos e métodos próprios da missão escolar. Mesmo que não se realize exatamente assim na prática, isso é o que se apreende de um discurso oficial.

Com afamada política de universalização da educação fundamental no Brasil, cresce o número de professores contratados o que aumenta a massa salarial paga aos docentes no país. Aumenta também o tempo que o trabalhador docente dedica à escola e as tarefas exigidas pela sua atuação como educador, sem que ambas as coisas - aumento do número de contratos e de tempo individual e geral de trabalho nas escolas -, chegue a significar necessariamente qualquer acréscimo em sua remuneração salarial individual. Algumas dessas novida-

des podem ser destacadas: - estudo e reciclagem permanente; - formação inicial e continuada mais em tempos curtos; - a frequência em seminários de atualização e em cursos de especialização na pós-graduação; - o incentivo a iniciativas na gestão de sistemas complexos como as salas de aula e a escola; - além da necessidade de inserção ativa na relação com as famílias dos alunos e a comunidade. Outra novidade é a necessidade de lidar com recursos financeiros muito escassos, seja para lidar com necessidades do cotidiano das escolas, seja para gerir recursos de projetos que a beneficiem. Sintetizadas aqui, tornam-se demandas que fazem crescer ainda mais a atuação e as responsabilidades do trabalho do professor.

Para além das lutas e da organização dos trabalhadores que reivindicam salário, carreira e sólida formação teórico-prática, aquele modelo exige uma profissionalização fragmentada expressa numa formação mínima que pode ser sintetizada pela exigência da graduação dos educadores em nível superior.

Por sua vez, os anos iniciais da educação básica que se delimita desde a primeira infância até aproximadamente os 12 anos de idade, tornam-se estratégicos para todos os países, em especial para as nações emergentes. No Brasil, os cursos de Pedagogia assumem então um papel fundamental. As novas Diretrizes Curriculares dos Cursos, DCNs, são promulgadas no país pelo Conselho Nacional de Educação, CNE, e pelo Ministério da Educação, MEC, em 2006. Não por acaso, assumem

esse papel no indicativo de uma formação do educador em caráter amplo e que dê conta de inúmeras responsabilidades como: ensino, pesquisa e gestão de sistemas educacionais, suprir desigualdades étnicas e sociais, educação inclusiva, educação indígena e de crianças, jovens e adultos, educação urbana e do campo, uso das novas tecnologias e educação à distância, novas metodologias educacionais, educação ambiental, compromisso ético e cidadania. Tudo isso, mistificada pela defesa de uma relação mais profunda e integrada com a escola e os sistemas de ensino.

Como quinto aspecto a ser destacado, apresenta-se a crescente intervenção do estado e dos governos nas rotinas da escola. Muitas vezes sob as melhores intenções de técnicos e gestores e para superarem questões estruturais como o analfabetismo escolarizado e funcional, e a participação negativa em avaliações nacionais e internacionais ou para atender as necessidades como as da qualificação profissional, chegam a aparecer de forma permanente ou temporária projetos os mais diversos que interferem e intervêm diretamente no cotidiano e na autonomia escolar. Programas de acompanhamento e avaliação externa de alunos e do sistema, projetos de apoio e reforço a alfabetização e a consolidação da alfabetização, reformas curriculares locais e/ou nacionais em cada novas administrações governamentais, definição externa de sistemas de cotas étnicas e sociais para a seleção de candidatos, projetos de promoção da saúde ou combate

à violência, além de cadastros ou relatório sobre a frequência de alunos para acompanhamento e fiscalização de recebimento de benefícios sociais, são exemplos de algumas dessas iniciativas que vão ocupando, desde fora a escola, e seguem interferindo no seu planejamento interno e na atuação de seus educadores.

Esse intervencionismo estatal e de agentes governamentais, revela uma faceta que se manifesta no Brasil desde os anos 1990 e mesmo anteriormente, em muitas situações como a educação profissionalizante na escola nos anos 1970. Trata-se de uma descentralização centralmente controlada, conforme apontam Ribeiro; Ribeiro (2010) em que encontramos lépidos agentes locais do sistema que vão implantando políticas e iniciativas dos governos centrais, sempre atendendo às sugestões de organismos de fomentos internacionais, com destaque especial para as políticas de financiamento, avaliação, acompanhamento e monitoramento do Banco Mundial.

É importante destacar que na maioria das análises das avaliações externas realizadas, quando se trata de resultados negativos em alfabetização, aprendizagem, promoção e abandono escolar, pouco ou nenhum destaque se dedica à observação de questões de ordem social como: - desemprego e baixa renda dos pais; - moradia precária dos alunos; - desagregação de seus laços familiares; - inexistência ou precariedade de seus locais e ambientes de estudo; - ou influência negativa em seu rendimento escolar pelas diversas formas de violência.

Como se fosse um microsistema desvinculado de sua realidade social, a escola e educadores parecem ser responsabilizados pelos problemas detectados e pela sua superação. Nos discursos e nas análises dos documentos oficiais, o ensino e a gestão dessas escolas, além de outros fatores, digamos, espirituais, como a criatividade e a motivação dos docentes, são escolhidos como os únicos responsáveis pela realidade de fracasso, atraso ou baixo rendimento escolar.

A esse respeito Ribeiro (2010, p. 139-140), destaca que a reforma curricular:

Nesse modelo delineado acima as questões sociais tornam-se praticamente desconsideradas, enquanto todos os problemas atuais são atribuídos aos métodos ineficazes de ensino – gestão da sala de aula -, ou a questões vinculadas à administração escolar e dos sistemas educacionais locais – gestão escolar e de sistemas... Problemáticas ligadas ao desemprego, aos baixos salários ou à desagregação familiar, por exemplo, tornam-se praticamente desconsiderados, quando se analisam questões vinculadas ao âmbito educacional. Tudo parece ter início e um fim em si mesmo, nas salas de aulas nas escolas analisadas, isolando-as do contexto a qual se inserem.

Enquanto para os bancos e grandes empresas é repetido o mantra da liberdade de mercado e da ausência de controles e da imperiosa necessidade de desregulamentação, para a escola e os sistemas educacionais públicos restam mecanismos múltiplos de atuação do

governo, mal disfarçando políticas de intervenção do estado e de controle social. Tudo parece tratar-se de liberdade e descentralização para os ricos, esforço de monitoramento e regulação para os demais sujeitos sociais, inclusive para escolas e sistemas educacionais.

Sintetizando a problemática delineada acima e a disputa entre educação técnica e a formação crítica na luta pelos empregos numa sociedade em crise e polemizando com os que ele apresenta como “os senhores do mundo”, o economista Luiz Gonzaga Beluzzo lembra que:

Seria estúpido negar o papel da educação enquanto instrumento da qualificação técnica da mão de obra. Mas que os últimos estudos internacionais sobre emprego, produtividade e distribuição de renda mostram o óbvio: a boa educação é incapaz de responder aos problemas criados pelos choques negativos que vulneram as economias contemporâneas. Exemplos: desindustrialização, reestruturação das empresas imposta pela intensificação da competição, crise fiscal e perda de eficiência do gasto público. Quando esses fatores reais do crescimento falham, a educação naufraga como força propulsora do emprego e da distribuição de renda. Os Estados Unidos e a Europa servem como exemplo. A tragédia que ronda o terceiro milênio. A especialização e a ‘tecnificação’ crescentes despejam no mercado, aqui e no mundo, um exército de subjetividades mutiladas, qualificadas sim, mas incapazes de compreender o mundo em que vivem. Os argumentos da razão técnica dissimulam a pauperização das mentalidades e o massacre da capacidade crítica. (BELUZZO, 2012, p. 47).

Como foi mencionado anteriormente, essa disputa entre qualificação técnica ou crítica de caráter geral atinge de maneira especial a formação de professores, seus cursos de licenciatura e respectivos currículos e projetos pedagógicos. Reconhecidos como lugar de disputa entre projetos antagônicos, aqueles currículos apresentam esse confronto desde suas concepções e em sua estruturação interna, seja de forma implícita ou explícita, seja esse conflito percebido com maior clareza ou obscuridade pelos diversos educadores que nele atuam.

Ocupando um lugar e papel fundamental na escolarização inicial no Brasil, em torno dos dez a doze primeiros anos de vida escolar das crianças, os cursos de Pedagogia tornam-se estratégicos, tanto para a futura qualificação dos trabalhadores quanto para a constituição de sua cultura geral e sua formação crítica e contextualizada, que passam a ser consideradas indispensáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao quadro delineado acima, compreendemos que o espaço de atuação do Banco Mundial e seus organismos não se detém apenas ao campo econômico, se estende a outros complexos sociais, com inserção acentuada na vida cotidiana das pessoas, no meio ambiente, na cultura, no trabalho e na educação, sendo esta última monitorada, em constantes eventos, em âmbito mun-

dial, para cumprimento de metas de Educação para Todos, que deveria ser cumpridas até 2015, agora reeditada para 2022.

Nesta direção, são impostas reformas educacionais em todos os países membros da Unesco, com maior exigência nos países pobres, considerados frágeis nos pressupostos de governabilidade e sustentabilidade. A educação ajustada à lógica do capital, conforme as recomendações, adota paradigmas condicionados a formação de um novo trabalhador, que se comporte em condição de empregabilidade e tenha uma perspectiva empreendedora, daí ser necessário também que a formação docente tenha esse viés empresarial.

Os cursos de Pedagogias direcionados para a formação docente em educação básica abrangem outros aspectos de atuação, destinados a segmentos específicos do mercado, em que a pedagogia empresarial ganha contornos de qualificação do ensino. Na lógica da presente crise, o trabalhador precisa de constante capacitação, para que possa gerir com criatividade e proatividade a sua condição de empregabilidade para que possa assim alcançar sua reabsorção e/ou inclusão no mercado de trabalho.

Nesta direção, o atrelamento da formação docente aos fundamentos econômicos, desloca do trabalhador docente da sua função de ensinar para gestão de tarefas na perspectiva de o paradigmático apreender a empreender.

Nesse contexto de crise, demonstramos no presente estudo, que a educação para os governos e organismos multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, FMI, deixa de se tornar um direito social para transformar-se em um serviço, acarretando graves desdobramentos para organização do trabalho docente dos professores da educação básica e na formação do educador no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANFOPE, **Documento Final do VI Encontro Nacional**, Campinas: Unicamp, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ciclos I e II**, Brasília, MEC, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica Em Nível Superior, Cursos de Licenciatura**, Brasília, CNE/MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 12 jul. 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**, Brasília, CNE/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 1 ago. 2015.

BELUZZO, Luiz Gonzaga. Os senhores do mundo. In: **Revista Carta Capital**. Disponível em: www.cartacapital.com.br. Acesso em 29 ago. 2012.

FREITAS, Marcos César de (Org.). **A Re-invenção do Futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FORUMDIR. **Documento Final** – I Encontro Nacional de Coordenadores de Curso de Pedagogia das Universidades Públicas. Florianópolis: UFSC, 29/09/2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/forumdir/textos/1oEncontroCoordPedagogia-Forumdir-oct_final.pdf. Acesso em 12 jul. 2013.

ZIZEK, Slavoj. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: O Breve Século XX**. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Alfabetização e letramento**: Refletindo sobre as atuais controvérsias. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivopdf/essfund/alfabsem.pdf. Acesso em: 1/setembro/2012.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Questões atuais sobre a reforma curricular. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado e PATRÍCIO RIBEIRO, Marco Aurélio de. **Temas Educacionais**: Uma Coletânea de Artigos. Fortaleza, Coleção Diálogos Intempestivos, Edições UFC, 2010.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. **Temas Educacionais**: Uma Coletânea de Artigos, Fortaleza, Coleção Diálogos Intempestivos, Edições UFC, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade, São Paulo, Cortez Editora, 2011.

SANTOS, Teotônio dos. **Economia Mundial**, Petrópolis, Ed. Vozes, 1993.

SCHOPENHAUER, Artur. **Schopenhauer**: aforismos sobre a sabedoria. São Paulo: Folha de São Paulo (Coleção Folha. Grandes nomes do pensamento, V.2.), 2015.

SOBRE OS AUTORES

Adelaide Maria de Sousa Costa

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. (UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Educação para os Direitos Humanos pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Gestão Escolar pela Universidade Anhembi Morumbi-SP. É técnica em assuntos educacionais na Universidade Federal do Piauí (UFPI). (UECE). E-mail: adelaydecosta@yahoo.com.br

Arthur Bruno Fonseca de Oliveira

Mestre em Educação e graduado em Psicologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Foi bolsista (2015-2017) da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Integrante do Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental na Escola do Curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: artur-brunof@gmail.com

Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor nas redes públicas de ensino dos municípios de Fortaleza e de Maranguape – Ceará. Integrante do Grupo de Pesquisa História, Memória, Sociedade e Ensino (UECE). E-mail: ivanilobezerra@yahoo.com.br

Ana Joza Lima

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Possui especialização em Sociologia e é professora de Sociologia da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e membro do Instituto de Estudos e Pesquisa do Movimento Operário (IMO/UECE). E-mail:lima.ana3@gmail.com.

Betânia Moreira de Moraes

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Doutora(2007) em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e estágio Pós-

-Doutoral (2015) no programa de Pós-Graduação em psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgPsi/UFRN)

E-mail: betaneamoraes@gmail.com

Carlos Alexandre Holanda Pereira

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da UECE. Licenciado em Educação Física (FCC). Especialista em Fisiologia do Exercício e Prescrição de Treinamento (FVJ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE – UECE). Foi bolsista (2015-2017) da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Professor do Uniateneu Centro Universitário. E- mail: profalexandreholanda@yahoo.com.br

Erika Silva Rocha

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) Psicóloga formada pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Especialista em Saúde Mental pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).. E-mail: erikas.rocha@yahoo.com

Emanuel Kaúla Santos Machado

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. Possui Licenciatura Plena

em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Fortaleza. Especialização em Filosofia Social e Política pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).. Membro do grupo de pesquisa Saber e Prática Social do Educador, linha Saber Docente, Trabalho Pedagógico e Profissionalidade do Educador (UFC). E-mail: e.kaula@gmail.com

Estefanni Mairla Alves

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é professora substituta da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); especialista em Saúde Mental pela mesma instituição. membro do Núcleo de Psicologia Social e do Trabalho (NUSOL); foi bolsista CAPES (2015-2017). E-mail: estefanni.ma@gmail.com

Erivânia de Meneses Braga

Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), é professora de Filosofia da Secretaria Municipal de Educação do Município de Pacatuba.. É membro do Instituto de Estudos e Pesquisa do Movimento Operário (IMO/UECE). E-mail: erisofiabraga@gmail.com

Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Possui Licenciatura plena em História pela UECE e Especialização em Gestão Educacional pela Sociedade Beneficente Padre Vale (SOBPEV). Professor Efetivo de História da rede estadual de ensino do Ceará.

E-mail: lipe_professor@hotmail.com

Francisco Joatan Freitas Santos Júnior

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da UECE. Possui Licenciatura plena em História pela UECE. Especialista em Ensino de História pela Faculdade Faria Brito (FFB). Professor na Secretaria da Educação do Ceará-SEDUC-CE. Participa do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) com investigação em rede pelo Programa Observatório da Educação (OBE-DUC/CAPES). E-mail: joatan.freitas@gmail.com

Ivo Batista Conde

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da UECE. Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Estadual do Ceará. Bacharel e licenciado em Ciências Biológicas pela UECE e licenciado em Pedagogia pela Universidade

Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa Docência na Educação Básica e no Ensino Superior (GDESB/UECE). E-mail: ivoconde@gmail.com

Jackline Rabelo

Doutora em Educação Brasileira pela UFC. Professora da Faculdade de Educação e do PPGEB/UFC. Pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO/UECE. E-mail: jacklinerabelo@uol.com.br

Januário Rosendo Máximo Júnior

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Filosofia Clínica pelo Instituto Packter (Paraná), e em Magistério Superior pela Universidade Ceuma (UNI-CEUMA). Atualmente é coordenador de EaD do Instituto Florence de Ensino Superior e Professor da Faculdade Edufor. Integra o grupo de pesquisa: Currículo, Subjetividade e Desenvolvimento Profissional Docente (UFC-CNPq). Foi bolsista (2015-2016) da Fundação Cearense de apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). E-mail: janliv@gmail.com

Joilson Silva de Sousa

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é doutorando em Educação

pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e professor substituto da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (UECE). Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Metodologias do Ensino de História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi bolsista CAPES (2015-2017)

E- mail: joilsondesousa@hotmail.com

Luís Távora Furtado Ribeiro

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor e ex-diretor da Faculdade de Educação da UFC. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB/UFC) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE). E-mail: luistavora@uol.com.br

Kleyane Moraes Veras

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Licenciada em Química pela UECE. Especialista no Ensino de Química pelo Centro Universitário Claretiano. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: kleyaneveras@gmail.com.

Liduina Maria Gomes

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Licenciada em Estudos Sociais pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Gestão Escolar pela UVA e Universidade Internacional de Lisboa (UIL). Professora da Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), Coordenadora Pedagógica da Educação Básica no Colégio Luciano Feijão em Sobral (CE). Participa do grupo de estudos e pesquisa Formação Docente da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: liduina.gomes@gmail.com

Lise Mary Soares Sousa

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Assistente no Curso de Psicologia da UECE. Mestre em Psicologia pela UNIVERSIDADE DE FORTALEZA (UNIFOR), com ênfase em Psicanálise. Mestre em Educação pela UECE. Graduada em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e em Serviço Social pela UECE. Especialista em Administração de Recursos Humanos (UNIFOR); especialização em Yoga (UNIFOR). É Psicodramatista pela Associação Brasileira de Sociodrama e Psicodrama (ABPS-SP). Atualmente é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: limarydoutorado2015@gmail.com

Maira Gutierrez Gonçalves

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Artes Visuais pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Atuou como Professora Colaboradora do PIBID/IFCE subprojeto Artes Visuais. Pesquisadora do IRIS - Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais e do IARTEH Investigação em Arte, Educação e História (UECE) (2014-2015). Bolsista FUNCAP (2015-2017)
E-mail: mairaggutierrez@gmail.com

Manoel Pinó de Sousa.

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciado em Matemática (UECE). Especialista em Ensino de Matemática (UECE) e em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas (UCAM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE - UECE). Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e da Prefeitura Municipal de Maranguape- CE. E-mail: sousapmanoel@gmail.com

Maria Adriana Borges dos Santos

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Psicomotricidade (UECE). Professora da Edu-

cação Básica da Prefeitura de Maracanaú. Integrante dos grupos de pesquisa: Observatório de Educação (OBE-DUC) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE). Bolsista CAPES.

E-mail: madriborges@hotmail.com

Maria das Dores Mendes Segundo

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Colaboradora do PPGEB/UFC. Pesquisadora do IMO/UECE. E-mail: mariadores.segundo@uece.br

Maria do Socorro Lima Costa

Licenciada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UEVA). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: socorrolcosta@yahoo.com.br.

Maria Núbia de Araújo

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Município de Caucaia no Ceará. Bolsista CAPES (2015-2017). E-mail: nubiabruxa@gmail.com

Maria Terla Silva Carneiro dos Santos

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Metodologia do Ensino de História pela Universidade Estadual do Ceará (2014). Especialista no Ensino de História e Geografia pela Faculdade Vale do Salgado (2011). Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2007). Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e professora da rede estadual de ensino do Estado do Ceará. Integrante do Grupo de Pesquisa “Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS” e do Grupo de Estudo “Filhos de Clio”. E-mail: terlasilvac@gmail.com

Raquel Sales Miranda

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em Pedagogia pela UECE. Professora efetiva de Ciências da Prefeitura Municipal de Fortaleza (CE). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPENCI-UFC). E-mail: raquelsales@alu.ufc.br

Rayssa Melo de Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia pela UECE. Professora efetiva da Prefeitura de Fortaleza. Integrante do Grupo de Pesquisa Matemática e Ensino - MAES. Professora efetiva da Prefeitura de Fortaleza. Foi bolsista (2015-2017) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: rayssame-lodeoliveira@gmail.com

Roberlúcia Rodrigues Alves.

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Rede Municipal de Fortaleza, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialista em Psicologia Organizacional do Trabalho (UECE). Pesquisadora do Observatório da Educação (OBEDUC (UECE-CAPES) e integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade (EDUCAS). E-mail: roberluciar@yahoo.com.br

Ruth Maria de Paula Gonçalves

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) E-mail: ruthm@secrel.com.br

Stephanie Barros Araújo

Mestre em Educação pela Universidade estadual do Ceará (UECE). Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação da UECE. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF/CE). Membro do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE). Foi bolsista (2015-2016) da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUN-CAP). E-mail: barrosteh@gmail.com

Sun-Eiby Siebra Gonçalves Crisóstomo

Mestre em Educação pela Universidade estadual do Ceará (UECE). Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pedagoga na Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo (SEAS). Integrante do Núcleo de Informação, História e Memória da Enfermagem no Ceará – NUDIHMEn. Foi bolsista (2015-2017) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e. E-mail: suneiby@gmail.com

Talita Leandro Sobrinho

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Foi bolsista (2015-2017) da Fundação Cearense de apoio ao Desenvolvimento Científico e

Tecnológico (FUNCAP). Participa do grupo de estudo e extensão a Escola de Vigotski e a formação do educador. Atualmente trabalha na escola de formação e criação do Ceará no Porto Iracema das Artes na área de audiovisual. E-mail: talita.l.sobrinho@gmail.com

Thaidys da Conceição Lima do Monte

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciatura Plena em Educação Física (UESPI), Especialista no Ensino de Educação Física, especialista em violência doméstica contra crianças e adolescentes pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em atendimento educacional especial pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) no campus Canindé. E-mail: thaidyslima@hotmail.com