

A ESCOLA PÚBLICA EM CRISE

*Inflexões, apagamentos
e desafios*

Carlota Boto
Vinício de Macedo Santos

Vivian Batista da Silva
Zaqueu Vieira Oliveira

ORGANIZADORES

São Paulo
2020



FEUSP
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo

DOI: 10.11606/9786587047119

A ESCOLA PÚBLICA EM CRISE

*Inflexões, apagamentos
e desafios*

São Paulo
2020

Capa: EDI CARLOS PEREIRA DE SOUSA
Foto da capa: DIANA GAMA SANTOS



· FEUSP

Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo

DOI: 10.11606/9786587047119

A ESCOLA PÚBLICA EM CRISE

*Inflexões, apagamentos
e desafios*

Carlota Boto | Vivian Batista da Silva
Vinício de Macedo Santos | Zaquê Vieira Oliveira

ORGANIZADORES



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Common* indicada.



Universidade de São Paulo

REITOR: *Prof. Dr. Vahan Agopyan*

VICE-REITOR: *Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandes*

Faculdade de Educação

DIRETOR: *Prof. Dr. Marcos Garcia Neira*

VICE-DIRETOR: *Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos*

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308

Cidade Universitária - Butantã

05508-040 São Paulo - Brasil

(11) 3091-2360 E-mail: spdf@usp.br

<http://www4.fe.usp.br/>



Catálogo na Publicação
(Biblioteca Celso de Rui Beisiegel)
(Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

E74 A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios. / Organizadores Carlota Boto, Vinício de Macedo Santos, Vivian Batista da Silva, Zaquie Vieira Oliveira. São Paulo: FEUSP, 2020. 385 p.

Vários autores

ISBN: 978-65-87047-11-9 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047119.

1. Educação. 2. Educação - finalidades e objetivos. 3. Educação e estado - escolas públicas. 4. Escolas públicas - avaliação - Brasil. 5. Escolas públicas - aspectos sociais. 6. Política educacional. I. Boto, Carlota. (org.). II. Santos, Vinício de Macedo (org.). III. Silva, Vivian Batista da (org.). IV. Oliveira, Zaquie Vieira (org.). V. Título.

CDD 22^a ed. 371.01

Conselho Editorial

Carlos Guilherme Mota
(*Universidade de São Paulo*)

Julio Groppa Aquino
(*Universidade de São Paulo*)

Maria Arminda do Nascimento Arruda
(*Universidade de São Paulo*)

Maria Isabel de Almeida
(*Universidade de São Paulo*)

Selma Garrido Pimenta
(*Universidade de São Paulo*)



Capa: Edi Carlos Pereira de Sousa

Foto da capa: Diana Gama Santos

Revisão técnica desta versão: Anna Cecília de Paula Cruz e
José Aguinaldo da Silva

Revisão: Leonor Estela de Carvalho Correia

Transcrição: Millena Miranda Franco

Este livro foi anteriormente publicado pela Editora Livraria da Física.

Para a elaboração desta obra, contamos com o apoio da Fapesp e da Capes.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
A ESCOLA PÚBLICA EM CRISE: INFLEXÕES, APAGAMENTOS E DESAFIOS <i>Carlota Boto Vinício de Macedo Santos Vivian Batista da Silva Zaquen Vieira Oliveira</i>	II
ESCOLA E DEMOCRACIA NO BRASIL DO SÉCULO XXI <i>Dermeval Saviani</i>	25
CURRÍCULO DE RESULTADOS, ATENÇÃO À DIVERSIDADE, ENSINO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE SOBRE A ESCOLA JUSTA <i>José Carlos Libâneo</i>	41
O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS <i>Pedro Dallari</i>	69
KANT, EDUCAÇÃO E DIMENSÃO PÚBLICA <i>Edmilson Menezes</i>	85
A PRODUÇÃO DO VAZIO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A MEMÓRIA DAS LUTAS PELA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL <i>Marta Maria Chagas de Carvalho</i>	109
O FUTURO DOS DIREITOS HUMANOS: NOTAS SOBRE MEMÓRIAS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL <i>Flávia Schilling Fernanda Castro Fernandes</i>	121
A CRIANÇA E A DESIGUALDADE DA SORTE DE NASCER E VIVER EM TEMPOS E LOCAIS DIFERENTES <i>Antônio Gomes Ferreira</i>	135
EM DEFESA DA UNIVERSIDADE, DOS CIENTISTAS E DAS CIÊNCIAS HUMANAS <i>Bruno Bontempi Júnior</i>	155
INOVAÇÕES PERMANENTES E DESIGUALDADES CRESCENTES: ELEMENTOS PARA A COMPOSIÇÃO DE UMA TEORIZAÇÃO CURRICULAR CRÍTICA <i>Roberto Rafael Dias da Silva</i>	169
O CURRÍCULO CULTURAL E A AFIRMAÇÃO DAS DIFERENÇAS <i>Marcos Garcia Neira</i>	183

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE, EMANCIPAÇÃO E LUTAS EM TEMPOS ANTIDEMOCRÁTICOS <i>Nílma Lino Gomes</i>	203
DO UNIVERSAL NA EDUCAÇÃO AOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL <i>Cássia Geciauskas Sofiato</i>	225
O TEMPO DA ESCOLA EM PORTUGAL: PERMANÊNCIAS, BLOQUEIOS E MUDANÇA (SÉCS. XIX–XX) <i>António Carlos da Luz Correia</i>	245
O ÚNICO E MELHOR TEMPO DE ENSINAR NA ESCOLA: REVERBERAÇÕES DA AVALIAÇÃO (1870-1970) <i>Vivian Batista da Silva</i>	271
EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: <i>LENGUA DE MADERA</i> E POLÍTICAS DE APAGAMENTO <i>Vinício de Macedo Santos</i>	289
CONCEPÇÕES DE MATEMÁTICA E IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM: UM BREVE ESTUDO <i>Zaquen Vieira Oliveira</i>	309
A ESCOLA NOVA E A EDUCAÇÃO REPUBLICANA EM PORTUGAL E NO BRASIL: FÁRIA DE VASCONCELOS E LOURENÇO FILHO <i>Carlota Boto</i>	327
EDUCAÇÃO E POLÍTICA NO CONTEXTO DA CRISE CONTEMPORÂNEA: FORMAÇÃO PARA A VIDA CIVIL E O LUGAR PÚBLICO DA ESCOLA <i>Milton Labuerta</i>	355
SOBRE OS AUTORES	381

APRESENTAÇÃO

A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios

Carlota Boto | Vinício de Macedo Santos | Vivian Batista da Silva |
Zaqueu Vieira Oliveira

COM o propósito de pensar a política e a educação nos tempos que correm e refletir sobre o lugar social da escola pública no momento presente, esta obra contempla temas e ideias discutidas no *I Seminário Internacional de Educação: a escola pública em crise – inflexões, apagamentos e desafios* e centrou-se especificamente no estudo e debate de referências educativas clássicas e atuais.

Quando pensamos em organizar esse *I Seminário Internacional da Educação*, já desenhamos o tema com que gostaríamos de comemorar os 50 anos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e os 60 anos da Escola de Aplicação da Feusp¹: *escola pública em crise – inflexões, apagamentos e desafios*. Entendemos que o campo da Educação e a escola pública mais especificamente vivem uma crise sem precedentes na história de nosso país. Quisemos interpelar esse problema.

A escola moderna surge a partir do século XVI, quando, com a Reforma protestante e a Contrarreforma católica, aparecem os primeiros colégios religiosos, com o objetivo de proporcionar a cultura letrada às populações. Em tais colégios há iniciativas voltadas a empreender um modelo de ensino coletivo, capaz de romper com os modos individuais de ensinar.

A partir da segunda metade do século XVIII, mais precisamente com o Iluminismo e a Revolução Francesa, surge o interesse de o Estado assumir para si a tarefa de ensinar. Aparecem, portanto, no início do século XIX, as primeiras redes públicas de ensino. O propósito desse formato da escolarização é transmitir, ao mesmo tempo, conhecimentos e valores, saberes e atitudes – formar, no limite, o futuro cidadão do Estado republicano. A escola, nesse sentido, é compreendida como um templo de formação da democracia. Por meio dela, os futuros cidadãos republicanos serão formados.

¹A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) foi criada pelo Estatuto da Universidade de São Paulo (USP) de 16 de dezembro de 1969, dando continuidade aos trabalhos até então desenvolvidos no Departamento de Educação da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Já a Escola de Aplicação da Feusp tem suas origens em agosto de 1958, na então denominada Escola Experimental. Naquele momento, a Escola de Aplicação estava associada ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo Professor Queiroz Filho (CRPE-SP), o qual foi extinto em 1973, ano em que a escola vinculou-se à Faculdade de Educação.

A acepção motriz que ampara os ideais da escola republicana tem a ver com a igualdade de oportunidades. Era necessário que o Estado oferecesse escola para todos, inclusive para que se pudesse firmar uma sociedade pautada pelo mérito, e não mais pela respectiva condição social de origem. Esse foi o sonho das sociedades liberais em seu nascedouro.

Tal modelo de escola recebeu, entretanto, muitas críticas, tanto dos setores reacionários quanto do espectro mais progressista da sociedade, engendrando, por ser assim, modelos educacionais em disputa. No caso dos setores conservadores, a crítica vinha pelo lado da direita: não se aceitava a tese da igualdade de oportunidades nem a ideia de uma sociedade onde os lugares de poder e de distinção fossem exclusivamente pautados pelo mérito individual. No caso das críticas advindas dos setores da esquerda, denunciou-se o caráter de reprodução dessa escola burguesa, que, na verdade, fazia por reafirmar, no âmbito da cultura, as desigualdades já presentes na própria sociedade. Essa escola não teria dado conta de produzir uma sociedade mais justa, posto que a igualdade de oportunidades que ela proclamava era, na verdade, uma falácia para disfarçar o primado da dominação de classe social, reiterado no interior do modelo escolar.

No momento em que vivemos, entretanto, presenciamos o outro lado da crise da escola republicana. O discurso sobre a privatização do ensino, bem como a crítica aos modelos escolares herdeiros da escola republicana, tornam-se a tônica do debate contemporâneo. Os anos 90 do século XX constituem o início do período da globalização. As referências internacionais, sempre existentes, mas anteriormente escamoteadas, passam a dar o tom para a discussão educacional. Fala-se, por um lado, que à escola caberá formar, não mais o cidadão ou o trabalhador disciplinado, mas o sujeito flexível, capaz de se adaptar às mudanças que os tempos exigem. Sendo assim, o discurso sobre “competências e habilidades” torna-se a grande temática das matérias de educação. A crítica à pressuposta queda dos padrões de qualidade do ensino é remetida não mais às políticas educativas, mas aos professores, que não sabem ensinar. No final daquela década, o número de crianças que não encontravam vagas nas escolas praticamente se reduz a zero, a despeito da permanência dos altos índices de reprovação e de evasão nos diferentes níveis. Alguns sugerem, como alternativa, modelos de privatização das instituições educacionais.

Desde o início do século XXI, a ampliação das tarefas burocráticas, bem como o que Nóvoa (1999) compreendeu ser o excesso de discursos, povoa a discussão contemporânea: fala-se de planos de metas, de projeto político-pedagógico, de avaliação da unidade escolar, de aferição do aprendizado dos alunos. Inúmeros dispositivos vêm à tona, por parte dos diferentes governos estaduais e do governo federal, para medir os índices de produtividade das escolas e das universidades. O padrão competitivo imposto pelo mundo globalizado convive com a enorme preocupação com

a lógica da concorrência no ofício. Os professores se veem numa condição em que disputam entre si para saber quem será a classe mais bem avaliada daquela específica escola; escolas disputam entre si para saber qual unidade escolar mais se destacará nas avaliações municipais; municípios disputam entre si para saber quem ganhará a “grande gincana” nacional das avaliações; organizações não governamentais elaboram seus próprios concursos para verificar quais são as escolas que mais se destacam...

Curiosamente, a produção teórica da universidade brasileira não tem acompanhado essa tendência e não se tem esforçado para compreender os modos pelos quais alunos, professores e escolas se comportam nestes tempos de produtividade. A própria universidade, premida pela onda do produtivismo, tende hoje a acelerar a lógica do conhecimento, elaborando trabalhos ligeiros em grande número.

Por ser assim, a profusão de discursos é acompanhada de um silenciamento das práticas. O confinamento dos discursos na universidade e o protagonismo de organizações sociais produzem novos discursos e monopolizam a fala, silenciando professores exclusivamente ocupados com as tarefas que lhes são delegadas. Presencia-se um neotecnicismo. Além disso, outras questões interpelam o debate contemporâneo: como os educadores dialogarão com os novos desafios colocados pela ciência cognitiva que descortina, com radicalidade, os assuntos da mente? Como a Educação responderá aos desafios postos pelas novas tecnologias da informação? O mundo digital oferece inúmeras novas questões à Pedagogia. Não se têm dado respostas minimamente satisfatórias a essas questões, seja no terreno das ações pedagógicas ou das políticas públicas para a Educação. E, observando nas escolas as crianças que não aprendem, os professores que desistem de seu ofício – literal e metaforicamente –, podemos nos perguntar: quem responde por isso? Quem interpreta isso? Quem poderá modificar isso?

Muitos dirão que essa escola que chegou até nós não soube se renovar. É preciso, entretanto, compreender os movimentos de renovação que tiveram lugar na história e que impactaram a trajetória dessa escolarização, que chega a nossa contemporaneidade eivada de procedimentos cristalizados pelo lastro da tradição, mas marcada também por todas as tentativas de mudança. A educação, como projeto público da modernidade, inscreve-se na política. E a política está no coração de cada fato que a educação produz. Pensar nas intersecções entre educação e política significa partilhar o problema...

Os objetivos do *I Seminário Internacional de Educação* foram os de proporcionar, no âmbito das comemorações dos 50 anos da Feusp e 60 anos da Escola de Aplicação, reflexão e debate sobre temas que impactam a escola brasileira na atualidade. A igualdade de oportunidades na escola pública; o universalismo da escola republicana; a pluralidade cultural e a necessidade da inclusão social; a avaliação do rendimento escolar, em suas várias dimensões; o lugar social da formação de professores;

o futuro dos direitos humanos, especificamente do direito à educação: todos esses assuntos serviram de organizadores de temas e de problemáticas a serem contempladas nas mesas-redondas e conferências as quais foram gestadas e engendradas a partir do questionamento das grandes perguntas que impactam a escola contemporânea. Assim, o objetivo geral do evento foi compreender o lugar social e político da escola pública em nossa contemporaneidade. Além disso, o seminário pretendeu: 1) identificar parâmetros socio-históricos do modelo moderno de escolarização na organização da forma de escola ainda em vigor; 2) reconhecer projetos educacionais configurados na ordem mundial neoliberal; 3) abarcar os antecedentes históricos desse modelo neoliberal, especificamente retomando as premissas do que seria o modelo democrático de educação republicana; 4) reafirmar o direito à educação em suas variadas dimensões; 5) compreender o debate sobre a formação de professores em uma sociedade em mudança; 6) discriminar as vertentes do atual discurso educacional.

Após um ano da realização de nosso seminário, presenciamos uma realidade absolutamente inédita. Uma pandemia de proporções mundiais atravessa nosso país. As pessoas não podem mais sair de casa, enquanto o governo federal faz troça do vírus que tem matado milhares de pessoas em uma proporção sempre crescente. Em virtude dessa situação decorrente do novo coronavírus, as escolas tiveram de se readaptar e, para não deixar crianças e jovens sem instrução, passaram a ministrar seus conteúdos por meios remotos.

Toda uma discussão se instaura a partir dessa experiência absolutamente inédita de crianças aprendendo em casa pela tela de um computador... Há, nesse movimento, uma dimensão excludente extremamente preocupante: especialmente nas escolas públicas, ao passo que há crianças que podem perfeitamente acompanhar as atividades a distância, a maior parte da população escolar não tem acesso à internet banda larga. Isso significa que, em tempos de pandemia, podem ser agravadas as distâncias pedagógicas pelas distintas oportunidades sociais entre aqueles que podem acompanhar o ensino remoto e os que não podem.

Por outro lado, há um espectro pedagógico extremamente fértil nessa experiência de educação em tempo de pandemia. Finalmente, o mundo da tecnologia da informação entrou no universo da escola. E isso, por si, constitui um verdadeiro desafio. Não se trata de pensar no advento do modelo de educação a distância. Não é esse o caso. Trata-se, sim, de engendrar novas ferramentas e dispositivos educativos para fomentar o ensino presencial com atividades remotas. Esse uso das novas tecnologias da informação nesta época de pandemia pode engendrar maneiras extremamente criativas e inventivas para ressignificar os sentidos da formação das crianças e dos jovens. A crise da Covid-19 – com tudo o que carrega de sombrio e de desolador, por deixar expostas as fraturas sociais que recobrem a sociedade brasileira – trouxe, curiosamente, uma oportunidade educativa que os professores de nosso tempo não deverão deixar passar.

Entretanto, não passa despercebida uma nova onda de produção ligeira de aplicativos e artefatos mediados por tecnologias e disponibilizados a todos os sistemas de ensino e aos alunos de qualquer ponto do país de maneira indiferenciada, como formas de ensino tomadas como adequadas para o ensino remoto. Tais dispositivos passam a ocupar o lugar da solução de um problema, substituindo de certo modo o planejamento do professor, o livro didático impresso. Chegam às mãos de professores sem que estes, utilizando critérios próprios, tenham arbitrado na escolha e tomado a decisão que sempre lhes coube. Quais concepções de educação e de currículo estão sendo forjadas e embasam essa produção no momento inédito da pandemia, quando as condições de vida são gravemente alteradas?

O conjunto de textos do livro traz diferentes abordagens acerca dos vários pontos propostos para o debate durante o seminário, compondo um rico painel de reflexões sobre a escola do nosso tempo. Trata-se de pensar sobre os projetos de educação para todos, desde seus tempos embrionários, passando pela consolidação das ações do Estado, com todas as conquistas e contradições ainda presentes nos dias atuais, quando continuam em pauta os desafios para se efetivar uma escola que seja, de fato, democrática.

Dermeval Saviani apresenta, em “Escola e democracia no Brasil do século XXI”, uma caracterização do papel estratégico da educação para a construção da democracia na sociedade moderna. Inicia, assim, sua análise vindo do início do século XIX, com a função clássica da educação escolar de formação para o exercício da cidadania, para, em seguida, abordar a relação entre a escola e a democracia no Brasil do século XXI. Saviani considera ser ainda cedo para se fazerem projeções sobre a relação entre escola e democracia no século XXI, mas sinaliza com dois cenários possíveis de futuro: um futuro já enraizado no presente e que investe na crise da escola pública, que “corresponde à tendência que vem prevalecendo, na qual escola e democracia cada vez mais se vergam ante as imposições do mercado”, e que pode ser identificada na ação de organizações não governamentais ligadas a grandes grupos econômicos; o outro futuro, o desejável, para o autor, corresponde à resistência a essa tendência atual em favor da introdução e generalização da escola unitária, que, segundo Saviani, é construída sobre a base do conceito do trabalho como princípio educativo. Saviani indica a substituição da democracia formal própria do modo de produção capitalista pela “democracia real consolidada pela universalização da escola unitária, que propiciará a todos os indivíduos uma formação integral que lhes assegurará o pleno domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos, artísticos e filosóficos historicamente produzidos pela humanidade”. O texto aqui apresentado é baseado na conferência de abertura do *I Seminário Internacional de Educação: a escola pública em crise – inflexões, apagamentos e desafios* proferida por Saviani.

José Carlos Libâneo, em “Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para

o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa”, destaca as lutas pela escola pública que tiveram lugar na história da educação brasileira. Observa primeiramente a geração dos anos 1930, congregada em torno do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*; depois a retomada desse movimento com novos autores, em 1959, no *Manifesto dos educadores mais uma vez convocados*. Por fim, Libâneo relata o papel daquilo que qualifica como o segundo momento de luta pela democratização de ensino, a partir de um grupo-geração dos anos 1980, articulado em torno da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e especialmente envolvido na criação da Associação Nacional de Educação (Ande), em 1979. A segunda parte do capítulo de Libâneo trabalha o tema da escola justa hoje, buscando responder à questão: o que deve ser a qualidade da escola pública das camadas populares? O autor reconhece que vivemos em uma época na qual a temática da diversidade penetrou na escolarização, exigindo, de certa maneira, a realização de um diálogo intercultural. Mas Libâneo adverte para a necessidade de se superar a contradição entre uma formação básica comum – que, sob a perspectiva aqui delineada é ainda imprescindível – e o também fundamental respeito às diferenças. A escola justa é tomada aqui na acepção de Dubet, como sendo aquela que minimiza as desigualdades escolares para que elas não aprofundem as desigualdades sociais.

Pedro Dallari destaca, em “O direito à educação no contexto da internacionalização dos direitos humanos”, que, em um mundo fragmentado como este em que vivemos, há, curiosamente uma tendência à integração no plano do direito, revelada por mecanismos sempre aprimorados de compatibilização dos diferentes sistemas jurídicos nacionais e internacionais. Dallari recorda que a *Declaração universal dos direitos humanos* de 1948 fez com que a educação figurasse hoje no rol dos direitos socialmente imprescindíveis. A partir daí, o capítulo traça um panorama do século XX, demonstrando claramente sua hipótese de uma dimensão progressiva e progressista do direito internacional público. A acepção do direito à educação é apreciada mediante vários documentos nacionais e internacionais, até chegar ao caso brasileiro. Nesse sentido, o autor confirma sua tese segundo a qual teria havido uma conformação da ordem global à pauta dos direitos humanos.

Edmilson Menezes, em “Kant, educação e dimensão pública”, busca construir os nexos entre a educação e a dimensão pública da modernidade. Nesse sentido, o autor recorda que público significa aquilo que é comum, para uso de todos. Depois, o capítulo caracteriza a situação da Alemanha no século XVIII, com a progressiva passagem das escolas da Igreja para um sistema no qual o controle da escolarização pertenceria ao Estado. Menezes recorda o papel de Frederico II e sua iniciativa pioneira de construção de escolas públicas. Nesse sentido, antes de discutir o pen-

samento pedagógico de Kant, o autor demonstra como Basedow propugnou, em seu tempo, que o Estado retirasse o controle das escolas das mãos de eclesiásticos, recordando, inclusive, a ineficiência dos colégios religiosos daquele tempo. Para Basedow, o ensino público seria a ferramenta mais favorável à formação de todos os que cuidam do bem comum. Só então o capítulo trabalha as ideias educativas de Kant, as quais enfatizam tanto a disciplina quanto a instrução, em direção ao governo de si mesmo. Trata-se, no limite, de introduzir o educando na vida civil e prepará-lo para o mundo moral. A tese defendida por Menezes em seu texto é a de que, de acordo com Kant, apenas a educação pública capacitaria de maneira estratégica a formação que prepara o sujeito para o exercício da cidadania.

Marta Maria Chagas de Carvalho, em “A produção do vazio: considerações sobre a memória das lutas pela escola pública no Brasil”, parte da referência de um texto escrito por Mona Ozouf, que constituía, dentre outros aspectos, a apreciação daquela autora sobre a própria obra. Sob tal suporte teórico-conceitual, Carvalho revisita sua própria produção teórica, destacando o intuito que teve de questionar práticas e representações cristalizadas especialmente a partir de uma leitura da geração que atuou no Brasil nos anos 1930, em especial Fernando de Azevedo. A autora destaca as mudanças de posições de Azevedo entre o período da Primeira República, do Governo Provisório e o do Estado Novo, destacando o apagamento de um conjunto de lutas e de resistências a partir da narrativa construída em *A cultura brasileira*. Ali Azevedo teria feito um relato apologético de sua própria trajetória e a de seu grupo-geração, relato que foi posteriormente apropriado pela interpretação de Jorge Nagle em seu livro sobre a educação na Primeira República. Finalmente, Carvalho recorda o modo pelo qual ela interpelou esse discurso e os modos pelos quais sua própria produção tem sido lida hoje por outros autores, que destacam o vazio produzido em nossa contemporaneidade na memória sobre a escola pública brasileira.

Flávia Schilling e Fernanda Castro Fernandes, em “O futuro dos direitos humanos: notas sobre memórias e possibilidades da educação em direitos humanos no Brasil”, centraram-se na discussão da *Declaração universal dos direitos humanos*, tida como o marco inaugural, segundo elas, da noção contemporânea de direitos. As autoras enfatizam o quanto esse documento demarca a ideia da dignidade da pessoa humana, assegurando suas possibilidades de proteção em sociedades como a nossa, pautadas pela desigualdade. Porém, Schilling e Fernandes indagam sobre os porquês de esse documento ser tão pouco conhecido pela população, que acaba por desconhecer seus próprios direitos, não tendo, portanto, nenhuma garantia efetiva de acesso às suas possibilidades de proteção presentes na lei. O texto traça comentários sobre a história de memórias, de lutas, de movimentos e de legislação, tendo em vista a busca

de assegurar uma sociedade que tenha a igualdade e a diversidade como horizontes. As autoras recordam os riscos de fomentar excessivamente apenas as diferenças, dado que, nesse caso, elas correrão o risco de se tornarem desigualdades. Escrito em tom coloquial, posto que se tratava de uma fala do seminário, o texto traz o debate para nossos dias, destacando a necessidade de se responder à busca sistemática de aniquilação do pensamento crítico, de se resistir ao fascismo e de se reagir ao elogio da ignorância que têm sido a tônica dominante do discurso do governo federal no Brasil de hoje.

Antônio Gomes Ferreira, em “A criança e a desigualdade da sorte de nascer e viver em tempos e locais diferentes”, estabelece um diálogo com as interpretações mais canônicas acerca da história da infância ocidental. O texto de Ferreira sublinha as controvérsias e as polêmicas que se deram a partir da clássica tese de Ariès, sobre o sentimento de infância e de família no mundo moderno. À luz desse vasto e sólido referencial teórico, Ferreira estabelece quadros comparativos. O primeiro deles abarca as taxas de mortalidade infantil no século XVIII em diferentes países europeus. O segundo evidencia os índices de mortalidade infantil em meados do século XX na América Latina. Outros quadros mostram, finalmente, a mortalidade infantil no Brasil e nos países de língua portuguesa. A segunda parte do texto de Ferreira traz perspectivas históricas acerca das representações sobre a infância desde o século XVI, revelando a articulação entre a história de Portugal, a história comparada e as questões que interpelam nossa atualidade.

Bruno Bontempi Júnior, no seu “Em defesa da universidade, dos cientistas e das ciências humanas”, situa o quanto essa preocupação é antiga e, nos tempos atuais, assume contornos necessariamente mais fortes. Em suas palavras: “temos presenciado, jamais em silêncio ou resignados, as manifestações e medidas do governo federal contra a escola pública, a universidade, os educadores, a ciência e a pesquisa”. Bruno aborda os lugares-comuns dos discursos avessos às ciências humanas e às universidades públicas, no tocante às inflexões que vêm marcando os esforços para manter e ampliar o ensino e a produção do conhecimento nos últimos anos. Percorrendo artigos de imprensa, destinados à população como um todo e não apenas à comunidade acadêmica, o autor evidencia como algumas ideias vão sendo enraizadas. Por um lado, o artigo destrincha as contradições das propostas oficiais que sugerem a extinção das ciências humanas nas universidades públicas. Enquanto “narrativas históricas convenientes”, tais discursos tentam esvaziar a compreensão dos fenômenos humanos e sociais, sobretudo das desigualdades que, historicamente, os marcam. Ao esclarecer como operam esses discursos, Bontempi Júnior traz contribuições inestimáveis para combater a ignorância e a injustiça. Defender a universidade, os cientistas e as ciências humanas significa clamar permanentemente por uma sociedade

mais ilustrada, solidária, sustentável e equânime.

Roberto Rafael Dias da Silva, em “Inovações permanentes e desigualdades crescentes: elementos para a composição de uma teorização curricular crítica”, afirma que muitos dos discursos atualmente proferidos acerca da escolarização estão impregnados de alusões à inovação e à criatividade. A este conjunto de novos métodos, estudos futuristas e soluções infalíveis para o avanço da educação, Silva denomina “dispositivos de estetização pedagógica”. O autor traz alguns apontamentos de como se desenvolveu e se popularizou esta nova cultura organizacional, na qual a inovação tem como principal foco uma revalorização do campo emocional, tornando-a um estilo de vida associado a uma permanente psicologização. Apresentando análise de um conjunto de estudos recentes, o autor detecta que o termo inovação, quando associado à educação, remete principalmente a dois aspectos: a mudança didática e metodológica ou baliza para a elaboração de currículos e políticas educacionais. Em relação a este segundo ponto, ressalta que uma das promessas é que essa inovação educativa apresentada em diferentes currículos sirva como forma de enfrentamento das desigualdades, o que, na visão do autor, não foi o alvo prioritário no caso brasileiro. Seria necessário pensar, então, numa inovação não como obrigação, mas estando sob um novo enquadramento que busca a renovação dos propósitos educacionais por meio de uma dimensão comunitária.

Marcos Garcia Neira, em “O currículo cultural e a afirmação das diferenças”, apresenta uma possibilidade de currículo escolar na qual os docentes devem considerar legítimos os conhecimentos que os estudantes já sabem e levam consigo para a escola. Nesta perspectiva, denominada pelo autor de currículo cultural, os estudantes são considerados sujeitos capazes, reconhecendo naquilo que sabem o potencial para se apropriarem de novos conhecimentos. Para Neira, não se trata somente de substituir a centralidade ocupada pela cultura dominante por outras práticas culturais, mas de dar a devida atenção a elas e a seus participantes com a mesma ênfase que são reconhecidos os conhecimentos hegemônicos. A escola tem, então, o papel de, ao fazer circular conhecimentos heterogêneos, possibilitar modificações nos saberes iniciais dos estudantes. Segundo Marcos, para que as diferenças culturais sejam afirmadas, a hegemonia herdada da Modernidade deve ser rompida através do currículo cultural que, para além de trabalhar respeito e tolerância, tem como principal objetivo evidenciar e analisar as relações assimétricas e desiguais de poder que produzem a diferença. Ao trabalhar temas culturais, os docentes teriam, então, a possibilidade de valorizar os patrimônios dos grupos minoritários, buscando formas de compreender como e porque determinadas práticas culturais são legitimadas, enquanto outras são desconsideradas. Para o autor, ao incorporar ao currículo os

saberes historicamente silenciados, a escola tem a oportunidade de construir um futuro fundamentado em princípios da solidariedade e do poder compartilhado. O texto aqui apresentado é uma versão atualizada do artigo “Os conteúdos do currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica”, aprovado para publicação na Revista *e-Curriculum*.

Nilma Lino Gomes, em “Educação, diversidade, emancipação e lutas em tempos antidemocráticos”, parte da análise do crescimento de tensões, no Brasil e pelos diferentes continentes afora, coincidindo com os tempos do que chama “colonialismo neoliberal”. São os tempos atuais, em que perversas formas de preconceito e dominação são postas em marcha de forma violenta. São tempos em que a diversidade e a diferença são direitos motores de resistência e conquistas e cuja visibilidade social alcançada não escapa ao olhar conservador e autoritário enraizado na sociedade brasileira. Gomes destaca a importância da luta antirracista protagonizada pelo movimento negro no país durante décadas, somando-se às lutas de diversos movimentos contra a dominação econômica e pela igualdade social, e indica conquistas importantes que ocorreram especialmente no período 2003-2016 (políticas afirmativas, cotas para negros e indígenas na universidade, obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas, estatuto da igualdade racial etc.). São políticas que, ao promoverem a presença dos diferentes grupos na universidade, trouxeram novos desafios e produziram mudanças na pesquisa, no ensino, na extensão e na internacionalização da universidade. Por fim, a autora argumenta que a ascensão da extrema direita e de forças reacionárias no Poder Executivo federal e no Congresso Nacional constitui forte ameaça a todos os avanços conquistados, sendo necessário resistir para preservá-los e evitar retrocessos. Algumas análises apresentadas neste capítulo fazem parte de reflexões do projeto “Por uma pedagogia pós-abissal: movimento negro e conhecimentos emancipatórios”, com Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Cássia Geciauskas Sofiato assina o capítulo intitulado “Do universal na educação aos fundamentos da educação especial no Brasil”. Em seu texto, ela discorre sobre um dos desafios mais caros à efetiva garantia da escola para todos. Pode nos parecer que as reivindicações de acesso das pessoas “deficientes” aos bancos escolares é recente, talvez porque tenha sido naturalizada a ideia de que eles devam ficar excluídos. Entretanto, Sofiato identifica o germe de um trabalho educacional com esse público já no século XIX. Ela coloca em pauta duas instituições especializadas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1954) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857). Assim, é possível notar que a luta pelo direito à educação é antiga entre nós, mas vem se configurando em épocas distintas, cada qual com seus entendimentos, termos, agentes, condições e formas de atuação. Examinando as iniciativas situadas

entre as décadas de 1850 e 1890, a autora identifica um rico acervo documental, composto por relatórios dos diretores dos institutos e de autoridades governamentais, além de textos especializados. O que vem sendo ensinado aos alunos cegos e surdos? Quais espaços lhes são reservados? De que maneira suas especificidades são tratadas? Quem são seus professores? Trata-se de lugares onde nascem os fundamentos para a educação especial no país e que, de alguma forma, ainda povoam os atuais debates da área. Este capítulo foi realizado com o Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Antônio Carlos da Luz Correia, n’ “O tempo da escola em Portugal: permanências, bloqueios e imperativos de mudança (séc. XX-XXI)”, tem como ponto de partida um problema há muito colocado entre os educadores. Por que é tão difícil mudar a escola, ou seja, rever seus currículos, a forma como são organizadas as classes e julgados os alunos? Há aproximadamente 200 anos, desde quando foi criado, esse modelo de ensino institucionalizado pelo Estado visou a transformar os indivíduos em cidadãos. Numa análise socio-histórica de como as temporalidades escolares perseguiram a normalização de seus modos de funcionamento e a homogeneização de seus alunos, Correia atenta para o caso português, o que não significa considerar experiências completamente estranhas a nós. Esse modelo de ensino se faz presente não apenas ao longo de muitos anos, como também em diferentes lugares do mundo, em países com histórias, culturas, economias e políticas por vezes diversas. Ainda assim, muitos comungam de uma escola parecida, como acontece com brasileiros e portugueses. Tecendo uma revisão cuidadosa da literatura sobre o tema, o autor situa o surgimento e enraizamento da escola e de seus tempos, consubstanciados em seus programas, modos de funcionamento, métodos e livros de ensino. Como bem evidencia o autor, é justamente a articulação desses elementos, comumente tomados como naturais ou até mesmo inevitáveis, que produz sua tradição e bloqueia sucessivos projetos de mudança, ainda que ela seja por nós desejada.

Vivian Batista da Silva, em “O único e melhor tempo de ensinar na escola: reverberações da avaliação (1870-1970)”, traz elementos para refletirmos sobre os modos pelos quais entendemos e vivemos a vida na escola, em meio a práticas tão entranhadas em nós e das quais muitas vezes sequer nos damos conta. São facetas “naturalizadas”, mas que podem nos ajudar a compreender como se consolidam mecanismos de homogeneização, controle e desigualdade nas trajetórias dos alunos. A autora investiga como, entre finais do século XIX e finais do século XX, os professores estudaram o tema da avaliação, uma das peças fundamentais da modernidade escolar. Isso porque as decisões sobre o que avaliar passam pela seleção de conteúdos e pelos tempos nos quais eles são ensinados aos alunos. De 1870 a 1970, os manuais

pedagógicos (53 títulos que compõem o conjunto das fontes nucleares no artigo) privilegiaram, pouco a pouco, as preocupações que hoje nos parecem indissociáveis da avaliação e dos tempos de ensinar e aprender na escola. Ao explicar como se deve exercer o magistério, tais publicações deram ênfase à avaliação ora como um caminho para disciplinar os alunos ou ordenar as classes e a escola, ora para verificar, analisar ou mensurar o que os alunos aprenderam. É nas tramas dessas iniciativas que se definem tempos de ensinar e aprender, os quais reverberam muitas vezes em trajetórias desiguais dos estudantes. E é nessas tramas tão sutis e poderosas que podemos compreender como estão presentes, ainda hoje, lógicas de excelência e exclusão na escola.

Vinício de Macedo Santos traz, em seu texto “Educação pública brasileira: *lengua de madera* e políticas de apagamento”, um olhar particular sobre formas como a educação pública brasileira tem sido afetada no seu papel de elemento constitutivo da formação de uma sociedade democrática. Durante a primeira década da redemocratização do país, após o fim da ditadura militar de 1964-1985, o caráter público, universal e gratuito da educação foi debatido e de modo incontestado figurou como um dos principais axiomas da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Registraram-se, naquele período, políticas educacionais que conjugavam aspirações da sociedade civil brasileira e metas de acordos com organismos internacionais multilaterais que tratavam de inscrever políticas e projetos educacionais dos países periféricos ou em vias de desenvolvimento às diretrizes do neoliberalismo firmadas no final da década de 1980. Santos pontua interesses, ora indiferenciados ora em disputa, que geram apagamentos na educação pública brasileira e cujas marcas mais visíveis estão na permanência e na emergência de organizações sociais vinculadas a fortes grupos econômicos e na consequente subordinação da educação pública à lógica e à dinâmica de mercado. Não é detalhe menor, nas políticas educacionais recentes, o léxico genuíno e ambíguo associado pelo autor a expressões como *langua de bois*, *lengua de madera* ou “discurso vazio”: léxico próprio de uma produção conceitual, teórica, que fundamenta e identifica políticas educacionais conflitantes com o projeto de construção de uma educação pública de qualidade.

Zaqueu Vieira Oliveira, em “Concepções de matemática e implicações para a aprendizagem: um breve estudo”, destaca um paradoxo em que a matemática está inserida: se, por um lado, ela é vista como uma área de conhecimentos extremamente valorizados numa sociedade cujas ciências e tecnologias são cada vez mais difundidas, por outro, ela também gera impactos negativos ao ser considerada inacessível e incompreensível por muitos. Baseado em uma pesquisa realizada com estudantes de graduação, Oliveira passa a discorrer sobre três aspectos que podem impactar na aprendizagem da matemática. O primeiro – se a matemática foi descoberta ou inventada –

trata de como as pessoas veem esta disciplina como algo supremo e divino e, por isso, desistem de tentar qualquer aproximação, já que acreditam a priori que seus conhecimentos são inatingíveis. Outros dois aspectos – a utilidade da matemática e suas conexões com a realidade – trazem à tona uma visão reduzida e simplista desta disciplina, mas enfatizam também suas potencialidades durante o processo de aprendizagem como forma de desenvolvimento da abstração, habilidade que tanto se valoriza na matemática. Segundo o autor, tais concepções não estão claras na percepção dos indivíduos; porém, o professor precisa tê-las em mente a fim de buscar formas para que o aluno compreenda o papel que a matemática tem na sua vida e na sociedade, tornando a matemática ferramenta de criticidade, reflexão, ação e transformação.

Carlota Boto, em “A Escola Nova e a educação republicana em Portugal e no Brasil: Faria de Vasconcelos e Lourenço Filho”, elabora uma análise comparativa da produção teórica de dois expoentes do movimento da Escola Nova em Portugal e no Brasil. Faria de Vasconcelos e Lourenço Filho foram ambos autores importantes em seu tempo no âmbito do discurso pedagógico. A ideia deste capítulo é de entretecer teoria e prática dos dois educadores, que repensaram métodos de ensino, com o auxílio de outras áreas do conhecimento, particularmente a Psicologia e a Biologia. A crítica que os dois teóricos efetuavam da escola tradicional era acompanhada pela proposição da escola ativa, na qual o interesse da criança passava a figurar no centro do processo pedagógico. Faria de Vasconcelos defendia, inclusive, um autogoverno da criança, ancorado na ideia de uma ciência da infância: a Pedologia. O fato é que, conforme busca demonstrar Boto, Faria de Vasconcelos e Lourenço Filho construíram um modelo de pedagogia experimental, que acabava por classificar os educandos à luz de dado padrão de normalidade. Foi um momento em que a Pedagogia pretendeu efetivamente tornar-se uma ciência da educação. E esses dois educadores contribuíram também para isso. Em tal direção, o capítulo visa a demonstrar luzes e sombras do discurso da Escola Nova e sua possível atualidade, para pensar os impasses da educação contemporânea.

Milton Labuerta, no texto “Educação e política no contexto da crise contemporânea: formação para a vida civil e o lugar público da escola”, parte da discussão do liberalismo clássico e debate sua interlocução com o marxismo, para debruçar-se sobre a época contemporânea. Segundo o cientista político, a denúncia do neoliberalismo nem sempre é acompanhada por uma discussão efetiva de suas raízes. Será preciso considerar o modelo econômico que é hoje hegemônico em nível mundial a partir de uma minuciosa análise de conjuntura que, aqui reproduzida no tom coloquial que remete à ideia de uma desmontagem do Estado-nação no mundo contemporâneo. Tomando como referências teóricas os trabalhos de Tocqueville, Stuart Mill, Marx e

Gramsci, Lahuerta destaca que somos hoje impactados por uma nova realidade, do ponto de vista social e político, que nos é dada, em larga medida, pelo primado de uma lógica econômica. Essa realidade nova passa pela velocidade das novas tecnologias digitais e também pela dimensão do primado da economia sobre todas as outras esferas da sociedade. A lógica competitiva que acelerou a busca por uma produção rápida, eficaz e maximizadora de dado conceito de rentabilidade marca, inclusive, a universidade, tão pautados que somos hoje pela lógica do que Lahuerta nomeia de *homo lattes*. Nessa realidade, na qual os partidos políticos perderam o protagonismo, o papel a ser desempenhado pela educação e pelos educadores torna-se imprescindível na construção do futuro. Essa é a principal mensagem desse capítulo.

Por fim, são diversos assuntos, com várias abordagens. Trata-se de aqui retratar um pouco o estado atual das pesquisas em educação no Brasil. Vivemos tempos sombrios, em que os projetos e prospectos de uma educação progressista parecem estar obnubilados. Cabe resgatar a lembrança e a esperança de trajetórias, histórias e narrativas que desenharam um mundo pedagógico mais justo, mais fraterno e mais bem distribuído. Que o futuro que se avizinha possa receber este volume como um legado de esperança em tempos melhores.

Referência

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

Escola e democracia no Brasil do século XXI

Dermeval Saviani

PRIMEIRAMENTE, quero agradecer o honroso convite para participar deste Seminário Internacional de Educação, comemorativo dos 50 anos da Faculdade de Educação e 60 anos da Escola de Aplicação da USP, proferindo a conferência de abertura do evento.

Como ponto de partida de minha exposição, vou caracterizar a forma como a educação foi posta em posição estratégica na construção da democracia na sociedade moderna na qual ainda estamos vivendo. Feita essa caracterização, nos tópicos seguintes encaminharei a abordagem do tema específico referente ao problema da relação entre escola e democracia no Brasil do século XXI.

A educação como exigência da construção da democracia na sociedade moderna¹

Como sabemos, a sociedade moderna se constituiu a partir do desenvolvimento contraditório da sociedade feudal. Nesta, as relações sociais assentavam-se na propriedade privada da terra, colocando em oposição os senhores feudais, como classe dominante e, como classe dominada, os servos, que se encontravam vinculados à terra. Nessa condição, eles deviam cultivar a terra produzindo para satisfazer as próprias necessidades e também as de seus senhores. Era, pois, uma sociedade cuja produção estava voltada para o consumo. E, para produzir os objetos requeridos pela estrutura da sociedade feudal, como os instrumentos de trabalho, os meios de locomoção e as condições de moradia, foram constituídas as corporações de ofício, que reuniam os artesãos. Eis aí, em termos simplificados, a estrutura da sociedade feudal. E sobre a base concreta desse conjunto das relações de produção elevou-se a superestrutura jurídica e política representada pela nobreza e pelo clero que estabeleciam as normas que regulavam o funcionamento dessa forma social.

No âmbito dessas relações feudais de produção foi-se desenvolvendo a capacidade produtiva dos servos e artesãos, provocando o aumento progressivo de excedentes. Dessa forma, as trocas foram se tornando cada vez mais frequentes, fazendo com que as grandes feiras de troca, que antes eram esporádicas, passassem a ser permanentes, dando origem às cidades onde viviam aqueles que se dedicavam ao comércio, às trocas.

¹Na exposição desse tópico retomo, com os devidos ajustes, a análise desenvolvida em Saviani (2017a, p. 221-226).

Essa mudança do eixo da produção – do consumo para as trocas, do campo para a cidade e da agricultura para a indústria – acabou por determinar o surgimento de um novo modo de produção, com uma nova estrutura social: o modo de produção capitalista, com a sociedade de mercado.

Consequentemente, as relações sociais feudais impulsionaram o desenvolvimento das forças produtivas sociais, conduzindo-as à geração de bens para além do atendimento às necessidades de consumo. E, ao atingir o estágio de generalização das trocas, de formas de desenvolvimento das forças produtivas, essas relações sociais feudais transformaram-se no seu entrave. Isso porque, com os servos vinculados à terra e com os artesãos vinculados às corporações, como reorganizar a produção voltando-a para as necessidades de troca? Abriu-se, então, uma era de revolução social liderada pela nova classe em ascensão, a burguesia. Pela revolução burguesa, os servos foram arrancados do vínculo com as glebas e os artesãos, do vínculo com as corporações, e transformados em trabalhadores livres. Surgiu, assim, o modo de produção capitalista. E sobre o conjunto das relações que constituem a estrutura da sociedade capitalista levantou-se toda uma imensa e complexa superestrutura representada pelas formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas, em resumo, pelas formas ideológicas.

Aí está a base da constituição das relações sociais específicas do modo de produção capitalista: proprietários livres que se defrontam no mercado; de um lado, o capitalista que detém a propriedade dos meios de produção; de outro lado, o trabalhador (o proletário) que detém a propriedade da força de trabalho. Nessa condição, eles entram em relação de troca e celebram “livremente” um contrato mediante o qual o capitalista compra a força de trabalho, adquirindo, assim, o direito de se apropriar de tudo o que o trabalhador é capaz de produzir; e o trabalhador, por sua vez, vende sua força de trabalho em troca do salário que lhe permite sobreviver.

Eis aí o atributo de liberdade da sociedade capitalista. É uma sociedade livre porque baseada na relação entre proprietários que dispõem livremente de seus bens: os meios de produção, do lado capitalista, e a força de trabalho, do lado proletário. Nesta nova forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Desde a troca que precede a produção consubstanciada no contrato de compra e venda da força de trabalho, até a relação de venda e compra dos bens produzidos que possibilita, nos mercados, o acesso dos membros da sociedade ao consumo desses bens.

Vê-se, assim, que a organização social em que vivemos assumiu suas feições características com a consolidação do poder burguês e a conseqüente formulação de sua visão de mundo: o liberalismo. Trata-se de uma concepção ideológica sistematizada a partir de três categorias-chave: propriedade, igualdade e liberdade. A sociedade seria, pois, composta de proprietários igualmente livres que entram em relação de troca. Diferentemente da sociedade feudal, em que seus membros (senhores feudais,

clero, camponeses, artesãos) pertenciam a castas organizadas com base em laços de sangue e uma suposta origem divina, portanto, sem mobilidade entre si, os membros da sociedade burguesa compõem classes que se originam da posição que assumem no processo de produção, podendo, pois, haver mobilidade entre elas.

A consolidação dessa nova forma de sociedade ocorreu a partir da Revolução Francesa e se consumou com a derrubada da Comuna de Paris. Gramsci (1975, p. 1.581-1.582) observou que os germes da Revolução Francesa só se realizaram plenamente quase um século depois, com a queda da Comuna de Paris, em 1871, pois foi nesse momento que o novo, a ordem burguesa, triunfou ao mesmo tempo sobre o velho, o Antigo Regime, e sobre o novíssimo, a revolução socialista preconizada pelos trabalhadores. Nessa nova situação, a burguesia tornou-se não apenas classe dominante, mas também classe hegemônica. O signo da hegemonia consiste em que sua visão de mundo, o liberalismo, transforma-se em senso comum, ou seja, a ideologia burguesa passa a ser compartilhada pelo conjunto da sociedade. E a forma política posta em posição dominante nessa nova organização social é a democracia, entendida como o regime político baseado na soberania popular. O soberano, então, deixa de ser o rei, o monarca, e passa a ser o próprio povo, a quem cabe escolher os governantes. Mas, para exercer a soberania, para se tornar governante ou, pelo menos, para ser capaz de escolher e controlar quem governa, os membros da população precisam ser educados. A escola surge, então, como o grande instrumento de construção da ordem democrática, difundindo-se a ideia da “escola redentora da humanidade”, sob cuja égide desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica, viabilizada em cada país pela organização do respectivo sistema nacional de ensino.

Nesse novo contexto, a educação assume uma função explicitamente política. A escola passa a ser entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia. Trata-se de uma proposta que representava os anseios não apenas da classe dominante, mas também da classe dominada. Eis aí o caráter hegemônico da burguesia: seus interesses são expressos de modo a abarcar também os interesses das demais classes; a ideologia liberal torna-se consenso. Isso, porém, não ocorre de forma tranquila, linear, mas de maneira contraditória, conflituosa.

Com efeito, se a participação política das massas configura um interesse comum a ambas as classes (dominante e dominada), ao se efetivar acaba por colocá-las em confronto, uma vez que os interesses específicos de uma e outra são inconciliáveis em última instância. A expectativa dos representantes da classe dominante era que o povo, uma vez alfabetizado, apoiaria seus programas de governo. Isto, porém, não se deu. Depois da euforia iluminista em torno do lema da *escola redentora da humanidade*, difunde-se nas primeiras décadas do século XX “a convicção de que, apesar da alfabetização universal, não resulta tão simples implantar, de verdade, as

formas democráticas de governo” (ZANOTTI, 1972, p. 44), já que a *educação do soberano* resultava algo bem mais complicado do que parecia. Daí a percepção de que

[...] nem sempre “um povo ilustrado escolhia bem os seus governantes” e que se davam casos de povos instruídos, alfabetizados, que, apesar de tudo, [...] seguiam a demagogos, aceitavam tiranos e caudilhos, e deixavam de lado os melhores programas de governo, que se lhes ofereciam em cartilhas bem impressas. (ZANOTTI, 1972, p. 44).

Obviamente, os tais “programas de governo” eram “os melhores” do ponto de vista dos interesses dominantes. As camadas dominadas não se identificavam inteiramente com os referidos programas. E já que, pela sua posição subalterna, não constavam representantes de sua classe como candidatos aos cargos políticos, elas buscavam, dentre as alternativas propiciadas pelas várias frações da classe dominante em luta pela hegemonia, aquela que acenasse com algum espaço que permitisse a manifestação de seus interesses. O povo, portanto, tendia a eleger para governantes aqueles que não eram considerados os melhores candidatos do ponto de vista da classe dominante. Daí a conclusão: “Algo, em síntese, não havia funcionado bem. Algo não havia saído como se esperava. Algo tinha sido mal feito, talvez” (ZANOTTI, 1972, p. 46). E, para corrigir o que se entendia que não estava funcionando bem, surgem periodicamente movimentos pela reforma da escola que, fundamentalmente, desempenham o papel de recomposição dos mecanismos de hegemonia da classe dominante, hegemonia ameaçada pela crescente participação política das massas.

Nessas condições, a sociedade moderna, de base capitalista, ao mesmo tempo em que espera e exige da escola a formação para a democracia traduzida no objetivo da formação para o exercício consciente da cidadania, inviabiliza essa tarefa, impedindo a escola de realizá-la.

Mas então, como explicar essa situação paradoxal da educação que, em lugar de contribuir para a construção e consolidação da democracia, torna tal tarefa praticamente impossível? Penso que a explicação desse fenômeno deve ser buscada na estrutura da sociedade burguesa moderna, que introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. Com efeito, nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes, já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor; e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor e devia servi-lo também de fato e de direito, real e conceitualmente.

Diferentemente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e a matéria (SAVIANI, 2016, p. 209-210).

Considerando que o trabalhador não terá como sobreviver se não vender sua força de trabalho ao capitalista, ele na verdade não tem escolha: ou vende sua força de trabalho ou simplesmente vai morrer (sobra-lhe apenas a alternativa da delinquência, ou seja, enveredar pelo caminho do crime). Isso significa que, enquanto o capitalista é livre na aparência e na essência, de direito e de fato, formal e materialmente, o trabalhador é livre apenas na aparência, no plano do direito e no aspecto formal. Essencialmente, de fato e materialmente, ele é escravo. Efetivamente, a força de trabalho não é um bem externo que o trabalhador possua, podendo mantê-lo ou transferi-lo a outrem e permanecendo integralmente ele mesmo. A força de trabalho é seu próprio corpo, é ele mesmo. Assim, ao vendê-la ele está se vendendo a si mesmo. Eis porque, como observou Engels (2010, p. 121), do ponto de vista de sua condição de sobrevivência, a situação do proletário é pior do que a do escravo e do servo. Com efeito, o escravo sendo propriedade do senhor, este estava obrigado a mantê-lo, garantindo sua vida. O servo, por sua vez, tinha assegurada sua permanência na terra em que vivia, com a posse inalienável de seus instrumentos de trabalho. Já ao proletário lhe foram arrebatadas todas as suas posses, ficando reduzido à pura força de trabalho e tendo de seu apenas o próprio corpo. Eis porque sem trabalho, ficando desempregado – o que não depende de sua decisão –, ele não pode sobreviver.

As cisões mencionadas expressam o caráter contraditório da ideologia liberal, contradição que é ao mesmo tempo a sua força e a sua fraqueza. É a sua força porque é mediante esse mecanismo que ela expressa em termos universais seus interesses particulares, o que a torna porta-voz do conjunto da humanidade, logrando, com isso, a hegemonia, isto é, a obtenção do consenso das demais classes em torno da legitimidade de sua direção. Mas é também a sua fraqueza, uma vez que o caráter universal foi obtido ao preço de uma concepção abstrata de homem que, embora histórica, não se reconhece como tal, buscando justificar-se a-historicamente.

Fica esclarecido, aí, o paradoxo referente à cidadania. O cidadão autônomo, sujeito de direitos e deveres, consciente e participante ativo na vida da sociedade, é o homem abstrato, o “verdadeiro” homem; o cidadão real é o homem em sua existência sensível, o indivíduo “egoísta”, que é adaptado, submisso à sociedade burguesa tal como se encontra constituída.

Vê-se, então, que a noção de educação básica geral e comum esconde a divisão entre o “indivíduo egoísta independente” e a “pessoa moral, cidadão do Estado” (MARX, [1979 ou 1980], p. 31-37). Essa contradição inscrita na estrutura das relações sociais fornece o fundamento objetivo para a formulação de raciocínios igualmente coerentes e plausíveis que conduzem a conclusões contrárias, configurando a situação paradoxal que caracteriza a educação escolar, ao gerar expectativas contraditórias em relação ao papel da escola na construção e consolidação da ordem democrática.

Democracia no Brasil do século XXI

Do que foi exposto no tópico anterior, podemos concluir que a formação para o exercício da cidadania tendo em vista a construção e consolidação da ordem democrática já pode ser considerada uma função clássica da educação escolar, pois vem sendo apregoada desde o início do século XIX. No entanto, na América Latina e especificamente no Brasil, certa descontinuidade da experiência democrática tem afastado periodicamente a discussão dessa questão. Para ficarmos na história mais recente, cumpre recordar que nas décadas de 1960 e 1970 o processo político na América Latina caracterizou-se pela vigência de regimes autoritários, manifestando-se, no conjunto dos países da região, os sintomas da crise do regime democrático.

Com o desgaste dos regimes autoritários sob controle militar a partir do final da década de 1970, ocorreu, na maioria dos países latino-americanos, um processo chamado de “abertura democrática”. Assim, se no período autoritário a educação foi despojada de sua função de formação para a participação política, limitando-se ao papel de preparar recursos humanos para o desenvolvimento, com a abertura política passou-se a discutir mais intensamente não apenas a questão da democratização da escola, mas também a importância da educação no processo de democratização da sociedade. Contudo, essa tendência que se vinha desenvolvendo na direção da consolidação da institucionalidade democrática desde o início dos anos 80 do século XX está entrando numa zona de risco de ruptura na conjuntura atual, o que pode ser constatado de forma emblemática no caso do Brasil.

Como já assinei antes, democracia é um regime político baseado na soberania popular. Ocorre que essa mesma sociedade moderna que erigiu o povo como soberano se constituiu dividindo o povo em duas classes fundamentais: uma, quantitativamente menor, constituída pelos detentores dos meios de produção e dos instrumentos de trabalho concentrados no capital; e outra, amplamente majoritária, constituída pelos detentores apenas de sua força de trabalho e obrigados, nessa condição, a pôr em movimento sua força de trabalho com os instrumentos e os meios de produção dos detentores do capital. Os primeiros, por deterem o poder econômico, detêm também o poder político. Em consequência, eles têm a iniciativa de indicar os candidatos aos cargos públicos. Nessas circunstâncias, a possibilidade de indicação de governantes sintonizados com os interesses populares é bem pequena. Assim, enquanto os membros dos grupos dominantes procuram eleger os melhores candidatos de seu ponto de vista, os membros das camadas populares não podem escolher os melhores segundo seu ponto de vista, porque estes raramente conseguem se candidatar. Assim, eles acabam tendo de buscar eleger os menos piores.

O quadro descrito põe em evidência o caráter formal do regime democrático que se instalou nos diversos países no contexto da implantação e consolidação da sociedade

moderna. Isto significa que o regime democrático se caracteriza pela igualdade e liberdade formais de todos os membros da sociedade, superando, assim, tanto a divisão da sociedade em castas como os governos autocráticos. A democracia formal é, então, insuficiente porque necessita evoluir na direção de sua transformação em democracia real. No entanto, embora insuficiente, ela é necessária enquanto conjunto de regras que devem ser respeitadas por todos, como garantia dos direitos dos cidadãos. Em consequência, a quebra da institucionalidade democrática abre as portas para toda sorte de arbítrios.

No Brasil, o regime democrático esteve sempre em risco porque, considerando a tendência da população de escolher, especialmente para os cargos majoritários, os menos piores de seu ponto de vista, que são os piores do ponto de vista dominante, os governantes de tendência popular sempre foram alvo de tentativas de golpe. Assim ocorreu com Getúlio Vargas, que foi conduzido ao suicídio em 1954, com Juscelino Kubitschek, quando se tentou impedir sua posse em 1955, e com João Goulart, que foi deposto por um golpe militar apoiado pelo empresariado em 1964. Esses foram golpes de força que recorreram às Forças Armadas. Tal situação decorre da especificidade da formação social brasileira, marcada pela resistência de sua classe dominante em incorporar os de baixo, no dizer de Florestan Fernandes (1991, p. 48), ou as classes subalternas, na expressão gramsciana (GRAMSCI, 1975, p. 302-303, 328-332, 1.064, 1.320, 1.387-1.388, 2.283-2.284), na vida política, tramando golpes sempre que presente o risco da participação das massas nas decisões políticas. Daí o caráter espúrio de nossa democracia, que alterna a forma restrita, quando o jogo democrático é formalmente assegurado, com a forma excludente, em que a denominação “democracia” aparece como eufemismo de ditadura. É essa classe dominante que agora, no contexto da crise estrutural do capitalismo, dá vazão ao seu ódio de classe, mobilizando uma direita raivosa que se manifesta nos meios de comunicação convencionais, nas redes sociais e nas ruas.

Na atual conjuntura, em lugar dos golpes de força recorrendo às Forças Armadas com apoio da Agência Central de Inteligência (CIA) dos Estados Unidos, a estratégia mudou na direção da desestabilização seguida de destituição, por via parlamentar, de governos populares. Essa iniciativa vem sendo posta em prática em diferentes países, especialmente naqueles em que os Estados Unidos têm interesses econômicos ou politicamente estratégicos. Daí as mobilizações chamadas de “primavera árabe” ocorridas em países como Tunísia, Egito, Líbia, Iraque e Síria, estendendo-se também a Rússia e Ucrânia. Na América Latina, os alvos imediatos são o Brasil e a Venezuela, não por acaso dotados de grandes reservas de petróleo, esboçando-se movimento semelhante na Bolívia e no Equador, sendo que na Argentina a vitória da direita nas eleições tornou desnecessário, por ora, o recurso ao golpe jurídico-parlamentar.

Foi nesse contexto que ocorreu no Brasil, em 31 de agosto de 2016, o golpe mediante o qual o Senado Federal destituiu Dilma Rousseff da Presidência da República. Ao desprezitar a Constituição depondo uma presidenta que não cometeu crime algum, quebrou-se a institucionalidade democrática. Sem crime, a presidenta, na vigência do regime democrático, só poderia ser julgada pelo próprio povo no exercício de sua soberania.

O século XXI, a democracia e a escola unitária

Passo, então, a abordar o tema escola e democracia no século XXI, retomando uma análise que fiz ao final de minha intervenção no Seminário “Trabalho e Educação”, realizado na Fundação Carlos Chagas em agosto de 1992, portanto, bem no início do século XXI, se levarmos em conta a periodização de Hobsbawm, que data o fim do século XX no ano de 1991, com o fim da União Soviética. Minha intervenção foi objetivada no texto “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias” (SAVIANI, 1994). No final desse texto observo que adentramos o século XXI no quadro da chamada revolução da informática, revolução microeletrônica ou revolução da automação. Nesse contexto, diferentemente do que ocorreu na primeira Revolução Industrial, com a transferência de funções manuais para as máquinas, o que agora está ocorrendo é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas. Daí a expressão metafórica nomeando essa época como a “era das máquinas inteligentes”.

Nessa nova situação, também as qualificações intelectuais específicas tendem a desaparecer, trazendo como contrapartida a elevação do patamar de qualificação geral, o que me permitiu levantar a hipótese de que estaríamos atingindo o limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação, momento em que a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral) conduziria ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais. Lembro que essa ideia já havia sido antecipada n’*O capital*, quando Marx (1968, p. 554) referiu-se ao “germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos”.

Consequentemente, como desdobramento da minha hipótese, a referida escola unitária que chegou a ser proposta por Gramsci de forma mais acabada na década de 30 do século XX deixaria, no estágio atual atingido pelo desenvolvimento das forças produtivas, o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica, para converter-se numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo

produtivo. Passaríamos, assim, da democracia formal, limite não ultrapassável pela sociedade burguesa, para a democracia real.

Esse meu posicionamento foi objeto da crítica de alguns colegas que se afirmam situados no campo marxista, acusando-me de fetichismo tecnológico e entusiasta das novas tecnologias. No entanto, na sequência do mesmo texto mostro que o atingimento da meta de uma escola unitária destinada à formação de homens plenamente desenvolvidos, embora já se tenha tornado possível pelo avanço das forças produtivas que permitiu o amadurecimento das condições objetivas para a emancipação humana, não se pode realizar na sociedade capitalista tendo em vista os obstáculos postos pelas relações sociais vigentes, que, dificultando a generalização da produção baseada na incorporação maciça das tecnologias avançadas, dificultam também a universalização da referida escola unitária.

Na verdade, essa análise encontra-se em perfeita consonância com Marx, quando este afirmou:

A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas, o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma. (MARX, 1968, p. 559).

A contradição entre relações de produção e forças produtivas no século XXI

Assim, a universalização da escola unitária nos termos propostos por Gramsci (1975, p. 1.530-1.550), embora exigida pelo avanço das forças produtivas, a ela se opõem diametralmente as relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, configurando a contradição entre forças produtivas e relações de produção referida por Marx no prefácio à *Contribuição para a crítica da economia política*, no qual ele sintetiza sua análise do processo de desenvolvimento histórico-objetivo da humanidade indicando que, “a traços largos, os modos de produção asiático, antigo, feudal e burguês moderno podem ser qualificados como épocas progressivas da formação econômica da sociedade” (MARX, 1973, p. 29). E prossegue observando que “as relações de produção burguesas são a última forma contraditória do processo de produção social”, para concluir que “as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições

materiais para resolver esta contradição. Com esta organização social termina, assim, a pré-história da sociedade humana” (MARX, 1973, p. 29).

De fato, em seu processo de desenvolvimento o capitalismo socializou, pela grande indústria, o processo de produção, o trabalho, mas manteve privada a propriedade dos meios de produção e dos produtos do trabalho. E, no atual estágio de desenvolvimento, essas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, de formas de desenvolvimento das forças produtivas, estão se transformando no seu entrave. Entramos, pois, numa nova era de revolução social, em que se faz necessário libertar as forças produtivas dos entraves provocados pela manutenção dos meios de produção em mãos privadas. Trata-se, pois, de socializar os meios de produção, compatibilizando-os com o processo de socialização do trabalho já realizado no âmbito do próprio capitalismo.

Hoje o capitalismo já tomou conta de todo o globo e esta é a característica estrutural da sociedade humana no século XXI. Nestas circunstâncias, a consciência dos problemas produzidos pelo modo de produção capitalista vai-se aguçando. Mas, como lembrou Engels, para levar a bom termo o controle das consequências sociais indiretas e mais distantes das ações humanas propiciado pelo conhecimento histórico “é necessário algo mais do que o simples conhecimento. É necessária uma revolução que transforme por completo o modo de produção existente até hoje e, com ele, a ordem social vigente” (ENGELS, 1977, p. 73). É dessa forma que, superando o modo de produção capitalista, a humanidade sairá da pré-história e ingressará na história propriamente dita, que corresponde ao chamado “reino da liberdade” no qual os homens agirão coletivamente de forma intencional, tornando-se plenamente senhores de seus atos: passarão, pois, a fazer a história sabendo que a fazem e não como vem ocorrendo até agora, em que os seres humanos fazem a história, mas, de modo geral, sem o saber.

Prossigo, então, com a retomada do texto de minha intervenção no Seminário “Trabalho e Educação”, realizado na Fundação Carlos Chagas em 1992 (SAVIANI, 1994, p. 165), pois na sequência observei que a universalização da escola unitária só se viabilizará plenamente com a generalização do não trabalho ou do trabalho intelectual geral. Isto porque, se as próprias funções intelectuais específicas também são transferidas para as máquinas, conclui-se que todo o trabalho material passa a ser feito por elas. O processo de produção se automatiza, torna-se autônomo, autorregulável, liberando o homem para a esfera do não trabalho. Generaliza-se, assim, o direito ao lazer, atingindo-se o “reino da liberdade”.

Por certo que o trabalho, mesmo aí, continuará sendo uma prerrogativa humana, conservando-se a sua definição geral como atividade pela qual o homem, guiado por determinada finalidade, transforma um objeto por meio de determinados instrumentos (MARX, 1968, p. 201-210). As máquinas, como extensão dos braços e agora tam-

bém do cérebro humano, não são mais do que instrumentos por meio dos quais o homem realiza a atividade do trabalho, ainda que se trate de instrumentos capazes de pôr em movimento operações complexas, múltiplas, amplas e por tempo prolongado. Portanto, o criador desse processo, aquele que o domina plenamente e que o controla em última instância, continua sendo o ser humano que, então, continua sendo um trabalhador. Seu trabalho consistirá, então, em comandar e controlar todo o complexo das suas próprias criaturas, mantendo-as ajustadas às suas necessidades e desenvolvendo-as na medida das novas necessidades que vierem a se manifestar. Mas, convenhamos que as fronteiras entre esse tipo de trabalho e o lazer, entre esse tipo de atividade e aquele próprio do desfrute das artes e dos jogos desportivos tornam-se tênues, diversamente do que ocorria (e ainda ocorre) no “reino da necessidade”.

Em suma, pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou seu surgimento sobre a base da escola primária, seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto do século XXI, sua unificação.

Escola e democracia no século XXI

Considerando-se que o século XXI está apenas começando, projetar a relação entre escola e democracia ao longo dele configura-se como uma espécie de exercício de futurologia, situando-se no âmbito de uma “história do futuro”.

A partir dessa premissa eu diria que a escola e a democracia no século XXI encontram-se diante de dois futuros possíveis: o primeiro corresponde à tendência que vem prevalecendo, na qual escola e democracia cada vez mais se vergam ante as imposições do mercado. O segundo tem sua possibilidade condicionada à reversão da primeira expectativa, o que implica a transformação radical, isto é, revolucionária, da ordem atual.

Assim, o primeiro futuro para o qual caminham escola e democracia no século XXI é aquele que se realizará espontaneamente, como que de acordo com o princípio da inércia. Diria que este é o futuro previsível e plenamente viável da relação entre escola e democracia neste século. Acrescentaria, contudo: embora perfeitamente possível, em meu entendimento trata-se de um futuro indesejável. Inversamente, o segundo futuro não é previsível e sua viabilidade é problemática. É, contudo, possível e, a meu ver, desejável.

O primeiro futuro é aquele que está nas ruas, na mídia e se expressa diretamente na ação de grandes conglomerados econômicos que tomam a escola como objeto de investimento capitalista, assim como nas ações das organizações ditas não governamentais, ligadas a grandes grupos econômicos que, em alguns casos, convergem num

movimento de maior envergadura como o “Todos pela Educação”, manifestando-se também nas políticas educacionais nos níveis federal, estadual e municipal. Do ponto de vista das ideias pedagógicas, esse futuro é representado pelo neoprodutivismo com as variantes do neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, que circulam na forma de supostas teorias travestidas de últimas novidades, na forma das tais “pedagogias do aprender a aprender” que aparecem em versões como “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia das competências”, “pedagogias da inclusão”, “pedagogia multicultural”, “teoria do professor reflexivo”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia social”, “pedagogia da terra” e assemelhadas. Nesse futuro, que já se faz presente, promove-se a fetichização das novas tecnologias com uma açodada adesão à educação a distância expandindo o processo de alienação de crianças e jovens. Penetrando nas escolas, as referidas “pedagogias” descaracterizam-nas, convertendo-as em espaços anódinos, esvaziados da função própria da escola, ligada ao objetivo de assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos sistematizados. É esse o futuro que se desenha como hegemônico e que pode perdurar ao logo de todo o século XXI.

O outro futuro situa-se no âmbito contra-hegemônico e corresponde à resistência à tendência dominante descrita como “primeiro futuro”, aliada aos esforços para introduzir, buscando generalizá-la, a escola unitária exigida pelo estágio atual atingido pelas forças produtivas. A proposta da escola unitária é construída sobre a base do conceito do trabalho como princípio educativo, que compreende três significados: num primeiro, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar, com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, na medida em que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Considerando o primeiro sentido do trabalho como princípio educativo, vemos que o modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isto significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade apropriam-se daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar e dominar

os rudimentos das Ciências Naturais e das Ciências Sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática, deverá ser tratada de maneira explícita e direta. Intervém aqui, pois, o segundo sentido do conceito de trabalho como princípio educativo. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, converte-se em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

À educação superior, por sua vez, cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem. Assim, além do ensino superior destinado a formar profissionais de nível universitário (a imensa gama de profissionais liberais e de cientistas e tecnólogos de diferentes matizes), formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e a discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo.

Por fim, deve-se considerar com toda atenção e cuidado o problema do conteúdo da educação a ser desenvolvido no âmbito de todo o sistema da escola unitária. Está em causa, aqui, a questão do trabalho pedagógico em consonância com o terceiro sentido do conceito de trabalho como princípio educativo. Isso implica que a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos, o que significa que se deve promover a abertura da “caixa

preta” da chamada “sociedade do conhecimento”. A educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica.

Assim, além de tornar acessíveis os computadores pela disseminação dos aparelhos e em vez de lançar a educação na esfera dos cursos a distância de forma açodada, é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis. Se continuarmos pelos caminhos que estamos trilhando, não parece exagerado considerar que estamos, de fato, realizando aquelas profecias dos textos de ficção científica que previram uma humanidade submetida ao jugo de suas próprias criaturas, sendo dirigidas por máquinas engrenadas em processos automáticos. Pois não deixa de ser verdade que nos relacionamos cada vez mais com as máquinas eletrônicas, especificamente com os computadores e celulares, considerando-os fetichisticamente como pessoas a cujos desígnios nós nos sujeitamos e, sem conseguirmos compreendê-los, atribuímos a eles determinadas características psicológicas traduzidas em expressões que os técnicos utilizam para nos explicar seu comportamento, tais como: ele, o computador, não reagiu bem ao seu procedimento; ele é assim mesmo, às vezes aceita o que você propõe e às vezes não aceita; etc.

Nas condições atuais, não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a Filosofia, a Literatura, as Artes e as Ciências Humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as Ciências Humano-Naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que cabe enfrentar (SAVIANI, 2017b, p. 55-61, passim).

Conclusão

Enfim, espero ter delineado a forma como se apresentam a democracia e a escola no século XXI. As duas possibilidades apresentadas correspondem, obviamente, às perspectivas da classe dominante, o primeiro futuro, e da classe dominada, o segundo futuro. A primeira possibilidade aspira perpetuar essa forma social, mas objetivamente apenas conseguirá assegurar-lhe alguma sobrevivência, já que está ficando

cada dia mais evidente que o capitalismo suscita problemas, cada vez em maior número, que ele já não pode resolver.

Nesse primeiro cenário, a democracia obviamente limita-se ao caráter formal e, ainda assim, restringe-se cada vez mais diante de mecanismos autoritários crescentemente adotados, conduzindo a escola pública a uma profunda crise, tal como está registrado no subtítulo do tema deste I Seminário Internacional: “a escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios”.

Vê-se, pois, que o futuro da humanidade só poderá ter uma saída favorável pela realização da segunda possibilidade, que corresponde ao alto nível atingido pelas forças produtivas, as quais estão sendo travadas pelas relações de produção vigentes por meio da obsolescência programada, o que faz com que a atual forma social só venha podendo manter-se pela produção destrutiva. Libertadas dessas peias pela socialização dos meios de produção, as conquistas tecnológicas propiciadas pelo desenvolvimento histórico das forças produtivas humanas permitirão a toda a humanidade ingressar no “reino da liberdade”.

De fato, as tecnologias disponíveis já permitem pôr em funcionamento complexos automáticos capazes de produzir praticamente todos os bens materiais necessários para que todos os seres humanos possam viver confortavelmente, reduzindo a um mínimo a quantidade de horas de trabalho socialmente necessário. O que impede a realização desse objetivo é simplesmente o conjunto de interesses vinculados à propriedade privada dos meios de produção. A remoção desse obstáculo é, ao mesmo tempo, condição para a implantação plena da escola unitária e resultado do processo em curso visando à sua implantação.

Nessa nova forma social, a democracia formal própria do modo de produção capitalista cederá lugar à democracia real consolidada pela universalização da escola unitária, que propiciará a todos os indivíduos uma formação integral que lhes assegurará o pleno domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos, artísticos e filosóficos historicamente produzidos pela humanidade. Oxalá seja permitido às novas gerações chegar ao final do século XXI com esses objetivos atingidos.

Referências

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos 1*. São Paulo: Edições Sociais, 1977. p. 61-78.

FERNANDES, Florestan. *O PT em movimento: contribuição ao I Congresso do Partido dos Trabalhadores*. São Paulo: Cortez; Campinas, Autores Associados, 1991.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. 4 v. Torino: Einaudi, 1975. Edizione crítica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana.

MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, Karl. *A questão judaica*. Rio de Janeiro: Achiamé, [1979 ou 1980].

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane S.; LUCENA, Lurdes (org.). *A crise da democracia brasileira*. Uberlândia: Navegando, 2017a. p. 215-232.

SAVIANI, Dermeval. *A lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 13. ed. revista, atualizada e ampliada com um novo capítulo. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. 2. ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2017b.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João *et al.* (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

ZANOTTI, Luis Jorge. *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires: Eudeba, 1972.

Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa

José Carlos Libâneo

Introdução

O TÍTULO deste texto aponta três dos entendimentos vigentes acerca de finalidades e funções da escola pública postas como possíveis orientações de políticas educacionais, tendo em vista a democratização dos sistemas escolares. Eles indicam diferentes propósitos de como a esfera pública pode assegurar a educação escolar, social e moral da juventude e, de algum modo, expressam a crença de que a educação é um poderoso meio de melhorar as sociedades. Junto a isso, no entanto, o campo da Educação no país vive hoje um quadro de agravamento de incertezas em relação ao que uma sociedade democrática pode esperar das escolas e, ao mesmo tempo, observa-se um notório desapontamento de muitos educadores pela intermitência de uma trajetória até então aparentemente bem-sucedida da construção da escola pública.

A história da educação brasileira percorreu momentos importantes, ainda que descontínuos, do investimento da sociedade e do poder público na democratização da escola em seu caráter público, gratuito, laico, desde as ações públicas de ampliação do acesso e de permanência dos alunos até às lutas pela melhoria da qualidade do ensino. No entanto, a despeito de muitos ganhos, é forçoso admitir que boa parte dos anseios da sociedade e da comunidade de educadores pela valorização da escola pública foi-se perdendo, principalmente nos últimos anos.

Embora a estimativa de ganhos e perdas nessa trajetória requeira análise mais aprofundada, pode-se constatar, ao longo das últimas décadas, que parte da explicação do descenso da qualidade social e pedagógica da escola pode ser encontrada na orientação hegemônica, no âmbito da política educacional oficial, do discurso globalizado em torno da educação de resultados, de caráter economicista, fortemente protagonizado pelos organismos internacionais desde, pelo menos, os anos 1980, e hoje consolidada pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em paralelo a essa orientação afiliada ao neoliberalismo, a posse, em janeiro de 2019, do presidente eleito trouxe junto pautas conservadoras em torno da preservação de tradições, costumes e valores conservadores, numa perspectiva de regeneração moral do indivíduo

e da sociedade num sentido individualista e visando ao controle moral, postulando a defesa do autoritarismo, reforçando na escola o currículo homogeneizador, incentivando hostilidade às políticas de respeito às diferenças culturais e às minorias sociais.

O conservadorismo social e pedagógico é representado, presentemente, por dois movimentos: a Escola Sem Partido e a militarização das escolas. Em face da supremacia dessas orientações, educadores progressistas mobilizam-se em torno de outros entendimentos acerca das finalidades educativas escolares por uma educação democrática e emancipatória. No entanto, estão enfraquecidos pelo desequilíbrio na relação de forças políticas entre a sociedade e o atual governo, mas também pela ocorrência de grande dissenso no campo educacional em torno dessas finalidades educativas, especialmente no que se refere à educação das camadas empobrecidas da sociedade. Ademais, a despeito da complexidade das causas que explicam o recorrente mal-estar da educação pública brasileira – entre elas o descaso da elite social e econômica, a debilidade dos investimentos públicos, a improvisação dos governantes etc. –, não deixa de causar incômodo o sentimento, entre educadores, de que algo falhou no esforço empenhado na promoção da educação crítica e emancipatória.

O quadro traçado põe, assim, novamente, o embate sobre as finalidades e funções da escola pública e, especialmente, a retomada da discussão sobre a busca da escola articulada com a justiça social na perspectiva dos interesses majoritários da população. Há indícios, no movimento da realidade social e política do país, de que está longe de se esgotar o debate em torno das finalidades educativas escolares, ou seja, a busca de respostas à pergunta “para que servem as escolas?”. Desse modo, continuam relevantes perguntas como: para que os alunos vão à escola? Que funções deve cumprir a escola numa sociedade social e economicamente desigual? A escola é o lugar apenas de preparação para o trabalho, em que se desenvolvem principalmente habilidades e destrezas profissionais? A finalidade prioritária da escola é atender à diversidade cultural? É suficiente à escola pública constituir-se em espaço de convivência e de compartilhamento de valores e práticas de respeito à diversidade? O que caracteriza, em nosso país, a realidade da diversidade cultural e social em nossas escolas e salas de aula? A supervalorização da diferença pode levar a sacrificar o atendimento à igualdade entre os seres humanos? Ou a escola tem por função prioritária a apropriação de conhecimentos e modos de agir, visando à formação humana onilateral e ao desenvolvimento integral dos seus alunos? A questão a discutir, portanto, é o que vem a ser uma escola articulada com anseios de justiça social na perspectiva de emancipação social, especialmente no que se refere à população matriculada nas escolas públi-

cas da educação básica. Em outras palavras, trata-se de refletir sobre as bases teóricas e operacionais que podem assegurar a essa população uma escola socialmente justa¹.

Para abordar esse tema, o texto está organizado em três tópicos: breve menção à trajetória da construção da escola democrática no Brasil; os embates sobre concepções de finalidades educativas da educação escolar; esboço de proposição sobre escola socialmente justa.

Breve menção à trajetória da escola pública democrática

Este tópico apresenta uma breve incursão histórica sobre dois momentos significativos dos embates em torno de finalidades educativas da educação escolar, na perspectiva da escola democrática. A escolha desses momentos não obedece a critérios historiográficos, visando tão somente a identificar determinados ideais que se foram delimitando sobre a relação justiça social e escola. Nesse sentido, o primeiro momento em que se destaca mais fortemente a dimensão pública da educação escolar é o movimento renovador de 1932. Nos anos 1930, a industrialização emergente foi determinante para o surgimento de novas exigências educacionais, dada a necessidade de condições mínimas para ingresso no mercado de trabalho (ROMANELLI, 1978). Nesse contexto, o movimento da Escola Nova ganhou força no âmbito do sistema público de ensino, formalizado no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, inspirado nas ideias do filósofo norte-americano John Dewey e de outras lideranças nacionais, entre elas, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. A despeito da oposição de setores católicos contrários a mudanças na rede pública de ensino e ao monopólio estatal da educação em defesa da liberdade de ensino, a orientação liberal das políticas para a educação preconizava a escola única fundamentada nos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Romanelli comenta que na ordem social oligárquico-aristocrática vigente no período, a educação era privilégio das elites e, portanto, não lhes interessava a ação do Estado para a expansão do ensino público e gratuito. No entanto, no contexto do surgimento da ordem social burguesa, as classes médias reivindicavam o ensino médio e as camadas populares, o ensino primário. Conclui a autora:

Daí porque o movimento renovador compreendeu que havia chegado a hora de o Estado assumir o controle da educação e que, portanto, esta deveria ser gratuita e obrigatória, dadas as necessidades da nova ordem econômica em implantação. [...] A campanha em torno da escola pública foi uma campanha que, crescendo em intensidade na época, visava, antes de tudo, à concretização de um dos princípios máximos do movimento: o direito de todos à educação. Entendiam os reformadores que esse direito só poderia ser garantido, na

¹ Aproprio-me aqui da expressão utilizada por Dubet em seu texto “O que é uma escola justa?” (2004), esclarecendo que não estou tomando as ideias desse autor como referência para os propósitos deste texto.

sociedade de classes em que vivíamos, se o Estado assegurasse às camadas menos favorecidas o mínimo de educação compatível com o nível de desenvolvimento então alcançado. Daí a razão pela qual o ensino, sem se tornar monopólio do Estado, deveria ser *também* público e gratuito. Como o ensino ministrado pelo Estado numa sociedade heterogênea, ele só poderia ser leigo, a fim de garantir aos educandos o respeito à sua personalidade e confissão religiosa e a fim de que a escola se transformasse em instrumento de propaganda de doutrinação religiosa (ROMANELLI, 1978, p. 143, grifos da autora).

Está clara, nessa síntese do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, a afirmação da educação como direito, a sua vinculação com a realidade social, as responsabilidades do Estado, o atendimento a todas as classes sociais sem privilégios. Pesquisadores mostram que várias aspirações não foram atendidas na legislação, que o movimento renovador conciliou interesses de diferentes segmentos sociais sem questionar a ordem social vigente, que não conseguiu evitar o dualismo no sistema de ensino e que pouco chegou à prática pedagógica (BRANDÃO, 1995; ROMANELLI, 1978). É fato, também, que, embora a Constituição de 1934 tenha absorvido parte das propostas do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, atribuindo papel relevante ao Estado no que diz respeito ao controle e à promoção da educação pública, o sistema de ensino se expandiu, mas controlado pelas elites, com o Estado mais agindo pelas pressões do momento e de maneira improvisada do que buscando delinear uma política nacional de educação em que o objetivo fosse tornar universal e gratuita a escola elementar (ROMANELLI, 1978). De todo modo, há reconhecimento de que o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi um avanço para a época, à medida que proclama a educação como direito de todos sem distinção de classes e situação econômica, a defesa explícita do ensino público, gratuito, obrigatório, laico e o dever do Estado em assegurá-lo e a introdução de novos métodos de ensino na perspectiva da Escola Nova.

A Constituição de 1937 vigente no Estado Novo interrompeu a aplicação do ideário do movimento renovador, oficializando o dualismo educacional que provê aos ricos escolas particulares e públicas de ensino propedêutico e confere aos pobres a condição de usufruir da escola pública optando pelo ensino profissionalizante. Atenuou também o dever do Estado como educador, instituindo-o como subsidiário, para preencher lacunas ou deficiências da educação particular (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O processo de democratização do país foi retomado com a deposição de Vargas, em 1945. A industrialização crescente, especialmente nos anos 1950 e 1960, impulsionou a retomada da educação como direito de todos, mas levou à adoção da política de educação para o desenvolvimento, com claro incentivo ao ensino técnico-profissional. Como se sabe, o apelo à universalização do ensino foi pouquíssimo atendido ao longo do período de 1930 a 1960. Por isso, setores liberais, apoiados por intelectuais, estudantes e sindicalistas, iniciaram campanha em defesa da escola pú-

blica, que culminou, em 1959, com o *Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados*, que reiterava os princípios de 1932 e propunha o uso dos recursos públicos unicamente nas escolas públicas e a fiscalização estatal para as escolas privadas, com 161 signatários. Conforme esse manifesto:

Não negamos nenhum dos princípios por que nos batemos em 1932, e cuja atualidade é ainda tão viva, e mais do que viva, tão palpitante que esse documento, já velho de mais de 25 anos, se diria pensado e escrito nestes dias. Vendo embora com outros olhos a realidade, múltipla e complexa – porque ela mudou e profundamente sob vários aspectos –, e continuando a ser homens de nosso tempo, partimos do ponto em que ficamos [...] para uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos. (MANIFESTO DOS EDUCADORES, 2006, p. 205-206).

O período da ditadura militar (1964-1985) caracterizou-se pelo reforço ao ensino profissionalizante, atrelando fortemente a educação ao mercado de trabalho. No entanto, ao menos duas medidas foram de relevância: a ampliação da escolaridade mínima de oito anos (Lei nº 5.692/71) e a expansão da oferta de vagas nos diversos níveis de ensino. Assunto bastante polêmico, essa medida teve duas faces. Por um lado, levou à expressiva ampliação do acesso à escola, principalmente nas quatro primeiras séries. Conforme registro de Azevedo (1994, p. 461), “ao final dos 20 anos do regime, o crescimento da oferta de vagas no 1º grau menor atingiu índices superiores a 100% e no 1º grau maior a 700%”. Por outro lado, a expansão quantitativa não representou melhora qualitativa do ensino; ao contrário, o ensino perdeu qualidade, entre outras razões, pela não ocorrência de condições intraescolares e pela desvalorização do professor. Conforme a mesma autora:

A expansão das oportunidades foi feita através de um padrão perverso. Ampliam-se as vagas por meio de arranjos que vão continuar comprometendo a qualidade dos serviços ofertados. Na perspectiva modernizadora, procurou-se otimizar os serviços disponíveis. Isso se traduziu, na prática, na redução da jornada escolar, no aumento do número de turnos, na continuidade das classes multisseriadas e unidocentes, no achatamento dos salários dos professores e no estímulo à absorção de professores leigos. Cai o prestígio social das atividades docentes, tornam-se ainda mais precárias suas condições de trabalho e de formação. Por meio de estratégias que não priorizaram investimentos no setor educacional, foi possível a expansão da rede pública. (AZEVEDO, 1994, p. 461).

Ainda segundo Azevedo (1994), o rebaixamento da qualidade do ensino foi exacerbado em face das diferenças entre as regiões mais ricas e mais pobres do país, entre as áreas rurais e urbanas, entre a periferia e os bairros dos grandes centros. Além disso, a entrada de alunos pobres na escola provocou alteração no perfil da

população escolar, gerando inadequação entre os rituais e práticas próprios da escola e as condições de ingresso dos alunos. Azevedo (1994, p. 462) conclui: “É nesse contexto que se produzem os altos níveis de reprovação e, por conseguinte, os parcos níveis educacionais que atestam a negação do direito universal à escola básica”. O relato de Azevedo é reiterado por outros pesquisadores, que destacam consequências dessa expansão quantitativa desacompanhada de efeitos qualitativos e o realce da problemática relação entre qualidade e quantidade (BEISIEGEL, 1981; BRANDÃO, 1982; GUSMÃO, 2013; ROSA; LOPES; CARBELLO, 2015).

Conforme Rosa, Lopes e Carbello (2015), os debates sobre a ampliação de vagas escolares para atender à população em idade escolar remontam aos anos 1930, mas foi nos anos 1970-80 que ganhou força a democratização do acesso à escola, expresso na ampliação das matrículas principalmente no ensino fundamental, à época denominado ensino de primeiro grau, beneficiando a população. Conforme Gusmão (2013, p. 303), ao longo das décadas 1920-1970, ações visando à ampliação de vagas escolares para setores mais amplos da população sofriam resistências na sociedade, principalmente das elites, “com a alegação de que a expansão traria consigo uma perda na qualidade de educação”. Desse modo, os esforços pela democratização do acesso à escola a partir dos anos 1930, visando à universalização do ensino, foram vistos por vários pesquisadores como importante passo para a democratização da educação.

Esse processo não se deu sem problemas. Estudioso desse tema, Beisiegel (1981) afirma que a extensão da escolaridade ao maior número de crianças e jovens implicou a expansão da rede de escolas sem suficientes investimentos financeiros. Com isso houve, de fato, à época, improvisação de prédios, de salas de aula e de professores, além de uma quebra nos padrões de adequação entre os conteúdos transmitidos e as expectativas e necessidades da nova população recebida na escola (BEISIEGEL, 1981, p. 50). No entanto, ainda segundo Beisiegel (1981, p. 52), a democratização incorporou à escola segmentos da população que antes estavam excluídos das possibilidades de escolarização. Para ele, isto implicou a adoção de outros padrões de qualidade, pois aqueles da escola anterior eram restritos a segmentos socialmente mais favorecidos da população. Ou seja, não se pode avaliar uma nova realidade escolar tendo como parâmetro uma escola do passado, de outro contexto, de outra realidade social.

No último governo do regime militar (1979-1985), em meio à crise econômica mundial e à quebra da economia no país, e outros fatores como pressão popular, fortalecimento da oposição, foram-se formando as condições para o início da redemocratização, culminando com a eleição de um presidente civil pelo Colégio Eleitoral. Foi nesse contexto que ocorreram, no final da década de 1970, a reorganização e a mobilização do campo educacional, com a criação de entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 1978, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), em 1980, e a Associação Nacional de Educação (Ande),

em 1979, nas quais foi retomado pelos educadores o significado social e político da escola pública e seu papel em relação aos setores sociais majoritários da população.

Desse modo, surge o segundo momento das lutas pela democratização do ensino, nos anos 1980, representado pela atuação teórica e política da Ande. Dermeval Saviani, um dos fundadores dessa associação, embora admitindo os reveses econômicos e políticos dos anos 1980 no Brasil e no mundo, escreve:

[...] a análise histórica não condicionada pelos revezes da virada dos anos de 1980 para os de 1990 permite constatar que, do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando apenas com a década de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a. [...] a década de 1980 também se inicia com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos aglutinando, em âmbito nacional, os professores de diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas. (SAVIANI, 2007, p. 400).

O contexto histórico no início da década de 1980 era de transição política num momento de arrefecimento da ditadura militar, levando ao surgimento de movimentos sociais e à difusão da produção acadêmica por meio de revistas e livros, função esta desempenhada pelas associações mencionadas. A Ande foi fundada em agosto de 1979 por um grupo de professores e estudantes da pós-graduação em Educação, tendo à frente Saviani, com o objetivo de mobilizar o campo educacional no Brasil pela valorização da escola pública e do trabalho dos professores. A visibilidade das ideias defendidas por essa entidade se deu por meio da *Revista da Ande*, que circulou durante dez anos, cujo primeiro número trazia, na primeira página, a definição de sua missão: “A Ande é uma entidade sem fins lucrativos que se propõe a atuar na sociedade brasileira na busca de uma educação plenamente identificada com os princípios da democracia e da justiça social” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1981). A *Carta de princípios* da Ande (1981) definiu sua proposta nos seguintes termos: “Propomos uma tomada de posição a favor e em defesa da democratização da educação em todos os seus níveis. Entendemos por escola democrática aquela que, de fato, é acessível a todos e cuja ação vem ao encontro das necessidades e anseios da maioria” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1981, p. 57).

Em seguida, a carta assinalava, entre características dessa democratização: prioridade no atendimento às camadas majoritárias da população; garantia de ensino gratuito e acessível a todos por parte do poder público; fortalecimento de medidas para assegurar a permanência de alunos de camadas desfavorecidas; valorização, na seleção de conteúdos, da contribuição das diferentes camadas da população; estabelecimento de padrões de desempenho compatíveis com as características de rendimento da maioria da população; melhoria das condições de trabalho e de remuneração dos profissionais da Educação, sobretudo dos professores; reconhecimento da necessidade, por parte dos educadores, de reflexão sobre as dimensões políticas de

sua prática, ou seja, sobre as determinações que essa prática sofre da sociedade e as influências que ela pode exercer sobre a sociedade.

Esse ideário abarcava aspectos externos e internos do funcionamento da escola, mas pontuava especialmente a atuação em fatores intraescolares como medidas para assegurar a permanência do aluno na escola, a busca de uma concepção de ensino dos conteúdos articulada com as características sociais e culturais dos alunos, a melhoria das condições de trabalho e remuneração dos professores, o realce do papel político da prática docente. Pode-se constatar que os militantes da Ande antecipavam aspirações em relação à escola pública que ainda hoje inspiram boa parte dos pesquisadores no campo da Pedagogia.

Um aspecto importante para os propósitos deste texto é a menção, na *Carta de princípios*, de duas dimensões básicas da democratização do sistema educacional: a democratização do acesso à escola e a democratização do conteúdo de ensino. Quanto ao acesso à escola, a carta identificava a inexistência do ensino pré-escolar gratuito e acessível às crianças das classes de baixa renda, os problemas de evasão e reprovação associados à pobreza, principalmente nas séries iniciais do ensino elementar, a inconveniência da profissionalização no ensino de segundo grau empobrecendo a formação geral propedêutica. Em relação à democratização dos conteúdos de ensino, a *Carta de princípios* argumentava que os padrões de competência exigidos nos currículos eram “próprios de uma classe de estudantes que já traz de casa a base de conhecimentos e o tipo de atitudes aprovado pela escola” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1981, p. 58). Desse modo, a maioria dos alunos é levada a atribuir seu insucesso escolar ao seu mau desempenho, e não à “inadequação entre o que é valorizado pela escola e a experiência que a origem social lhe propiciou” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1981, p. 58).

Observe-se que os militantes da Ande tinham clareza de diagnósticos que vinham sendo efetuados na pesquisa acerca das consequências das medidas tomadas pelo regime militar, de ampliação do acesso das camadas populares à escola, mas com perda da qualidade, “ampliação para menos”, como foi caracterizado mais tarde aquele momento (ALGEBAILLE, 2009). Beisiegel tinha interpretação um pouco diferente em relação a esse assunto, ao escrever que não houve propriamente uma perda, mas uma mudança de qualidade. Ele escrevia: “Na verdade, a escola não perdeu qualidade, à medida que foi se alargando e se estendendo a setores mais amplos da população. A escola mudou [...] a escola secundária do passado já não é mais a escola do 1º grau do presente” (BEISIEGEL, 1981, p. 52). Para esse autor, a sociedade defendeu a democratização de oportunidades, mas recusou suas consequências, as quais “ainda não foram claramente compreendidas e assimiladas por boa parte dos educadores e por significativa parcela da coletividade” (*apud* GUSMÃO, 2013, p. 305), uma delas,

a mudança no modo de trabalhar com as crianças e os jovens menos favorecidos socialmente.

Em artigo de 1982, Brandão escrevia que, se por um lado foi ampliado o acesso à escola, por outro, pôs-se em evidência a inadequação da escola então existente para a escolarização das crianças das camadas populares. Para a autora, esse descompasso entre quantidade e qualidade da oferta do ensino punha ao sistema de ensino e à ideologia da escola democrática difundida pelo pensamento liberal desde os anos 1930, o desafio de garantir ensino de qualidade da escola pública em face da heterogeneidade. A questão que se colocava era a impropriedade de a escola insistir em manter o ensino dentro dos padrões de normalidade da escola até então existente, ou seja, do padrão das camadas médias e altas da sociedade. Ou seja, o que se esperava era estender a “todos” o mesmo padrão de normalidade do ensino ministrado às classes médias e altas, o que resultou, ao longo dos anos seguintes, talvez até o presente, na acentuação das diferenças das classes pobres e seu insucesso escolar, ampliando as desigualdades sociais dentro da própria escola.

Os dois artigos mencionados, com diferentes argumentos, concluem que a incorporação à escola de segmentos da população antes excluídos das possibilidades de escolarização, aponta para a busca de outra qualidade de ensino, em razão de expectativas e necessidades da nova população recebida. Em artigo publicado na mesma *Revista da Ande* – da qual fui editor por dois anos – eu tentava fazer uma síntese a respeito dessa outra qualidade, ao definir trabalho docente:

O trabalho docente consiste na atuação do professor no ato educativo, com o suporte da instituição escolar como um todo, mediando os processos pelos quais o aluno se apropria ou reapropria do saber de sua cultura e do saber da cultura dominante, elevando-se do senso comum ao saber criticamente elaborado. Nesse caso, uma boa parte do campo da didática refere-se às mediações (assumidas pelo professor) pelas quais se promoverá o encontro formativo entre o aluno e sua experiência social concreta e o saber escolar. [...] O arranjo eficaz dessas mediações constitui a base da prática pedagógica do professor comprometido com a passagem da condição social de origem dos alunos para sua destinação social, na direção dos objetivos sociais da escola. (LI-BÂNEO, 1984, p. 28).

Outra síntese em torno dos dilemas acerca da mudança de critérios de qualidade em decorrência da população escolar que passou a desfrutar da escola apareceu no documento *A escola que queremos*, elaborado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo para a gestão 1983-1985. O conteúdo desse documento seguia o programa político-pedagógico da Ande, ao afirmar que a universalização da escolarização básica se impunha como imperativo no projeto de construção de uma sociedade baseada nos ideais de igualdade e justiça sociais, conforme é mostrado dos seguintes princípios:

A escola que queremos é, em primeiro lugar, a escola universal, gratuita, obrigatória, portanto, uma escola pública que receba a todos e assegure a cada um o desenvolvimento de suas capacidades. [...] Em segundo lugar vem a adequação pedagógica e didática da escola pública às condições de vida material, características psicológicas e socioculturais dos alunos [...] Em terceiro lugar, a presença dos alunos na escola somente se justifica se esta efetivamente cumprir a tarefa que lhe é própria, ensinar [...] Em quarto lugar, a construção da escola democrática é um projeto coletivo que requer a ação coordenada e a participação de todos nela envolvidos [...]. (SÃO PAULO, 1986, p. 13).

Como se pode constatar, o programa político da Ande antecipava problemas que persistiriam nas décadas seguintes. A partir do entendimento da escola como situada numa totalidade social, estava claro aos seus militantes que valorizar a escola pública não consistia apenas em reivindicá-la para todos, mas em realizar nela um trabalho docente diferenciado em termos pedagógico-didáticos, considerando as condições sociais e materiais concretas dos alunos.

Nos 40 anos que separam a criação da Ande e a realidade atual da escola pública, a despeito do trabalho incessante de muitos educadores que aderiram aos ideais propostos desde 1980 por aquela Associação, a discussão sobre a qualidade de ensino, vale dizer, sobre a escola socialmente justa, continua remetendo a uma pergunta crucial: o que deve ser qualidade da escola pública na perspectiva de um ensino para necessidades e demandas das camadas populares? Quem as define: as camadas populares ou quem fala por elas? Permanece a conjectura de que a democratização da escola, no sentido de acolher a população pobre, não ocorrerá sem a busca de respostas à pergunta “qual qualidade pedagógica” e não apenas “qual qualidade social”. Ou seja, para a democratização da escola – aquela que mescla a formação comum dos alunos e a diversidade – não é suficiente uma aspiração política; é preciso que se assegure a especificidade dos aspectos pedagógico-didáticos nas escolas e nas salas de aula.

A partir dos anos 1990, mudanças significativas ocorreram no âmbito das políticas oficiais para a escola, assim como na formulação/revisão das teorias educacionais que, se não travaram a continuidade do programa proposto pela Ande, trouxeram maior complexidade à discussão em torno da qualidade do ensino na escola. Em relação às políticas oficiais, a adesão às orientações dos organismos internacionais significou a implantação do currículo de resultados, em que as finalidades e funções da escola subordinam-se aos interesses do mercado globalizado, introduzindo como critério de qualidade o bom desempenho escolar baseado em testes. Em paralelo a essa trajetória das políticas oficiais de ensino, há que considerar também o rumo que foi tomando a pesquisa em Educação, as posições dos educadores em relação às políticas educacionais e às políticas e formas de funcionamento interno das escolas. A luta pela escola pública obrigatória, laica e gratuita para toda a população continuou sendo bandeira de muitos educadores; no entanto, para além dessa bandeira comum

foram-se acirrando os dissensos em torno de um projeto nacional e público que viesse a estabelecer com clareza os objetivos e as formas mais adequadas de funcionamento da escola, especialmente a destinada às camadas pobres da sociedade.

Tendências e embates acerca das finalidades e funções da escola pública

O tema das finalidades educativas da educação escolar vem ganhando relevância em publicações nacionais e internacionais, ao apontar para uma questão crucial nos estudos sobre a educação pública: para que servem as escolas. Com efeito, diferentes respostas a esta pergunta induzem diferentes entendimentos sobre políticas educacionais, funções da escola, diretrizes do currículo e do processo de ensino-aprendizagem e, inclusive, sobre a concepção e o lugar ocupado pela diversidade social e cultural. Essas respostas também fornecem uma boa explicação aos crescentes dissensos na comunidade de pesquisadores e educadores acerca das funções e formas de organização curricular e pedagógica das escolas. Os estudos sobre o tema das finalidades educativas, como os de Evangelista (2014), Lenoir; Adigüzel; Lenoir; Libâneo; Tupin (2016), Lessard (2016), Lessard e Meirieu (2005), Libâneo (2011, 2014, 2016a, 2016b, 2019), Libâneo e Freitas (2018), Pessoni (2017) e Silva (2014), trazem esclarecimentos conceituais sobre o tema, analisam as políticas educacionais sob o patrocínio do neoliberalismo no contexto da globalização e enfrentam o debate gerado por perguntas cruciais em relação a concepções de escola e do processo de ensino-aprendizagem: quem define as finalidades educativas escolares e que interesses ideológicos, políticos, culturais, se antepõem a esta definição? Quais são as consequências da implantação do currículo de resultados para a formação humana dos alunos? Que objetivos e funções são mais compatíveis com uma educação emancipatória? A função social predominante da escola é a instrução ou a socialização? Ou ambas são plausíveis? É possível combinar a formação cultural e científica e o atendimento à diversidade sociocultural dos alunos? Quais são as relações entre finalidades educativas, currículo e o trabalho dos professores? É defensável a ideia de um currículo nacional ou recusá-lo seria a atitude mais compatível com uma visão democrática de escola? As respostas a estas perguntas induzem, de algum modo, a diferentes orientações, tanto de natureza política quanto pedagógica, acerca de como promover justiça social na escola, entre outras: garantir a todos os alunos um mínimo de competências e habilidades, preparar para o trabalho e a empregabilidade, reparar ou compensar desigualdades sociais, oferecer igualdade de condições e oportunidades, atender e respeitar diferenças, promover formas de socialização e integração social, promover uma competição escolar justa entre alunos, e assim por diante.

A formulação das finalidades ocorre no plano social e no acadêmico. No plano social, são definidas em diferentes instâncias governamentais, institucionais, empresariais, profissionais, associativas, sindicais; no plano acadêmico, por meio de estudos e pesquisas no âmbito das teorias da educação formuladas dentro das várias correntes filosóficas, sociológicas, psicológicas etc. Em ambos os planos, em escala internacional e nacional, ao menos desde o final da Segunda Guerra Mundial, estão expressas intencionalidades, tanto na legislação e nas políticas educacionais quanto na produção acadêmica, a respeito do atendimento educativo e social das crianças e jovens, pela elevação da escolaridade, preparação para o trabalho, formação moral e cidadã.

A viabilização de políticas educacionais tornou-se tema bastante complexo em razão de fatores inter cruzados como a globalização, a atuação dos organismos internacionais, a visibilidade das questões da cultura e da diversidade social e cultural, a migração, a afirmação de identidades locais e a intensificação dos ambientes virtuais. Em relação a este último fator, por um lado, a expansão das redes sociais pode favorecer a difusão de ideias, valores e interesses, ampliando a participação da sociedade nas ações políticas; por outro, ao invés disso, pode impulsionar o avanço de práticas culturais conservadoras e valores homogeneizantes, por exemplo, de negação da diferença, da diversidade, das desigualdades sociais ou aumentar injustiças no caso das limitações de acesso aos meios virtuais por parte das camadas pobres. Em relação ao impacto da globalização e à instrumentalização de políticas educacionais por parte de organizações internacionais, é pertinente a observação de Lessard (2016, p. 11):

Em certo sentido, o poder agora é múltiplo. É certo que os estados-nação elaboram e promulgam políticas, mas as instituições regionais e locais, de um lado, e as organizações internacionais, de outro, são cada vez mais agentes em primeiro plano da construção, legitimação e instrumentalização das políticas. Diversos agentes da área educativa contribuem, também, para definir, atualizar e transformar as orientações da educação. Nesse sentido, os agentes, estejam eles em que nível de sistema educativo estiverem, são, em graus variáveis, “autores” de políticas, na medida em que, obrigados a participarem, apropriarem-se delas e aplicá-las na prática, eles procedem às retomadas das mesmas.

A atuação dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, visa à homogeneização dos sistemas educativos em escala mundial por meio de currículo supranacional, processos avaliativos padronizados, indução de atitudes e competências socioemocionais compatíveis com interesses do mercado. Com efeito, a visão neoliberal ocupa, hoje, o lugar hegemônico na definição de políticas educacionais e das diretrizes curriculares e operacionais para as escolas. Sob a aparência de uma orientação humanista de alívio da pobreza, em que a ideia de desenvolvimento de capacidades produtivas se confunde com desenvolvimento humano (DECLARAÇÃO..., 1990; EVANGE-

LISTA; SHIROMA, 2006), introduz-se a lógica economicista: preparar para o mercado trabalhadores empregáveis, flexíveis, adaptáveis, competitivos. No Brasil, essa concepção foi claramente explicitada em documentos oficiais desde 1993 até o presente (EVANGELISTA, 2014; LEHER, 1998; LIBÂNEO, 2014, 2016a; SILVA, 2014).

As políticas de aligeiramento do ensino para alunos pobres, já efetivadas ao longo do regime militar, são intensificadas com a expansão do capitalismo no contexto da globalização quando, entre as décadas de 1980-1990, o Banco Mundial passa a atuar na formulação de políticas para educação nos países pobres (LEHER, 1998). A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia – a primeira de um conjunto de outras realizadas nos anos seguintes (Nova Délhi, 1993; Dakar, 2000; Incheon, 2015) – expediu a Declaração Mundial Educação para Todos, ressaltando as seguintes orientações para as escolas: a) centrar a educação dos pobres nas necessidades básicas de aprendizagem para fortalecimento de capacidades produtivas; b) prover instrumentos essenciais e conteúdos da aprendizagem necessários à sobrevivência social e ao emprego, aferidos por avaliações padronizadas (LIBÂNEO, 2014, 2016a).

No caso brasileiro, as mencionadas orientações foram inscritas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no governo Itamar Franco, mantidas nas políticas e diretrizes para a Educação dos governos subsequentes e integralmente consolidadas com a aprovação, em 2018, da BNCC, abonada por setores do empresariado impulsionados pelo movimento Todos pela Educação.

Este modelo de currículo por resultados, que marcou toda uma geração de alunos nos últimos 30 anos, vem culminando numa qualidade restrita das aprendizagens escolares. A par da obrigação de resultados – cuja implantação nas políticas educacionais brasileiras visaram muito mais a atender a problemas de economia da educação do que da formação e desenvolvimento humano –, a institucionalização da regulação do funcionamento do sistema escolar pelas avaliações externas vem trazendo consequências nefastas ao trabalho pedagógico nas escolas (LIBÂNEO; FREITAS, 2018). As práticas de ensino ficam restritas à transmissão e memorização de conteúdos e a avaliação da aprendizagem, à aplicação de testes padronizados, banalizando o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, o aluno é visto como indivíduo passivo, desconsiderando-se seu papel ativo no processo de aprender e, também, o conjunto de fatores que intervêm no rendimento escolar, especialmente os contextos sociais/materiais de vida dos alunos e os fatores intraescolares, trazendo inestimáveis prejuízos aos alunos pobres. Finalmente, o modelo do currículo por resultados constitui-se em mecanismo de controle de escolas e professores, responsabilizando-os pelo sucesso ou insucesso dos alunos.

O contraponto a esta visão hegemônica de políticas educacionais e curriculares veio sendo firmado desde o início da década de 1980, em especial por ocasião da I

Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando os sinais de esgotamento do regime militar fizeram emergir na comunidade educacional a retomada da questão da educação como direito social e político e da escola pública democrática. Ao longo das décadas seguintes foram-se fortalecendo as teorias sociocríticas da Educação – entre elas, a teoria curricular crítica, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a pedagogia histórico-crítica, a teoria da ação comunicativa, a educação intercultural, as teorias críticas e pós-críticas –, as quais, por um lado, reforçaram a crítica às orientações neoliberais e, por outro, trouxeram diferentes visões acerca de finalidades educativas, objetivos e funções da escola pública. Foram-se definindo, assim, ao menos três finalidades distintas para a escola: atendimento à diversidade sociocultural por meio de vivências de experiências socioculturais; acolhimento à identidade cultural a partir da diferença entre indivíduos e grupos, a partir de experiências locais e cotidianas; formação cultural e científica articulada com a diversidade sociocultural. Não é difícil ao pesquisador atento identificar as decorrências pedagógicas e operacionais dessas diferentes visões na definição de objetivos escolares, na organização curricular, nas formas de organização e gestão e nas práticas pedagógico-didáticas (LIBÂNEO, 2019).

Em relação aos dois primeiros posicionamentos sobre finalidades e funções da escola, um dos pontos de inflexão foi a ascensão, no campo investigativo das Ciências Humanas e Sociais, da questão da cultura em seus vários matizes, especialmente aquele das identidades culturais, de onde sobressaiu o tema da “diversidade”. O tema traz em si um conjunto múltiplo e complexo de significados, ora destacando a heterogeneidade de culturas, ora associado a movimentos sociais de cunho identitário articulados em torno das “políticas de diferença, ora como sinônimo de multiculturalismo que descreve a pluralidade de culturas numa sociedade ou de educação intercultural” (MOEHLECKE, 2009, p. 463). Em nível mundial, boa parte da visibilidade do tema da diversidade no campo social e acadêmico pode ser explicada pelo aparecimento de fenômenos sociais envolvendo conflitos internacionais, a expansão da globalização econômica, a migração, a afirmação de identidades (RODRIGUES; ABRA-MOWICZ, 2013, p. 17). No campo social, ocorre o crescimento dos movimentos sociais envolvendo grupos de identidade étnico-raciais, segmentos minoritários como indígenas, grupos religiosos e de gênero. Também as agências e organismos internacionais, com destaque à Unesco, mobilizaram-se desde, pelo menos, o ano 2000 em torno de proposições políticas públicas visando a ações de promoção de coesão social em sociedades multiétnicas e multiculturais e, mais recentemente, já por volta de 2009, pondo foco no atendimento à diversidade cultural e ao diálogo intercultural. No Brasil, a atuação da Unesco repercutiu na orientação política de movimentos sociais e em propostas e programas oficiais de educação intercultural ou de educação para a diversidade. O impacto da pesquisa cultural e a visibilidade do tema da diversidade resultaram numa variedade de orientações teóricas e práticas como a teoria curricular crítica,

a educação intercultural, a educação plural, educação para a diferença, educação para a diversidade, pedagogia do cotidiano, educação em rede, educação pós-crítica. Tais orientações têm em comum a consideração da cultura como um dos conceitos-chave, abarcando termos como identidade, multiculturalismo, diversidade cultural, etnocentrismo, hibridismo cultural, relativismo cultural, incorporados em distintos discursos, com diferentes ênfases e significados. Os estudos produzidos a partir da visibilidade social e acadêmica da diversidade têm contribuído há, pelo menos, duas décadas, por meio de pesquisas e elaborações teóricas na perspectiva crítica para uma visão sociocultural da educação, que inclui a compreensão da educação inclusiva e da diversidade sociocultural no currículo e na pedagogia (entre outros, ALVES; OLIVEIRA, 2008; CANDAU, 2011; CANDAU; KOFF, 2006; LOPES; MACEDO, 2011; MOREIRA, 2002; MOREIRA; CANDAU, 2012; OLIVEIRA; SGARBI, 2008).

O denominador comum dessas teorias consiste em conceber como função da escola atender a todos os alunos oferecendo um currículo diversificado assentado em experiências educativas locais e cotidianas, num ambiente de acolhimento às singularidades dos alunos e à diversidade sociocultural, em alguns casos propondo um currículo na medida das identidades culturais.

O terceiro posicionamento sobre finalidades educativas escolares surge, de certo modo, dando sequência ao movimento pela escola pública mencionado no tópico anterior. Educadores e pesquisadores que optaram por esse posicionamento entendem que a finalidade prioritária da escola consiste em prover e assegurar as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetivamente, moralmente. Desse modo, a escola promove a justiça social, ao cumprir sua tarefa básica de planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos, tornando-se, com isso, uma das mais importantes instâncias de democratização e inclusão social. Para isso, precisa articular os conteúdos, a metodologia de ensino e as demais ações escolares com a diversidade sociocultural dos alunos evidenciada nas práticas socioculturais e institucionais que vivenciam. Em síntese, esse terceiro posicionamento propõe atender a todos por meio de um currículo de formação cultural e científica, articulado pedagogicamente com a diversidade sociocultural, e diretamente enlaçado às condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos. Segundo Libâneo (2019), essa escola não pode ser reduzida à oferta de um “kit” de habilidades de sobrevivência social, conforme o currículo de resultados, nem ser reduzida a um lugar de acolhimento e integração social. Ela é lugar privilegiado de conquista do conhecimento e de desenvolvimento de capacidades humanas, o que lhe possibilita contribuir para a igualdade social, à medida que pode reduzir a diferença em relação a diferentes qualidades de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar. Para cum-

prir essa função social, é preciso conectar as práticas socioculturais e materiais dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem.

Em busca de um sentido mais realístico de escola socialmente justa

A perspectiva de análise da problemática da educação pública trazida até aqui aflui, obrigatoriamente, para questões clássicas da pesquisa educacional, como as relações unificação/diferenciação escolar, particular/universal, formação geral/formação diversificada, formação científica/atendimento à diversidade, entre outras. Conforme abordado no tópico anterior, posicionamentos acerca dessas relações antecedem decisões cruciais, tanto no âmbito das políticas educacionais oficiais quanto no das formulações teóricas sobre políticas, currículo e pedagogia, pois se trata de buscar superar a contradição entre formação geral básica comum/respeito às diferenças, mais precisamente, entre o currículo comum e o reconhecimento das diferenças na escola e nas salas de aula, onde estaria a base da problemática da escola socialmente justa. A questão é bastante complexa, razão pela qual será abordada a seguir ao modo de conjecturas.

Em publicação provocativa, Dubet (2004), sem trazer de modo explícito sua definição de escola justa, aponta alguns princípios que poderiam identificá-la, sendo um deles a escola que procura minimizar as desigualdades escolares a fim de que estas não aprofundem ainda mais as desigualdades sociais. Para isso, ela deve evitar que os alunos sejam levados a trajetórias escolares indignas; ao contrário, deve garantir que consigam preservar sua dignidade e igualdade com os outros, sem humilhar ou ferir os vencidos (DUBET, 2004, p. 551) e, ainda, que os alunos sejam tratados como sujeitos em desenvolvimento e não apenas como indivíduos engajados em uma competição. Finalmente, Dubet (2004, p. 553) recomenda que a escola justa garanta o acesso a bens escolares fundamentais, isto é, a um mínimo escolar.

Boto (2005) indica de maneira muito elucidativa três gerações de proposições de direitos públicos em educação, especialmente em relação à escolarização. Na primeira, situa o postulado de um ensino universal para todos, isto é, o direito de todas as crianças e jovens irem para a mesma escola como primeira exigência da educação como direito público. Nesse sentido, para a autora, o acesso e a frequência à escola é um ganho, “direito democrático de primeira geração” (BOTO, 2005, p. 787). A segunda refere-se à necessidade de assegurar um tipo de qualidade educacional que possibilite o êxito de todos os alunos no processo de aprendizado e, para isso, seja capaz de incorporar crianças de diversas tradições familiares, comunidades e identidades. Isso significa:

[...] revisar os padrões ideológicos que presidem as normas de qualidade do ensino público [...] perscrutar com perspicácia possíveis efeitos do currículo oculto, que transpõe para a vivência escolar a mesma clivagem de classe que organiza a vida societária em seu conjunto [...] uma escola de boa qualidade capaz de incorporar crianças de diversas tradições familiares, comunidades e identidades. (BOTO, 2005, p. 789).

A terceira geração refere-se ao reconhecimento da diversidade para além dos saberes convencionais do conhecimento escolar, em que a população tem o direito a um currículo de conteúdos abertos que inclui a diversidade dos alunos, suas distintas trajetórias, diferentes pertencimentos culturais. “Romper algumas amarras simbólicas do conhecimento escolar exigiria um esforço [...] para projetar, acatar e conviver com as diferenças.” (BOTO, 2005, p. 790) Desse modo, na terceira geração de direitos o tema da igualdade passou a tomar o contraponto das diferenças.

Para Boto (2005), tais direitos, sucessivos na História, continuam sendo requisitos de democratização do ensino expressos em direitos políticos (igualdade no direito da educação), direitos sociais (flexibilização de conteúdos e métodos para atender a diferentes alunos com os quais se trabalha), direitos indenitários/comunitários (reconhecimento da diferença, da pluralidade cultural). Finalmente, propõe ponderar necessidades de equidade e justiça para traduzir, em termos de escolarização, algum nível de justiça distributiva: “trata-se, nesse caso, de pensar na diversidade sem abdicar, de maneira alguma, do ainda necessário código de universalidade” (BOTO, 2005, p. 793).

Sacristán (1998) propõe um currículo comum no qual tenham lugar as diferenças, de modo que o universal se componha com o particular. O currículo pode ser, assim, universal e comum, suficientemente aberto para acolher a multiculturalidade existente na sociedade. Ele escreve:

Desde que se considere a cultura como sistema aberto, o currículo para o sistema escolar de uma sociedade pode ser universal e comum se for agregador de nuances, acolhedor da multiculturalidade existente e desejável, respeitoso com os valores da democracia, da liberdade e da igualdade dos indivíduos. [...] O universal pode se compor com o particular matizando ambos os conceitos de modo que na educação caibam aspirações à universalidade, admitindo a consideração de determinadas particularidades. Podemos aspirar a um universalismo que compreenda a complexidade e admita a variedade, mas que não seja relativista. (SACRISTÁN, 1998, p. 226, tradução nossa).

Charlot (2005, 2013) desenvolveu parte de suas pesquisas em torno do tema da relação com o saber e seus condicionantes, visando a compreender o sucesso e o insucesso escolar de alunos dos meios populares. Seu interesse foi investigar questões de natureza cognitiva, cultural e epistemológica envolvidas na transformação da relação dos jovens com o saber na escola. Para o autor, o desafio da escola de hoje é “construir com os alunos a relação com o saber que dá sentido ao saber [...], mas isso

deve ser construído no próprio ato do ensino” (CHARLOT, 2005, p. 119). Não se trata de primeiro construir a relação com o saber e depois ensinar. Continua Charlot (2005, p. 120):

Se pregamos que [...] escola democrática é aquela onde todos os jovens devem poder ter acesso a saberes e a sentidos, será preciso que trabalhemos essa questão da relação com o saber. [...] Devemos levar a sério a ambição democrática da escola e a ideia de que ela é, acima de tudo, feita para permitir que os jovens adquiram saberes e competências cognitivas e intelectuais que eles não poderão adquirir em outro lugar e que ela é feita, também, para desenvolver sentido em suas vidas, mas de uma forma que só pode acontecer dentro dela. Isto, porém, para todos, e se dizemos todos, significa dizer que se deverá tratar a questão do saber.

Esses pesquisadores preconizam conjecturas sobre o sentido de escola socialmente justa na direção das intenções deste texto. Demarca-se, assim, como função primordial da escola promover e ampliar o desenvolvimento das potencialidades humanas dos alunos por meio da educação escolar, envolvendo a estimulação do espírito crítico, o desenvolvimento de valores morais coletivos e de novas formas de participação na vida social, profissional, cultural. Ao mesmo tempo, como a escola ensina a sujeitos diferentes, é preciso que a aprendizagem de conteúdos – e, por meio deles, o desenvolvimento das capacidades humanas – esteja ligada às vivências dos alunos em suas condições sociais, culturais e materiais de vida em que se manifestam a diversidade sociocultural, a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de diferentes identidades culturais. Em síntese, justiça social na escola consiste em assegurar os meios de prover aos alunos, especialmente aos pobres que mais precisam dela, a formação científica e cultural necessária, em conexão com a diversidade sociocultural, para o desenvolvimento de motivos e competências para participar de tarefas na sociedade de perfil crítico e transformador. O sentido de escola socialmente justa mantém, assim, o entendimento da educação como direito, mas deve ir mais além hoje, em face do atual contexto político, de certa forma reafirmando o movimento crítico e transformador dos educadores da década de 1980.

No entanto, para além dessa declaração genérica acerca do direito à escola e da noção de escola socialmente justa, é preciso conceber e efetivar as condições institucionais que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades humanas de todos. Trata-se de pensar uma escola básica comum que introduza a diversidade nas próprias formas de organização curricular, pedagógica e organizacional. A tese defendida aqui é que a abordagem pedagógica da diversidade se subordina à finalidade básica da escola, que consiste em assegurar o acesso de todos ao patrimônio cultural, científico, artístico que foi social e historicamente constituído e compõe uma base comum de conhecimentos e que, em razão dessa finalidade, é preciso considerar a diversidade. É preciso aprofundar mais essa tese.

Há uma ideia corrente entre dirigentes escolares, professores e mesmo pesquisadores, de que o termo “diversidade” se aplica a particularidades de diferentes grupos étnicos, imigrantes e outras minorias sociais, étnicas e culturais e pessoas com necessidades educativas especiais. Sendo assim, lidar com a diversidade social e cultural na escola corresponderia a promover práticas de respeito aos “diversos”, aos “diferentes”. A diversidade cultural seria praticada na escola por meio da arte, do esporte e de outras atividades de inclusão, as quais funcionariam mais como um currículo paralelo ao currículo comum e não como algo integrado ao currículo, ao trabalho-pedagógico-didático, a formas de organização e gestão da escola. É bem possível que esta maneira de olhar a diversidade tenha sido assimilada por professores a partir da definição sociopolítica de diversidade em documentos das políticas sociais, e transplantada para a escola. Em razão disso, foi-se consolidando a ideia de que a principal função da escola é o atendimento à diversidade e não a formação cultural e científica. Não se trata, aqui, de desconhecer a relevância das políticas sociais públicas voltadas para a diversidade e das atitudes dos professores de respeito à diversidade, sejam elas de tipo físico, de aptidões, social ou cultural. As ações socioeducativas de respeito à diversidade representam, de fato, um avanço social, ao abranger as várias manifestações de diversidade, como a atenção a pessoas com necessidades educativas especiais, a abordagem das diferenças de gênero em sua ligação com os condicionantes sociais e culturais, as questões da educação sexual, a atenção às minorias sociais, étnicas, culturais. No entanto, na realidade cotidiana de nossas escolas, a questão parece bem mais complexa.

Com efeito, em nosso país, na escola pública comum, diferentemente de países europeus e da América do Norte, a diversidade sociocultural aparece, sim, nas culturas minoritárias, mas muito mais nas diversidades manifestas em razão da origem de classe, das desigualdades sociais, das trajetórias anteriores de escolarização. Uma vez admitida essa premissa, nosso problema enquanto escola pública não é, em primeiro lugar, melhorar a situação das minorias étnicas no cotidiano escolar e na sala de aula, mas contemplar essa melhoria em relação à diversidade de todos os alunos em suas condições sociais, culturais, materiais, em função do acesso aos conhecimentos, inclusive os pertencentes a minorias étnicas e culturais. Temos, sim, em nossas escolas, minorias sociais, étnicas, culturais, mas, acima de tudo, temos uma maioria pobre cuja necessidade básica é a sobrevivência material, sujeita a todas as consequências decorrentes da desigualdade social e, por isso mesmo, necessitada de serem atendidos seus direitos à educação escolar. Isso não leva a postular uma “escola pobre para os pobres”, onde se ofereceria um programa escolar diferenciado e mais rudimentar, compatível com as carências e dificuldades dos alunos pobres. Trata-se, antes, de dar atenção intencionalmente positiva às diferenças, ao mesmo tempo que se assegura uma escola unitária, comum, que mantenha ou promova “um mínimo de coesão social e cultural” (FORQUIN, 1993, p. 137). É nisto que consistiria uma abordagem

pedagógica da diversidade sociocultural na escola, diferentemente de uma abordagem restrita a oferecer um currículo exclusivamente na medida das identidades culturais.

Sendo, pois, a diversidade umas das finalidades subsidiárias da educação escolar, à medida que é supervalorizada lança confusão em relação à natureza das finalidades educativas escolares e, com isso, coloca em segundo plano o papel da escola em relação ao conhecimento e ao desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos, levando frequentemente a sacrificar o direito à igualdade entre os seres humanos. Em uma perspectiva diferente, tendo em vista a escola socialmente justa, trata-se de conceber um tipo de ensino que assegure a todos os alunos aprender aquilo que é necessário aprender como condição da igualdade entre os seres humanos e, ao mesmo tempo, considerar a diversidade humana e social desses alunos no processo de ensino-aprendizagem, provendo no ambiente escolar formas de organização que assegurem na escola e nas salas de aula os apoios necessários a todos os estudantes, para que possam desenvolver suas capacidades intelectuais e sua personalidade global. Evidentemente, estão sendo valorizadas nessa proposição as práticas institucionais na escola nas quais se destaca o papel dos gestores, especialmente da coordenação pedagógica.

Reitera-se, assim, que o objetivo prioritário e dominante da escola pública não é, em primeiro lugar, o atendimento a diferentes grupos étnicos, imigrantes e outras minorias culturais, mas possibilitar formação cultural e científica que, sem ser etnocêntrica, acolha a todos e, ao fazer isso, considerar a diversidade, inclusive dos grupos sociais minoritários. Exatamente para isso, é necessário saber em que consiste um tipo de ensino para a diversidade que, junto, considere a exigência de igualdade de condições, nível de excelência (cultivo e realização das capacidades pessoais de cada indivíduo, favorecer o desenvolvimento máximo do potencial dos alunos), pluralismo cultural, sem cair no relativismo cultural ou pedagógico. Desse modo, uma concepção de currículo comum articulado com o atendimento à diversidade considera que pôr em prática uma pedagogia para todos significa associar os conteúdos às condições sociais, culturais e materiais concretas de vida de todos os alunos, não apenas dos pertencentes a culturas minoritárias. Significa inserir no trabalho pedagógico com os alunos as situações sociais, culturais e materiais em que vivem os alunos, por exemplo: como vivem seus pais, quais são os traços característicos de sua comunidade, quais são as crenças religiosas das famílias, quais são suas tradições culturais, quais são suas carências materiais, sociais, culturais, quais são os pré-requisitos de escolarização que trazem ou não para a sala de aula, como introduzir no currículo tradições e costumes, que atividades diferenciadas são necessárias para alunos com dificuldades escolares devido a carências de sua escolaridade anterior etc.

A defesa de um currículo comum e de uma pedagogia que incorpora a diversidade social e cultural dos alunos não leva, de forma alguma, à adoção do currículo ho-

mogêneo, mas a um currículo aberto que contempla diferentes culturas num mesmo contexto de trabalho pedagógico. Também não leva a aceitar o currículo de resultados, com suas listas de competências, imposto e intocável, pior ainda, com as metodologias e procedimentos didáticos pré-estabelecidos, como é o caso da BNCC brasileira. Trata-se, tal como propõe Sacristán (1998), de um currículo comum composto de conteúdos tidos como necessários para a construção da cidadania, oferecido como orientação geral, aberto à pluralidade não excludente e suscetível de interpretações dos agentes escolares em função de cada contexto. Por outro lado, alerta o mesmo autor, a flexibilidade e a liberdade de interpretação e aplicação têm seus limites, pois certos relativismos, epistemológico, cultural ou pedagógico, podem desfazer critérios científicos e o caráter de coesão social do currículo comum. Segundo Sacristán (1998, p. 277, tradução nossa):

[...] o ensino de qualquer componente do currículo não pode escapar a acordos científicos existentes numa área de conhecimento e a regras éticas às quais deve submeter-se todo trabalho intelectual [...] Existem, sim, diferentes formas de contar a história, mas isso não quer dizer que todos os relatos tenham a mesma validade.

As considerações desenvolvidas até aqui giraram em torno da ideia de que a conjugação, na escola socialmente justa, entre a formação cultural e científica e o atendimento à diversidade cultural somente se completa pela abordagem pedagógico-didática da diversidade na escola e nas salas de aula. Este entendimento coaduna-se com a teoria do ensino desenvolvimental de Davídov (DAVÍDOV, 1980; LIBÂNEO; FREITAS, 2013) e os estudos teóricos de Hedegaard (HEDEGAARD, 2004; HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005), cuja exposição não pode ser aprofundada agora. Davídov desenvolveu sua teoria fundamentado no materialismo histórico e dialético e no pensamento de Vigotsky, para quem a questão central da pedagogia é a relação entre educação e desenvolvimento humano, ou seja, o aspecto central do processo de ensino-aprendizagem é que as várias formas de interação social professor-alunos e entre alunos impulsionam e ativam processos internos de desenvolvimento visando à formação da personalidade. Essas interações ocorrem nas atividades de estudo organizadas pelo professor, as quais são planejadas para mobilizar capacidades intelectuais dos alunos, tendo em vista a formação do pensamento teórico-conceitual. Este diz respeito ao modo dialético de pensar, ou seja, compreender os objetos de conhecimento desde sua origem e desenvolvimento histórico, em seus diversos nexos sociais, o que proporciona aos alunos criticidade e autonomia perante os conhecimentos. Em resumo, o que Davídov propõe é promover as condições do desenvolvimento de capacidades gerais de pensamento que levem ao domínio de modos gerais de solução de problemas que, por sua vez, permitem o desenvolvimento de habilidades mais específicas, especialmente as referentes a aplicar conceitos mais abrangentes a dados

particulares. A formação cultural e científica desempenha papel relevante nessa concepção de ensino, ao possibilitar ao ser humano a interiorização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de compreensão da realidade.

Por sua vez, Hedegaard elabora uma teoria na qual a internalização de conhecimentos teórico-científicos implica uma metodologia de ensino em que o domínio dos conceitos científicos se articula com os conceitos cotidianos dos alunos, razão pela qual realça o papel das práticas socioculturais na organização do ensino. Para ela, as práticas socioculturais e institucionais das quais os alunos participam na família, na comunidade local, na vida cotidiana são, também, determinantes na apropriação do conhecimento e capacidades, na constituição da identidade pessoal, sendo que elas são caracterizadas na escola tanto como contexto da aprendizagem quanto como conteúdo (HEDEGAARD, 2004). Isto quer dizer que o desenvolvimento do pensamento de um aluno que ocorre no processo de apropriação dos conteúdos científicos precisa estar articulado com as formas de conhecimento cotidiano das quais participa na sua vida cotidiana. É nessas práticas que se manifestam a diversidade social e cultural, as redes de conhecimento, as particularidades culturais, as experiências e vivências. Para isso, a autora propõe a abordagem do duplo movimento no ensino, ou seja, situações didáticas que possibilitem ao professor fazer interagir o conhecimento teórico-conceitual com o conhecimento pessoal vivido pelos alunos em suas práticas cotidianas na família e na comunidade, utilizando essa conexão para mobilizar os motivos dos alunos para as diferentes matérias. Desse modo, o conteúdo torna-se significativo para a criança e motivador para a compreensão tanto dos princípios teóricos da matéria quando dos problemas da prática local e cotidiana (HEDEGAARD, 2005). Isso significa que, no processo de ensino-aprendizagem, a criança deve ser vista como pessoa individual e, ao mesmo tempo, participante de um coletivo social, interagindo com outras pessoas em diferentes contextos, isto é, com o sociocultural mais amplo e o institucional existente nas famílias, na escola, na igreja, nas creches etc. Hedegaard contribui, assim, com a formulação de um sentido realístico de escola socialmente justa, em que o processo de ensino-aprendizagem está articulado às condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos, que ela denominou de *ensino radical-local*.

Ao modo de conclusão

O texto foi iniciado com uma breve menção à trajetória da construção da escola democrática no Brasil, passou pelos embates entre concepções de finalidades educativas da educação escolar, finalizando com conjecturas em torno de um entendimento de escola socialmente justa. Em continuidade às lutas históricas pela escola pública entre os anos 1930-1990 e frente ao embate atual em torno de finalidades educativas escolares,

foi defendida a proposta de um currículo comum articulado com o reconhecimento da diversidade na escola. Foram destacadas, entre as características dessa proposta: a) uma educação escolar que tenha por finalidade fornecer as condições para apropriação, pelos alunos, da ciência e da cultura, e que reconheça e se abra à diversidade social e cultural, em boa parte condicionada por suas condições sociais, culturais e materiais de vida; b) que a diversidade seja introduzida no cerne do trabalho pedagógico, isto é, nos conteúdos, metodologias, nas formas de relacionamento com os alunos e na organização do ambiente escolar. Desse modo, em total oposição a uma visão economicista de escola, assim como a uma visão relativista do currículo, a principal conjectura trazida neste texto é a aposta na conjugação entre uma formação cultural e científica e o atendimento à diversidade, na perspectiva de ensino voltado para o desenvolvimento humano. As apostas aqui trazidas são oferecidas à reflexão de todos os interessados em intervir na realidade educacional de nosso país, marcada por um quadro impactante de desigualdade social, fato esse que intensifica as responsabilidades da escola pública onde está praticamente a totalidade dos alunos provenientes das camadas pobres da população, em que se inclui boa parte das diversidades étnicas, culturais e de gênero.

Referências

- ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Faperg; Lamparina, 2009.
- ALVES, Nilda G.; OLIVEIRA, Inês B. (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. v. 1. Rio de Janeiro: D, P & A, 2001.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Carta de princípios. *Revista da Ande*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 57-59, 1981.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. A temática da qualidade e a política educacional no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 49, p. 449-467, 1994.
- BEISIEGEL, Celso R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. *Revista da Associação Nacional de Educação*, Brasília, DF, v. 1, v. 1, p. 41-56, 1981.
- BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação e Sociedade* [online], v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005.
- BRANDÃO, Zaia. A contradição desprezada: despolitizando a educação ou educando os políticos? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, 1995.
- BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, p. 54-57, fev. 1982.

CANDAU, Vera M. (org.). *Diferenças culturais e educação: construído caminhos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

CANDAU, Vera M. F.; KOFF, Adélia M. N. S. Conversas com.... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, p. 471-493, 2006.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DAVÍDOV, Vasily V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso, 1988.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://twixar.me/Wslm>. Acesso em: 28 maio 2020.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. p. 539-555.

EVANGELISTA, Olinda (org.). *O que revelam os “slogans” na política educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V. (org.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped, 2013. p. 13-45.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. *Revista de Educação PUC Campinas*, Campinas, v. 20, p. 43-54, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-321, abr./jun. 2013.

HEDEGAARD, Mariane. A cultural-historical approach to learning in classrooms. *Outlines: Critical Practice Studies*, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 21-34, 2004.

HEDEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth. *Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach*. Aarhus: Aarhus University Press, 2005.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LENOIR, Yves; ADIGÜZEL, Oktay; LENOIR, Annick; LIBÂNEO, José Carlos; TUPIN, Frédéric (dir.). *Les finalités éducatives scolaires: pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert: Group Éditions Éditeurs, 2016.

LESSARD, Claude. *Políticas educativas: a aplicação na prática*. Petrópolis: Vozes, 2016.

LESSARD, Claude; MEIRIEU, Philippe (dir.). *L'obligation de résultats en éducation: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles: De Boeck, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 157-185.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e prática histórico-social: uma introdução aos fundamentos do trabalho docente. *Revista da Ande*, São Paulo, n. 8, p. 23-31, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria L.; SUANNO, Marilza Vanessa R.; ECHALAR, Adda Daniela Lima F. (org.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. Goiânia: Ceped/Espaço Acadêmico, 2019. p. 33-57.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalités et objectifs de l'éducation et action des organismes internationaux au Brésil. In: LENOIR, Yves; ADIGÜZEL, Oktay; LENOIR, Annick; LIBÂNEO, José Carlos; TUPIN, Frédéric (dir.). *Les finalités éducatives scolaires: pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert: Group Éditions Éditeurs, 2016a. p. 283-327.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Célio da. (org.). *Educação básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 13-56.

LIBÂNEO, José Carlos. School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. *European Journal of Curriculum Studies*, v. 3, n. 2, p. 444-462, 2016b.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EdUFU, 2013. p. 315-350.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. (org.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura, organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MANIFESTO DOS EDUCADORES: mais uma vez convocados. [Redigido por Fernando de Azevedo e publicado em 1 jul. 1959]. *Revista HistedBR On-Line*, Campinas, n. especial, p. 205-220, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, 461-487, maio/ago. 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima. *Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no Estado de Goiás*. 2017. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSA, Chaiane de M.; LOPES, Nataliza F. M.; CARBELLO, Sandra R. C. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. *Poiesis Pedagógica*, Catalão, v. 13, n. 1, p. 162-179, jan./jun. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, 1998.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. A escola que queremos. *Revista da Ande*, v. 5, n. 10 p. 11-27, 1986.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Maria Abádia da. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. In: SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da (org.). *Educação básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 57-96.

O direito à educação no contexto da internacionalização dos direitos humanos

Pedro Dallari

É PRATICAMENTE consensual a avaliação de que o mundo contemporâneo é politicamente fragmentado, não existindo um país ou mesmo uma organização internacional que, isoladamente, dê direção efetiva aos assuntos internacionais. Essa avaliação costuma ser automaticamente transferida para o campo do direito, atribuindo-se ao direito alto grau de fragmentação, seja pela existência de mais de duas centenas de sistemas jurídicos nacionais, seja pela falta de coordenação e efetividade do direito internacional público, que congrega as normas internacionais.

Mas, se é verdade que a cena política internacional se encontra fragmentada, essa correlação automática com o campo do direito não se justifica. Isto porque o direito vai apresentando, no plano global, desde meados do século XX, clara tendência à integração e mesmo à uniformização, em função de diversos mecanismos de compatibilização dos diferentes sistemas jurídicos nacionais e internacionais. Essa orientação resulta do reconhecimento generalizado da centralidade do ser humano e de seus direitos fundamentais – os *direitos humanos* – na estruturação da ordem jurídica do mundo contemporâneo, que reflete, no campo do direito, o impacto do advento do Antropoceno, a nova era geológica a que a humanidade está adentrando e cuja identificação pela ciência advém justamente da constatação dos efeitos transformadores da atividade humana na estrutura física da esfera terrestre. Mais do que impulsionar algumas especialidades – como o direito ambiental, por exemplo –, a lógica do Antropoceno, independentemente da fragmentação política, é consentânea com a conformação de uma única ordem jurídica extensiva a toda comunidade humana, na qual os diferentes sistemas vão se integrando, com um forte viés de uniformização¹.

Orientada pela gramática comum dos direitos humanos, essa tendência integradora da ordem jurídica do mundo contemporâneo contempla a *educação* como tema essencial, consagrando o direito à educação como um dos alicerces da civilização. Assim, desde os primórdios da edificação do sistema global de proteção dos direitos humanos – com destaque para a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948

¹A abordagem dos elementos conceituais específicos da teoria do direito internacional público e do direito internacional dos direitos humanos efetuada no início deste artigo constou originalmente em artigo da lavra deste autor – “The integration of the law in a politically fragmented world” – publicado em inglês na obra coletiva *Brasil nas ondas do mundo*, de 2017, edição conjunta da Imprensa da Universidade de Coimbra (Portugal) e da editora da Universidade Federal de Campina Grande (Brasil) e que se encontra referida ao final, assim como as demais publicações referidas ao longo deste artigo.

–, a educação figura no rol de temas socialmente relevantes, e indispensáveis, na conformação de uma ordem jurídica de vocação geral. Essa inerência permite que se verifique a evolução dada à especificidade do direito à educação no contexto do processo de *afirmação histórica dos direitos humanos*². É o que se fará neste artigo, na sequência do delineamento dos aspectos conformadores da ordem jurídica global.

Os direitos humanos como fundamento da ordem jurídica global

O fenômeno integrador do direito, de tendência uniformizadora, resulta da evolução histórica dos padrões de organização da política e do direito no plano global. Da mesma forma que o risco de colapso da ordem política europeia impôs, no século XVII, alteração estrutural na sistemática da disciplina jurídica das relações internacionais – consagrando-se o Estado soberano como engrenagem fundamental, cujo consentimento seria essencial à própria existência de uma normatividade jurídica que o afetasse –, o risco de colapso da estrutura política mundial, prenunciado pelas duas grandes guerras generalizadas do século XX, impôs novamente a mudança dessa sistemática – desta feita pela consagração de um arcabouço jurídico supranacional, voltado a subordinar os Estados e a sociedade internacional como um todo a diretrizes principiológicas e regras procedimentais destinadas à geração de estabilidade.

Se, após a Primeira Guerra Mundial, a Sociedade das Nações, instituída em 1919, significou a tentativa de estabilização da ordem internacional a partir de iniciativa que, embora formalmente inovadora, ainda fosse conduzida pelos preceitos da lógica *vestefaliana*³, consagradora da soberania absoluta dos Estados, as situações extremas vivenciadas após apenas duas décadas – com o horror do Holocausto e das bombas nucleares que marcaram a Segunda Guerra – aceleraram o processo de superação dessa lógica, cuja inevitabilidade já estava determinada pelo curso das transformações nas relações econômicas e sociais em âmbito global que se vinham verificando ao longo do século XX.

²Essa enunciação para o processo de consolidação dos direitos humanos é de Fábio Konder Comparato e dá título justamente a sua obra *A afirmação histórica dos direitos humanos*. De forma bastante abrangente, o autor descreve como, a partir de fundamentos jusnaturalistas, ocorreu a progressiva positividade dos direitos humanos, no sentido de sua conversão em paradigma de regência da sociedade mundial.

³Essa qualificação deriva dos tratados de paz celebrados em 1648 na Vestefália, que puseram fim à Guerra dos 30 Anos, na qual estiveram envolvidos muitos países europeus. Os tratados são tidos como documentos de referência da consagração do Estado como unidade sistêmica básica da ordem internacional, configuração que perdurou até a Carta de São Francisco ou Carta das Nações Unidas, o tratado celebrado em 1945 que instituiu a Organização das Nações Unidas (ONU).

Nos anos subsequentes, nem mesmo o quadro de bipolaridade da *guerra fria*, que marcou as relações internacionais por cerca de quatro décadas – conferindo a dois Estados, Estados Unidos da América (EUA) e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), papel dirigente na condução da vida internacional –, evitou que fosse sendo erguido, paulatinamente, na esteira do novo paradigma representado pela Carta das Nações Unidas, adotada em 1945, um vasto arcabouço jurídico de instituições, princípios e regras claramente fundados na perspectiva da supranacionalidade. E o fim da *guerra fria* e da posterior, e efêmera, hegemonia absoluta norte-americana da década de 1990 tornou esse quadro ainda mais acentuado, não sendo revertido nem mesmo face à estridência da retórica unilateralista identificada na atualidade da política internacional.

Tal movimento integrador encontra nas ciências sociais uma multiplicidade de modelos explicativos, cuja apreciação foge ao escopo deste artigo, mas, que, de forma geral, tendem a identificar na articulação global das atividades de produção, comercialização e consumo de bens e serviços o elemento mais relevante. Sob uma perspectiva estrutural mais efetiva, no entanto, as mudanças estiveram e estão associadas ao impacto da evolução científica e da revolução tecnológica ocorridas a partir do século XX e que ganharam extraordinária propulsão em sua segunda metade, acarretando a acentuação da globalização da economia, a potencialização do indivíduo para uma ação autônoma na sociedade internacional, mas, também, a ameaça nuclear e o *stress* ambiental, e o risco, deles decorrentes, de extinção das condições para preservação da espécie humana.

No ambiente social que se convencionou qualificar como *globalizado*, a possibilidade de enquadramento jurídico da ação humana e de seus efeitos com base na mera somatória de ordens jurídicas nacionais exclusivas e diferenciadas se revelou impraticável. Como tutelar juridicamente atos e relações crescentemente dotados do atributo da internacionalidade com fundamento apenas no direito nacional, ou mesmo na somatória de sistemas jurídicos nacionais? Por outro lado, como equacionar juridicamente nos limites estritos das fronteiras estatais fenômenos que impactam os direitos humanos e o meio ambiente de forma variada e generalizada? Evoluindo-se do quadro verificado no contexto do entre guerras, tornou-se imprescindível – e não apenas conveniente – o estabelecimento de uma ordem jurídica global voltada não apenas a regular a coexistência dos Estados e das respectivas ordens jurídicas, mas destinada ao estabelecimento de paradigmas universais para a regência da vida humana.

A edificação da ordem jurídica global tem se dado por meio da progressiva uniformização dos direitos nacionais e, também e principalmente, pela adoção, direta ou indiretamente, de critérios jurídicos estipulados em normas internacionais, sejam as cogentes, de caráter obrigatório, sejam as de *soft law*, que se constituem em indicações não compulsórias de modelos normativos. A acentuação, no âmbito do direito

internacional público, dessa dinâmica de construção de paradigmas jurídicos universais – já presente no *direito de cooperação*, erigido a partir do advento da Sociedade das Nações – tornou-se elemento indispensável para a preservação da capacidade do Estado de propiciar a seu contingente populacional condições mínimas para a sobrevivência e o exercício da vida social. De fundamento para a produção autárquica de normas jurídicas destinadas à regência da vida social, o atributo da soberania passou a se constituir em fator de habilitação para a atuação do Estado na conformação da ordem jurídica global.

Nessa ordem jurídica universalmente concebida, o Estado não é mais a unidade fundamental, à qual meramente se subordinariam os seres humanos abrangidos na respectiva população. Por imperativo lógico, o próprio indivíduo – titular de direitos que lhe são reconhecidos universalmente e que dão fundamento à própria existência do direito internacional público, os direitos humanos – é a unidade sistêmica básica da ordem jurídica internacional. O Estado passa à condição de instituição intermediária, que, tanto ao produzir as regras do direito interno como ao contratar regras de direito internacional público, cuida, funcionalmente, de regular a integração da sociedade nacional a uma ordem jurídica que, de forma acentuada, se vai estabelecendo globalmente. Essa dinâmica integracionista não deve ser entendida como mera prática de atos mecânicos de adesão a paradigmas internacionalmente estabelecidos. Na função de ente intermediário da compatibilização entre os interesses da sociedade nacional e aqueles de ordem universal, o Estado interage politicamente com seus congêneres e com as organizações internacionais, em relacionamento negocial muitas vezes de caráter conflituoso, marcado pela diversidade presente em diferentes planos, inclusive no plano cultural. O caráter global da ordem jurídica não suprimiu o contencioso que é inerente a todo processo de produção de normas jurídicas, cuja natureza é essencialmente política.

Cotejando-se com a perspectiva teórica clássica, que conferia ao consentimento do Estado a condição de fundamento do direito internacional público, contemporaneamente o consentimento do Estado subsiste como fator operacional e critério de legitimidade, mas não mais como fundamento. Não cessa a atividade política do Estado – ainda o ente por excelência responsável pela condução das relações internacionais –, mas, tanto aquela que se dá no plano interno como a que diz respeito às relações exteriores, mesmo impactando a evolução desse processo de integração, não têm condições de negá-lo ou de impedi-lo. A demanda pela estabilidade necessária à preservação da espécie humana nesta etapa histórica impulsiona inevitavelmente essa dinâmica da integração, que, por sua vez, só pode se materializar plenamente na medida em que o fundamento do direito internacional público e da ordem jurídica global passe a repousar essencialmente nos direitos humanos, único elemento de identidade do conjunto de indivíduos dispersos pelo planeta.

No âmbito da edificação da ordem jurídica global, muito embora seja evidente sua configuração já a partir da tendência à uniformização que incide sobre os direitos nacionais, o papel mais relevante cabe ao direito internacional público e ao quadro de institutos e instituições que o perfazem. As normas jurídicas estritamente internacionais que compõem essa ordem de vocação universal, por um lado, influenciam significativamente essa perspectiva uniformizadora dos direitos nacionais e, de outro, sendo dotadas elas mesmas de cogência e efetividade, vão ocupando o espaço regulatório da regência da vida social anteriormente preenchido exclusivamente por normas oriundas dos direitos nacionais.

Na evolução do direito internacional público ao longo do século XX, quanto à sua caracterização, do *direito de coexistência*, que, na esteira da lógica vestefaliana, regia a sociedade internacional dos Estados, passou-se, com a ordem política instaurada em 1919 com a Sociedade das Nações, para o *direito de cooperação*, característico da comunidade internacional dos Estados. E deste se vem avançando, a partir da ordem política inaugurada em 1945 pela Organização das Nações Unidas, na configuração do *direito da comunidade humana*, voltado à regência da comunidade conformada pelo conjunto dos seres humanos.

É certo que as noções de *sociedade* e *comunidade*, aqui referidas, comportam muitas e variadas acepções, inclusive no que concerne à aplicação dos termos à dimensão internacional. Mas, de forma geral, reconhece-se que uma comunidade é identificada com base em um acervo cultural comum, materializado em princípios e regras de conduta autoaplicáveis, que a situam para além de uma sociedade, onde o determinante é um vínculo formalmente estabelecido. Assim, a sociedade se perfaz pela simples coexistência de seus integrantes em dado espaço formal, mais frequentemente, um ambiente territorial institucionalmente configurado. Já a comunidade, que pode até mesmo prescindir de configuração institucional ou mesmo delimitação territorial, pressupõe vínculo entre seus integrantes qualitativamente distinto, lastreado em uma ética comportamental.

Aplicadas tais acepções mais gerais e comuns ao plano do direito internacional público, constata-se que os marcos regulatórios de uma situação de mera *coexistência* entre os Estados, característicos da ordem jurídica reinante até a Primeira Guerra Mundial, se prestavam a configurar uma *sociedade internacional constituída por esses Estados*, na qual as normas internacionais – decorrentes da situação expressa pelo brocardo latino *ubi societas ibi jus* (“onde há sociedade, há direito”) – tratavam de disciplinar os temas estritamente necessários à viabilização da coexistência. Sob a marca do *direito de cooperação* – advindo, como visto, com a ordem representada pela Sociedade das Nações –, na medida em que o exercício da cooperação passou a implicar a existência de elementos comuns à dinâmica interna concernente à organização e funcionamento de cada um dos Estados cooperantes, essa identidade deu ensejo à percepção

ção de uma *comunidade internacional de Estados*. Por fim, com a superação do consentimento do Estado como elemento fundamentador da normatividade do direito internacional público, delinea-se o *direito da comunidade humana*, que, por sua vez, se lastreia, em última instância, nos atributos comuns a todos os indivíduos, cuja dimensão jurídica se expressa na perspectiva universalmente conferida aos direitos fundamentais do ser humano. Com essa perspectiva de *direito da comunidade humana*, resgata-se para o direito internacional público o sentido literal da expressão *jus gentium*, ou direito das gentes, que, herdada do direito romano, lhe havia sido atribuída no processo doutrinário de sua estruturação como campo do conhecimento jurídico.

O direito internacional dos direitos humanos e o tema da educação

Essa perspectiva integradora do direito em uma ordem jurídica que, sob a orientação do direito internacional público, ganha contorno universal tem fundamento evidente nos direitos humanos. Como já se observou aqui, no plano de uma ordem jurídica que se vai universalizando por força de movimentos de integração e uniformização, o ser humano é a unidade sistêmica básica, e sua condição jurídica é dada justamente pela titularidade de direitos que lhe são inerentes, os direitos humanos, também chamados direitos fundamentais⁴.

Na esteira da evolução quantitativa e qualitativa do acervo normativo do direito internacional público verificada ao longo do século XX, com a incorporação de temas socialmente relevantes, os direitos humanos, já objeto de tratamento sistemático no âmbito dos direitos nacionais desde pelo menos o século XVIII, também passaram a ser objeto dessa normatividade internacional. Assim é que o direito internacional dos direitos humanos assume a condição de especialidade do direito internacional público – ao lado de outras especialidades, como o direito internacional econômico e o direito internacional ambiental, por exemplo –, mas ganha igualmente a condição de fundamento do próprio direito internacional público e da ordem jurídica global.

A disciplina internacional dos direitos humanos, que tem na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, seu marco essencial, teve rápida e substancial expansão a partir daí, conformando-se com base em quadro robusto de tratados e de entes internacionais de monitoramento e controle das ações dos Estados nesse campo, inclu-

⁴Na doutrina dos direitos humanos, não há consenso quanto à terminologia empregada e muitos autores conferem distinção ao que seriam os direitos fundamentais, valendo-se, para isso, de diferentes argumentos e critérios. Sem adentrar nesse debate, registre-se que, neste artigo, as expressões *direitos humanos* e *direitos fundamentais* são empregadas com o mesmo sentido.

sive cortes judiciais. Ademais dessa progressiva solidificação de estruturas específicas, o direito internacional dos direitos humanos vem sendo significativamente adotado como parâmetro de regramento da matéria pelos direitos nacionais, gerando-se, assim, um claro cenário de uniformização. Nesse contexto de construção do direito internacional dos direitos humanos, o tema da *educação* – e, mais especificamente, o *direito à educação* – figura desde os primórdios. Essa presença é resultado da frequência já evidenciada nos direitos nacionais, onde, primeiramente, teve abrigo a disciplina jurídica dos direitos humanos. Sem desconsiderar o tratamento pontual recebido anteriormente no direito de alguns Estados, é na dinâmica das grandes revoluções liberais do século XVIII – o processo de independência das colônias britânicas na América do Norte e a Revolução Francesa – que se vai buscar para a ordem jurídica estatal fundamentação explícita nos direitos humanos, contemplando inclusive o direito à educação. Já no texto original da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, aprovado em 1789 na deflagração da Revolução Francesa, o direito à educação ficou implícito na regra do artigo 11, assecuratória da liberdade de opinião e manifestação: “A livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem; todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos desta liberdade nos termos previstos na lei”. A capacitação do indivíduo para a ação política, aspecto central das diretrizes daquele movimento revolucionário, vai se constituir em elemento propulsor do direito à educação e do desenvolvimento de políticas públicas e estruturas de Estado voltadas à sua efetivação⁵.

Ainda no âmbito do Estado, a consolidação da estrutura piramidal da respectiva ordem jurídica, com a Constituição a encimá-la, vai inclusive ensejar a inserção do tema da educação nesse documento seminal, especialmente com o advento do Estado Social, após a Primeira Guerra Mundial. Exemplo clássico é o da Constituição de Weimar, adotada em 1919 após a derrota do Império alemão naquele conflito e a proclamação da República. Com um capítulo dedicado ao tema da educação e da escola, o artigo 142 dispunha que “a arte, a ciência e seu ensino são livres”; e que “o Estado lhes garante proteção e cuida de seu fomento”⁶. No Brasil, a noção de Estado Social ganhou corpo com a Revolução de 1930 e a Constituição de 1934, cujo artigo 149, imerso em capítulo voltado à educação e à cultura, assinalava que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados

⁵Em *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa, de 1996, e Instrução pública e projeto civilizador*, de 2017, Carlota Boto faz uma análise minuciosa desse processo histórico de incorporação da educação como tema central da agenda pública a partir do século XVIII.

⁶A institucionalização do Estado Social na Constituição de Weimar, bem como o enfoque em seu corpo do tema da educação, está bem contemplada em artigo de Carlos Roberto Jamil Cury, “A Constituição de Weimar: um capítulo para a educação”.

no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”.

Na ocasião em que, em 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* é, então, aprovada pela Assembleia Geral da ONU⁷ e lista um rol de direitos fundamentais extensivos a todos os indivíduos, com a finalidade explícita de lhes propiciar um sentido comum e promover sua efetividade, a base para essa tarefa já estava estabelecida na realidade de muitos sistemas jurídicos nacionais. A *Declaração* emana da ênfase que, em 1945, ao procederem à edificação da ordem política internacional que surgiria da sequência da Segunda Guerra Mundial, os Estados reunidos na Conferência de São Francisco, nos Estados Unidos, conferiram aos direitos humanos, atribuindo-lhes importância primordial na atuação que deveria ter a ONU, organização internacional instituída naquela ocasião, em substituição à Sociedade das Nações⁸.

Logo em seu preâmbulo, a Carta das Nações Unidas registra a resolução dos povos ali representados em “reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres”. O artigo 1º abriga, entre os propósitos da ONU, o de “promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião”. No artigo 55, está disposto que a organização internacional favorecerá “o respeito universal e efetivo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião”. Adentrando-se no tema da educação, no mesmo artigo 55 é enfatizado o objetivo da ONU de favorecer “a cooperação internacional, de caráter cultural e educacional”, isto no contexto do compromisso com a solução dos problemas sociais.

Assim, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* resulta da centralidade atribuída pela Carta das Nações Unidas aos direitos humanos e se respalda na constru-

⁷ A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução nº 217-A. A data passou a ser adotada em todo o mundo, inclusive no Brasil, para se celebrar anualmente os direitos humanos. Mesmo a Declaração não se constituindo em tratado ou em resolução obrigatória – não sendo, portanto, formalmente vinculante para os Estados –, suas disposições assecuratórias de direitos fundamentais, dada a influência que tiveram na estruturação dos sistemas nacionais e internacionais de proteção aos direitos humanos, passaram a ser consideradas como expressão do costume internacional e elevadas à condição de princípios de direito internacional público, adquirindo, assim, a condição de normas imperativas, de acatamento compulsório.

⁸ Em 26 de junho de 1945, a Conferência aprovou a Carta de São Francisco ou Carta das Nações Unidas, tratado constitutivo da ONU. O Brasil integra a organização desde sua criação, tendo o tratado sido promulgado internamente por meio do Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945. O Tratado de Versalhes, que instituiu a Sociedade das Nações, foi aprovado em 28 de junho de 1919, ao término da Conferência de Paris. O Brasil esteve presente na conferência e foi, também, fundador da organização, tendo o tratado sido promulgado pelo Decreto nº 13.990, de 12 de janeiro de 1920. Com a criação da ONU, a Sociedade das Nações foi oficialmente extinta, em 20 de abril de 1946.

ção jurídica já consolidada no direito de muitos Estados, lastreada nas tradições liberal e do bem estar social. Ao longo de 30 artigos, esse documento primordial de 1948 enumera e sintetiza o acervo de direitos fundamentais do ser humano. Dois artigos são dedicados à educação, à cultura e à ciência, os de números 26 e 27, registrando princípios cuja atualidade é indiscutível:

Artigo 26

1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar ser obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser assegurado de forma generalizada; o ensino superior deve ser acessível a todos em condições de igualdade e com base no mérito.
2. A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Ela deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades da Organização das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Os pais têm, prioritariamente, o direito de escolher o tipo de educação que deve ser dada a seus filhos.

Artigo 27

1. Todo ser humano tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de compartilhar o progresso científico e seus benefícios.
2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais relacionados a toda produção científica, literária ou artística de sua autoria.

Estas disposições, assim como o conjunto de preceitos da *Declaração*, passaram a servir de referência nas formulações de normas congêneres de tratados e da legislação dos Estados, na forma antevista no preâmbulo do próprio documento, em que se ressaltou, em relação aos direitos e liberdades nele consagrados, o propósito de “promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos”. Assim, ocorreu. Em um tempo histórico bastante rápido – de menos de 50 anos –, estruturou-se o sistema global de proteção aos direitos humanos, bem como sistemas internacionais regionais, com destaque para o da Europa e o das Américas. E, no âmbito interno dos Estados, as respectivas legislações passaram a reproduzir, em muitos casos no plano das Constituições, o elenco de direitos da *Declaração*.

No plano do direito internacional público, os documentos que, de forma mais abrangente, deram sequência à dinâmica inaugurada com a *Declaração* são os dois pactos de direitos humanos, aprovados pela Assembleia Geral da ONU em 1966: o *Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos* e o *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. Diferentemente da *Declaração*, que nasceu formalmente como documento não obrigatório, os Pactos foram adotados e propostos

pela Assembleia Geral aos Estados com natureza jurídica de tratado, sendo voltados ao estabelecimento de normas obrigatórias, de modo a dar consistência ao nascente *sistema global de proteção aos direitos humanos*. Dependiam, portanto, da ratificação ou adesão dos Estados para que passassem a ter efetividade nos respectivos territórios. Atualmente, são reconhecidos pela quase totalidade dos países, incluído o Brasil, cuja adesão se deu em 1992, após o final da ditadura militar e a promulgação da Constituição de 1988, documento que se caracteriza, entre outros aspectos, justamente pela relevância atribuída à proteção e à promoção dos direitos humanos⁹.

O *Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos* está voltado ao tratamento de forma mais minuciosa dos chamados direitos humanos de *primeira geração*, afirmados nas revoluções liberais do século XVIII e enunciados na parte inicial da *Declaração* de 1948. Já o *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* tem por objeto o detalhamento dos denominados direitos humanos de *segunda geração*, consagrados nas revoluções sociais do início do século XX e que estão presentes na parte final da *Declaração*. Mesmo não sendo desconhecido de nenhum desses processos históricos e não estando ausente do rol de direitos fundamentais neles almejado, o tema da educação – e, mais precisamente, do direito à educação – foi objeto de enfoque mais concentrado no corpo do *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*¹⁰. Os artigos 13, 14 e 15 versam sobre o direito à educação, à cultura e à ciência, detalhando e aprofundando as diretrizes inscritas na *Declaração* de 1948:

Artigo 13

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

2. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

a) A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos;

⁹Os dois tratados foram promulgados no Brasil em 6 de julho de 1992. O *Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, por meio do Decreto nº 591/1992. E o *Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos*, através do Decreto nº 592/1992.

¹⁰No *Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos*, o tema da educação, mesmo quando explicitado, é no âmbito de abordagem de algum outro tema. É o caso do artigo 18, dedicado ao direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião, cujo item 4 faz menção à educação religiosa e moral: “Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais, de assegurar a educação religiosa e moral dos filhos que esteja de acordo com suas próprias convicções.”.

- b) A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e torna-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;
 - c) A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;
 - d) Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária;
 - e) Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente.
1. Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
 2. Nenhuma das disposições do presente artigo poderá ser interpretada no sentido de restringir a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que respeitadas os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo e que essas instituições observem os padrões mínimos prescritos pelo Estado.

Artigo 14

Todo Estado Parte do presente pacto que, no momento em que se tornar Parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou territórios sob sua jurisdição a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecidos no próprio plano, do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos.

Artigo 15

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem a cada indivíduo o direito de:
 - a) Participar da vida cultural;
 - b) Desfrutar o processo científico e suas aplicações;
 - c) Beneficiar-se da proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de toda a produção científica, literária ou artística de que seja autor.
2. As Medidas que os Estados Partes do Presente Pacto deverão adotar com a finalidade de assegurar o pleno exercício desse direito incluirão aquelas necessárias à convenção, ao desenvolvimento e à difusão da ciência e da cultura.
3. Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade indispensável à pesquisa científica e à atividade criadora.
4. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem os benefícios que derivam do fomento e do desenvolvimento da cooperação e das relações internacionais no domínio da ciência e da cultura.

Ainda no plano da consolidação normativa dos direitos fundamentais estabelecidos na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, verificou-se a progressiva estruturação dos *sistemas regionais de proteção aos direitos humanos*, cabendo destacar, como já mencionado, o advento do sistema europeu e do sistema interamericano. Fazendo referência ao primado da *Declaração* de 1948, a *Convenção Europeia dos Direitos Humanos* foi aprovada em 4 de novembro de 1950. No âmbito das Américas, deu-se inicialmente a aprovação da *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem*, também em 1948, antecedendo em alguns meses a *Declaração Universal*, mas inspirada fundamentalmente no documento da ONU, então em fase final de elaboração, que havia sido iniciada em 1946. Duas décadas depois, em 1969, foi aprovado um tratado, a *Convenção Americana sobre Direitos Humanos*, também conhecido por *Pacto de São José*, em alusão à capital da Costa Rica, local de sua adoção¹¹. Concentrado no enfoque de direitos civis e políticos, o *Pacto de São José* foi complementado em 1988 por outro tratado, o *Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, identificado como *Protocolo de São Salvador*, já que adotado na capital de El Salvador¹². Embora com um hiato de quase vinte anos, repetiu-se no sistema interamericano a dualidade de tratados presente no sistema da ONU, com o segundo deles alusivo primordialmente aos direitos econômicos, sociais e culturais, entre eles o direito à educação.

E de forma similar à *Declaração Universal*, à *Declaração Americana* e ao *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, o *Protocolo de São Salvador* reafirmou, para o âmbito das Américas, os direitos fundamentais concernentes à educação, à cultura e à ciência, fazendo-o especificamente por meio dos artigos 13 e 14:

Artigo 13 – Direito à Educação

1. Toda pessoa tem direito à educação.
2. Os Estados-Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm também em que a educação deve tornar todas as pessoas capazes de participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista e de conseguir uma subsistência digna; bem como favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, e promover as atividades em prol da manutenção da paz.
3. Os Estados-Partes neste Protocolo reconhecem que, a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação:

¹¹ Assim como ocorreu com os pactos de direitos humanos da ONU, o Brasil se tornou parte do *Pacto de São José* somente após o final da ditadura militar, dando-se sua promulgação através do Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992.

¹² O *Protocolo de São Salvador* foi promulgado no Brasil por meio do Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999.

- a) o ensino de primeiro grau deve ser obrigatório e acessível a todos gratuitamente;
 - b) o ensino de segundo grau, em suas diferentes formas, inclusive o ensino técnico e profissional, deve ser generalizado e acessível a todos, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pelo estabelecimento progressivo do ensino gratuito.
 - c) o ensino superior deve tornar-se igualmente acessível a todos, de acordo com a capacidade de cada um, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pelo estabelecimento progressivo do ensino gratuito;
 - d) deve-se promover ou intensificar, na medida do possível, o ensino básico para as pessoas que não tiverem recebido ou terminado o ciclo completo de instrução do primeiro grau;
 - e) deverão ser estabelecidos programas de ensino diferenciados para os deficientes, a fim de proporcionar instrução especial e formação a pessoas com impedimentos físicos ou deficiência mental.
4. De acordo com a legislação interna dos Estados-Partes, os pais terão direito a escolher o tipo de educação que deverá ser ministrada aos seus filhos, desde que esteja de acordo com os princípios enunciados acima. 5. Nenhuma das disposições do Protocolo poderá ser interpretada como restrição da liberdade das pessoas e entidades de estabelecer e dirigir instituições de ensino, de acordo com a legislação dos Estados-Partes.

Artigo 14 – Direito aos Benefícios da Cultura

1. Os Estados-Partes neste Protocolo reconhecem o direito de toda pessoa a:
- a) participar na vida cultural e artística da comunidade;
 - b) gozar dos benefícios do progresso científico e tecnológico;
 - c) beneficiar-se da proteção dos interesses morais e materiais que lhe correspondam em virtude de produções científicas, literárias ou artísticas de sua autoria.
2. Entre as medidas que os Estados-Partes neste Protocolo deverão adotar para assegurar o pleno exercício deste direito, deverão figurar as necessárias para a conservação, o desenvolvimento e a divulgação da ciência, da cultura e da arte.
3. Os Estados-Partes neste Protocolo comprometem-se a respeitar a liberdade indispensável para a pesquisa científica e a atividade criadora.
4. Os Estados-Partes neste Protocolo reconhecem os benefícios que decorrem da promoção e desenvolvimento da cooperação e das relações internacionais no que diz respeito a assuntos científicos, artísticos e culturais e, nesse sentido, comprometem-se a incentivar maior cooperação internacional nesses campos.

O adensamento do direito internacional dos direitos humanos – e, no seu âmbito, a consolidação da previsão do direito fundamental à educação, que tem, nos dispositivos normativos internacionais aqui listados, um exemplo eloquente – vem se materializando desde o final da Segunda Guerra Mundial, através de um amplo leque de declarações, tratados e atos normativos de organizações internacionais. Para além dessa dimensão normativa, verificam-se outros dois fenômenos que contribuem significativamente para conferir efetividade às diretrizes consubstanciadas na legislação interna-

cional: a *instituição de mecanismos internacionais de acompanhamento e fiscalização da aplicação das normas e a presença dessas diretrizes no direito interno dos Estados.*

No plano do direito internacional, diversas estruturas foram sendo erigidas com a finalidade de promover e monitorar a observância dos direitos humanos. Organizações internacionais instituíram órgãos internos com esse propósito. É o caso, na ONU, do Conselho de Direitos Humanos, do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH) e, no contexto específico do acompanhamento do refúgio internacional, do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), entre outros entes. Muitos dos tratados de direitos humanos preveem reuniões regulares de seus Estados-partes e contam com comitês que exercem função fiscalizatória. Na Europa e nas Américas, houve, inclusive, a instituição de tribunais judiciais especialmente vocacionados ao julgamento de denúncias de violação de direitos fundamentais: a Corte Europeia de Direitos Humanos e a Corte Interamericana de Direitos Humanos, esta segunda no âmbito de sistema que inclui órgão de monitoramento bastante ativo, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos.

No que concerne à garantia do direito à educação, além da cobertura oferecida por essa rede à promoção da generalidade dos direitos humanos, entes especializados foram sendo constituídos. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organização internacional autônoma, mas integrada ao sistema da ONU, ocupa lugar de destaque nesse âmbito. Criada em 1946, no contexto do processo de fortalecimento do multilateralismo e dos mecanismos de integração e governança internacional que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, exerce papel fundamental para a consolidação e disseminação de diretrizes em matéria educacional.

O segundo fenômeno que ajuda a explicar a rápida progressão na adoção do direito à educação e do conjunto dos direitos humanos como marco de referência da civilização contemporânea é a incorporação dos preceitos jurídicos internacionais assecuratórios de direitos fundamentais ao direito interno dos Estados¹³. Isto, em decorrência de dois movimentos. Por um lado, em função da prevalência do entendimento de que as normas de tratados de direitos humanos se incorporam ao ordenamento jurídico dos Estados-partes. De outro, por força da reprodução na legislação dos Estados, muitas vezes de forma literal, de disposições do direito internacional.

E o Brasil não é exceção nesse cenário global. No processo de elaboração da Constituição brasileira promulgada em 1988 essa situação ficou evidente. O texto constitucional contém, de forma intensa, disposições diretamente inspiradas na *Declaração Universal* e em alguns dos principais tratados de direitos humanos aqui menciona-

¹³Essa relação sinérgica que marca o adensamento da disciplina dos direitos humanos nos planos internacional e interno dos Estados, no contexto que se seguiu à criação da ONU, é apontada com precisão por Celso Lafer em “Direitos humanos e democracia no plano interno e internacional”.

dos: o *Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos*, o *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, adotados pela ONU em 1966, e a *Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José)*, de 1969. Como já se salientou, a *Declaração* não tem natureza de tratado, não sendo, por tanto, formalmente vinculante para o Estado brasileiro, e os três pactos, embora anteriores à Constituição, não tinham ainda sido objeto da adesão do Brasil, o que veio a ocorrer apenas em 1992. Mesmo assim, influenciaram enormemente o processo constituinte, dando origem a disposições do texto constitucional e impactando de maneira consistente a legislação infraconstitucional que se seguiu à promulgação da Constituição. Independentemente de crises e oscilações políticas circunstanciais, esse arcabouço jurídico vem se consolidando ao longo do tempo, promovendo uma paulatina melhoria na situação dos direitos humanos, ainda muito aquém, todavia, das necessidades de uma sociedade marcada por um quadro de profunda desigualdade.

Conclusão: a irreversibilidade de um processo

A progressiva conformação de uma ordem jurídica global – na qual papel preponderante cabe ao direito internacional público, com esta característica que se lhe apresenta atualmente de *direito da comunidade humana* –, não é, por certo, a causa ensejadora da configuração dessa comunidade internacional conformada pelos seres humanos. Pelo contrário, esse movimento na esfera do direito apenas reflete processo transformador de natureza social, cujos efeitos nos planos político e econômico vão norteando a configuração de novas formas jurídicas. A gênese dos sistemas internacionais de proteção aos direitos humanos, a partir da instituição da ONU, e o rápido e extraordinário avanço verificado na estruturação desses sistemas – indiscutivelmente impulsionado pelo impacto dos eventos trágicos da Segunda Guerra Mundial – se explicam pela necessária adequação do direito internacional às transformações econômicas e sociais que conduziram o ser humano à condição de unidade sistêmica fundamental do quadro normativo internacional. Mas, essa nova realidade jurídica, por sua vez, à medida que vai se materializando, passa a se constituir em elemento inerente à estrutura social de que deriva e, portanto, com base nos elementos que a ela aporta, a influenciar sua evolução no sentido da consolidação de uma comunidade de seres humanos de feição universal. O fato jurídico é fato social e, como tal, reflete e influencia as transformações sociais.

Cabe observar que esse movimento evolutivo em direção à conformação de uma ordem jurídica global pautada pelos direitos humanos – que reserva posição especial para o direito à educação – não vem se dando de forma linear, evidentemente. Trata-se de tendência que se extrai de quadro que comporta, no plano das relações

internacionais e mesmo no plano interno dos Estados, eventos políticos, econômicos e sociais que ora a afirmam, ora a refutam, mas que, como resultante histórica, a preservam e evidenciam. Essa linha de evolução não se constitui, portanto, em trilho que guia e subordina as mudanças em curso, sendo, na verdade, expressão descritiva que as reflete em sua tendência geral.

Referências

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Unesp, 1996.

BOTO, Carlota. *Instrução pública e projeto civilizador*. São Paulo: Unesp, 2017.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 3a. ed. revista e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Constituição de Weimar: um capítulo para a educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 19. n. 63, 1998.

DALLARI, Pedro. The integration of the law in a politically fragmented world. In: VASCONCELOS, Álvaro (org). *Brasil nas ondas do mundo*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; Campina Grande: UFCG, 2017.

LAFER, Celso. Direitos humanos e democracia no plano interno e internacional. In: LAFER, Celso. *Relações internacionais, política externa e diplomacia brasileira: pensamento e ação*. Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2018.

Kant, educação e dimensão pública

Edmilson Menezes

O ESCOPO do texto é apresentar alguns aspectos do nexos entre educação e dimensão pública na modernidade, tomando como referência certas nuances do modelo educacional alemão e a obra de Immanuel Kant. O que se quer demonstrar: as reflexões kantianas sobre aquela relação alcançam uma sintonia importante com o sistema crítico do filósofo, mas respondem, também, a certas disputas intelectuais e pedagógicas do período; elas estão envoltas num debate importante acerca do estatuto da educação e seu vínculo de patrocínio (público ou privado). Em suas meditações sobre a educação, Kant revela uma investida espiritual rica, que se encontra associada a um conjunto de conceitos (público, privado, publicidade, cidadania etc.) cuja recomposição nos permite conhecer melhor sua filosofia da educação e, por meio dela, discernir seus propósitos pedagógicos.

Preâmbulo: modernidade, nexos público/privado e educação

Num escrito de 1798, Madame de Staël apresenta-nos um pronunciamento significativo:

Parece-me provado que a moralidade dos homens tem necessidade do vínculo com as ideias religiosas. Acredito em algumas exceções, resultado de uma natureza e de uma educação que conseguem suprir esse primeiro socorro; também acredito neste amor exaltado da opinião pública que se desenvolve em homens bem posicionados e nos países onde essa opinião é guiada pelo freio geral das ideias religiosas. Mas é na República francesa que uma religião é necessária. Num país livre, sendo quase sempre dividido em duas partes, a opinião, o que chamamos a estima pública, tem menos força e severidade. A igualdade política destrói uma espécie de subordinação imaginária que cada homem possui em sua esfera, independentemente da gradação dos poderes, sendo cada pensamento, cada ação julgados sempre de duas maneiras. A liberdade necessária, que deve ser estabelecida, requer mais espontaneidade nas ações dos homens; o princípio da soberania do povo nos obriga a recorrer cada vez mais ao poder da devoção livre e à sabedoria de opiniões particulares. Quanto mais se influencia as vontades individuais da nação, mais se precisa de um meio que moralize o grande número; e seria sob despotismo, seria quando todas as vontades são acorrentadas, que alguém preferiria conceber a possibilidade de dispensar um guia individual para cada uma dessas vontades. Quanto menos concedeis ao governo o poder de coagir, mais deixais funcionar a peça na máquina política, mais precisais do recurso à direção específica e à direção uniforme. Ora, desafio a descobrir qualquer ideia cujos efeitos sejam tão simples, tão semelhantes e igualmente em conformidade com todas as outras diversidades de opiniões, temperamentos e situações. (MADAME DE STAËL, 1979, p. 230).

De acordo com o que extraímos dessa ponderação, a opinião pública desdobra-se numa confrontação regulada das opiniões singulares. Binoche lembra que Madame de Staël “entrega-se, no fundo, a um combate de *arrière-garde*; ela reduz a ‘opinião pública’ ao seu sentido mais tradicional, aquele da estima pública” (BINOCHE, 2013, p. 193).

Mas qual poderia ser, propriamente, a caracterização da estima pública? Quando uma opinião favorável que alguém tem de alguma pessoa – fundamentada no conhecimento de seu mérito, em suas boas qualidades, suas virtudes – une-se a outras opiniões semelhantes e estas são expostas publicamente, forma-se um apreço em torno desse alguém ou de algo digno de um louvor geral, ou seja, estamos diante de uma distinção pública. Reduzir a opinião pública à estima pública, como o faz Madame de Staël, apesar de algumas objeções passíveis de serem feitas neste caso, permite-nos avaliar como o século XVIII parece conceder à condição pública uma estatuto capaz de rivalizar, em certos aspectos, com o puro relacionamento entre mim e mim mesmo; quando falamos de coisas que só se permitiam ser conhecidas na privacidade ou na intimidade e as trazemos para uma esfera comum, elas acabam por assumir uma sorte de realidade que, a despeito de sua amplitude, jamais poderiam ter tido antes. O espaço de atuação pública pode ser agora uma zona estabilizadora dos costumes e da moral. Em torno de grupos de personalidades ilustradas, esclarecidas, compõe-se uma força cuja origem reside num discurso acolhido e assimilado pelo público, de forma a se entender o espaço comum de exposição, de debate, de trânsito, de frequência etc., como um direito do homem e do cidadão. Assim, moral e discurso, ação e entendimento, teoria e prática podem conjugar-se num âmbito coletivo. Mas, a grandeza pública exige – enquanto instância capaz de exercer uma influência sobre os indivíduos e para ser tida como instância avaliadora – um processo formativo. Os homens precisam educar-se para o exercício do público exame. Mas, o que entender por público, por dimensão pública?

No *Dictionnaire de l'Académie*, em sua edição de 1835, público significa comum, para o uso de todos. *A via pública. Uma praça pública. Uma estrada pública. Um passeio público. Lugares públicos. Escolas públicas. Fóruns públicos.* Significa também o que é manifesto, conhecido de todos, difundido entre o povo. *Esta é uma notícia que já é pública. É um barulho público. Tornar uma coisa pública. Nós fizemos defesas públicas. O grito público se levanta contra ele. A coisa não é secreta, é pública, todo mundo sabe disso. Isso é do conhecimento comum.* Diz-se especialmente do que acontece na presença de todos. *Audiência pública. Sessão pública. Curso público. Debate público.* Público é ainda usado substantivamente, e diz do povo em geral. *Trabalhar para o público. Servir o público. Sacrificar-se pelo público;* e adjetivamente, o que pertence a um povo inteiro, que diz respeito a todo um povo. *O interesse público. Autoridade pública. Utilidade pública.* Por fim, o público completa a noção de vida, a vida pública, as ações de um homem investido de alguma dignidade, ou encarregado

de alguma função, na medida em que elas tenham relação com essa dignidade e com esse emprego; diz-se da oposição à vida privada, à vida particular e doméstica. *Ele procura, nas delícias da vida privada, uma compensação pelas preocupações da vida pública. Sua vida pública é irrepreensível, o mesmo não acontece com sua vida privada.* (DICTIONNAIRE DE L'ACADEMIE FRANÇAISE, 1835, p. 528).

Gostaria de acercar-me de dois aspectos entre os elencados acima, a saber, a noção de público significando algo *comum, para o uso de todos; e a sua forma adjetiva, público como o que pertence a um povo inteiro, diz respeito a todo um povo*. Esse recorte permite-me remeter a um problema que envolve de modo expressivo boa parte da modernidade: a meditação acerca da dimensão pública. Atestada desde o fim da primeira metade do século XVIII, a teoria da dimensão pública reenvia-nos a uma esfera na qual a pergunta pela legitimidade e normatividade de tal estatura se impõe. O adjetivo “público” é cada vez mais utilizado para designar a generalização de um sentimento ou de uma reação que podia muito bem ser considerada anteriormente como própria a um indivíduo. A voz pública, o julgamento público, a vergonha pública são expressões que encontramos com frequência na literatura, nos jornais, nos documentos e nas manifestações intelectuais. De acordo com Arendt, o termo público denota dois fenômenos correlatos, mas não perfeitamente idênticos.

Significa, em primeiro lugar, que tudo o que vem a público pode ser visto ou ouvido por todos e tem a maior divulgação possível. Para nós, a aparência – aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos – constitui a realidade. Em comparação com a realidade que decorre do fato de que algo é visto e escutado, até mesmo as maiores forças da vida íntima – as paixões do coração, os pensamentos da mente, os deleites dos sentidos – vivem uma espécie de existência incerta e obscura, a não ser que, e até que, sejam transformadas, desprivatizadas e desindividualizadas, por assim dizer, de modo a se tornarem adequadas à aparição pública. (ARENDR, 1989, p. 59-60).

A certeza da presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos afiança a realidade do mundo e de nós mesmos; e, embora a intimidade de uma vida privada plenamente desenvolvida, tal como jamais se conheceu antes do surgimento da modernidade (ARENDR, 1989, p. 60), sempre ativa e enriquece grandemente toda a escala de sentimentos subjetiva e anseios privados, esta ativação de contínuo ocorre às custas da garantia da realidade do mundo e dos homens.

Em segundo lugar, o termo público significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele. Este mundo, contudo, não é idêntico à terra ou à natureza como espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o produto de mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo intermediário, o

mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens. (ARENDETT, 1989, p. 62).

O âmbito público, enquanto mundo comum, partilhado, coloca-nos na companhia uns dos outros e, no entanto, evita que colidamos uns com os outros. Para tanto, algumas estratégias são traçadas pelos homens no e com o mundo para manter unida uma comunidade de pessoas destituídas de interesse num mundo comum e que não se sentem relacionadas e separadas por ele.

A educação pode ser percebida como uma dessas táticas e se estrutura como plano formativo. Sua tarefa é crucial e envolve o antagonismo entre aquilo que é comum, aquilo que é individual e a relação entre ambos: embora o mundo ordinário seja o terreno consueto a todos, os que estão presentes ocupam nele diferentes lugares, e o lugar de um pode não coincidir com o do outro, por isso é imperioso educá-los, isto é, prepará-los para o exercício do cumprimento de regras comuns que se transformam, se aperfeiçoam, se completam e se organizam com os fenômenos que tornam a coabitação material e espiritual possível.

Ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos observam e escutam a partir de ângulos diferentes. É este o significado da vida pública, em comparação com a qual até mesmo a mais fecunda e satisfatória vida familiar pode oferecer somente o prolongamento ou a multiplicação de cada indivíduo, com os seus concernentes aspectos e perspectivas. A subjetividade da privacidade consegue prolongar-se e multiplicar-se em família; pode até tornar-se tão forte que a sua gravidade é sentida na esfera pública; mas esse universo familiar jamais poderá substituir a realidade resultante do cômputo total dos aspectos apresentados por um tema, um problema, ou uma coisa, ao mundo comum.

A partir destas considerações, podemos colocar em pauta um mote extremamente caro ao século XVIII. Algumas respeitáveis meditações desse período encontram nos problemas educacionais a arena estratégica para a fomentação intelectual e a militância. Muitas delas são reunidas sob a rubrica do Iluminismo, quer seja em sua versão alemã, *Aufklärung* (Esclarecimento), quer seja em sua expressão francesa, *Lumières* (as Luzes, ou Ilustração). Entre 1750 e 1760, um crescente movimento impregna os espíritos por meio de um problema do qual, cada vez mais, não é possível desviar: “parece que, em relação aos objetivos da educação, há, no público da Europa, uma espécie de fermentação produtora de bons efeitos” (LA CARADEUC DE LA CHALOTAIS, 1763, p. 63). De conformidade com Charles (2010), se a educação é tão importante para o Iluminismo é porque os filósofos sabem, após Descartes, que os preconceitos se enraízam nos primeiros períodos da vida, quando a razão ainda não está formada para contrariá-los. “Ora, se os preconceitos se transmitem pela educação, não será necessário trabalhar somente com as crianças, mas também com

os seus pais e preceptores, pois o círculo vicioso da ignorância só pode ser vencido na sua própria fonte.” (CHARLES, 2010, p. 72) Uma colocação da época é relevante quanto a esse aspecto:

[...] a maioria dos pais se examina tão pouco, e por isso têm tão boa opinião de si mesmos, que se convencem de que não poderia faltar mérito a seus filhos, já que estes se parecem com eles e recebem a mesma educação. Para piorar as coisas, as pessoas cujo exemplo é mais eficaz e cujas luzes e virtudes podem ter a maior influência sobre a felicidade do gênero humano são geralmente aquelas que dispensam mais este dever. É doloroso, parece-lhes estar acima de suas forças, é suficiente permitir que não pensem sobre isso. [...] Pouco falta para que abandonemos a educação e, conseqüentemente, a razão, o gênio, o humor, as máximas e os hábitos daqueles a quem o gênero humano está ligado. O favor, a disputa e, muitas vezes, uma infinidade de circunstâncias, sobre as quais não devemos prestar a mínima atenção, é que são decisivos. (CROUSAZ, 1722, p. I-II).

Duas posições se oferecem, então, para enfrentar tal descuido: ou uma reforma superficial, a dos preceptores privados, que é a via escolhida por muitos – como Rousseau e Voltaire, que não pensam uma educação expandida: “Não instruais o filho do camponês, pois não lhe convém ser instruído” (ROUSSEAU, 1994, p. 490), diz o primeiro; “É conveniente que o povo seja guiado e não instruído: ele não é digno de sê-lo” (VOLTAIRE, 1831, p. 123), propõe o segundo – ou uma reforma profunda, e que passa pela mudança da dogmática dos Colégios. A partir daí, um debate, cujas origens são longínquas, instala-se e suscita um interesse cada vez mais crescente: aquele que opõe educação particular e educação pública. Talvez possamos estabelecer um marco para a pujança dessa discussão: seria por volta de 1700, como atesta um opúsculo publicado anonimamente, cujo título resume a perspectiva do debate: *Dissertation sur l'utilité des collèges, ou les avantages de l'éducation publique comparée avec l'éducation particulière*. O prefácio, de forma inesperada, acaba por nos situar:

[...] o que deu ocasião a este pequeno livro foi o argumento defendido na casa de M. le Chancelier Boucherat pelo seu sobrinho M. Barillon de Morangis em 18 de julho de 1693, onde, por acaso, me encontrava. Tratava-se de várias belas questões e, dentre elas, esta: qual é a melhor educação, a pública – que se ministra nos colégios – ou a particular – que se passa nas casas de família. (DISSERTATION SUR L'UTILITÉ DES COLLÈGES, 1972, p. 117).

Eleva-se um provocativo “campo de batalha”, no qual conflitam os interesses teóricos e práticos de propostas educativas diferentes. Quando se trata de expor as implicações morais e políticas da educação, essa fatura pública participa da liberdade de expressão filosófica, e oferece uma contribuição mais direta ao debate em torno dos temas expressivos da Filosofia da Educação¹.

¹Para um estudo dos conflitos em torno das propostas para a educação no século XVIII, remeto a: MENEZES (2014); Rivals; Eliard; Thome (1988).

Feições da educação na Alemanha do século XVIII

Como nota Hazard (1974) ao avaliar o cenário da educação no século XVIII, os filósofos pedem contas aos pedagogos, julgam-nas mal feitas, recomeçam; eles se valem de Montaigne, de Fénelon e de Locke, cuja influência é particularmente forte (caso particular de uma ação geral). Todos irão examinar se as ideias do Sábio/Educador – a educação destinada não mais a formar *des honnêtes gens*, ornamento da sociedade, porém cidadãos ativos; educação destinada a produzir corpos vigorosos e, ao mesmo tempo, almas retas; educação destinada a favorecer os poderes espontâneos do ser antes mesmo de constrangê-los – devem ser rejeitadas ou aceitas em vista de um futuro próximo. Os contemporâneos salientam os defeitos da educação que receberam e daquela que veem ainda ser dada aos seus filhos. Os responsáveis afirmam: ao sair do colégio, uma criança nada ou quase nada sabe. Papagueia um pouco de latim e apenas algumas palavras de grego. Sabe de cor certas fábulas, que compreende mal, e o catecismo, que não compreende de todo. Colocam-na em certas agremiações e lhe dão mestres de equitação, de dança, de esgrima e de música; não vai além do conhecimento dos primeiros elementos de geometria e não domina com eficiência as operações matemáticas primárias (HAZARD, 1974, p. 257).

Todos os fatores listados levam a um sistema de ensino cujos fundamentos não se articulam organicamente ante uma educação qualitativamente expandida. De um lado, temos uma escola popular deficiente, improvisada e despossuída de preparo técnico para encarar uma infância a ser educada; de outro, temos uma educação preceptoral na qual funciona o modelo extraído da formação do príncipe. Essa educação é construída a partir de exemplos, modelos que influenciam o padrão político do futuro príncipe reinante². Os “livros didáticos” são desenvolvidos com intenções precisas, conhecimentos variados, conteúdo expresso e certas atualizações pedagógicas. Uma fórmula de educação principesca que incorpora o conhecimento mais recente, os livros mais bem escolhidos, servidos pelos intelectuais de maior prestígio. Entre educação e poder, um vínculo foi estabelecido. Todavia, o preceptorado não consegue alcançar uma forma homogênea. Mesmo orientada para o poder, a educação privada daquele momento ainda está longe de ser considerada um bloco pedagogicamente coeso. “Se em vez de frequentar os colégios [a criança] é entregue nas mãos de um preceptor meio pedante e meio lacaio, a sua ignorância torna-se ainda mais profunda, a sua moralidade ainda mais duvidosa.” (HAZARD, 1974, p. 257). Esse preceptor, muitas vezes, habitua a criança à malícia e à inveja, sob os nomes de vivacidade e emulação.

²Bossuet é um dos maiores exemplos, na história da Educação, desse estilo pedagógico. Ver: Bossuet, 1920); Mormiche (2014).

Dita-se um longo tema a uma criança, ela leva duas ou três horas para pô-lo em latim, eis o mestre à boa vida. O aluno não se queixa da demora da tarefa, principalmente quando se tem o cuidado de não lhe admoestar pelos erros que fez, visto que ele compõe com todo o vagar duas linhas, repousa, faz mais duas ou três, e logo se põe a brincar; volta depois a seu tema, come alguns frutos, vai conversar com um empregado, volta, brinca, bate-se com um camarada e chega finalmente, com todos estes intervalos, à última palavra. Quando, por um acaso, acerta nalgumas das linhas, chama-se o pai para ver a maravilha, os pontos nos quais cometeu extravagâncias são motivos de riso, o número de correções serve para provar a atenção do preceptor, e quando todo o tema está corrigido, o pai encara-o como sendo o fruto da mão que o escreveu; e vendo assim passar o filho pelo que ele próprio passou, sente-se renascer e rejuvenescer naquela querida imagem. (CROUSAZ, 1718, p. 101-102).

Em geral, o preceptorado³ parece ser um dos elementos que nos permitem entender a diversidade de atitudes e as mudanças que ocorrem entre os séculos XVII e XVIII e deslocam a educação para um campo insustentável. A evolução dos sentimentos de linhagem e família ajudam a mudar de papel uma das características originais da orientação educacional da nobreza. O preceptor doméstico ocorre no mundo dos intermediários culturais, entre família e espaço público, entre pais e filhos, entre instrutores externos e domésticos, entre as pessoas do mundo e os homens de letras. As gradações existentes entre a instrução doméstica – multifacetada na variedade de participantes, alternando de pais e parentes a verdadeiros tutores – e as formas coletivas de educação alcançarão um nível expressivo de conflitos e discussões. A educação ainda não é vista como um pleito real da sociedade, com oferta e demanda organizadas por uma instituição escolar. Isso é consistente com o que se observa, por exemplo, no contexto religioso e cultural da Alemanha. Parte das escolas urbanas no século XVIII se baseavam muito mais em iniciativa e oferta privadas.

Na Alemanha do século XVIII, as propostas educativas em torno dos núcleos público e privado passam pela questão religiosa⁴. A condenação à ingerência eclesial no ensino encontra espaço nas páginas escritas pelo grande educador alemão Basedow (1724-1790). A vigilância e o controle das escolas, defende ele, devem sair das mãos dos eclesiásticos,

[...] que, frequentemente, não possuem o conhecimento exato das necessidades públicas, a erudição sólida e ignoram a medida na qual as diferentes partes das ciências devem aparecer nos programas; e mesmo quando possuem essas qualidades, consideram suas funções antes como uma questão religiosa do que como uma questão de Estado: ora, essas devem ser, antes de tudo, uma questão de Estado. (BASEDOW, 1889, p. 206).

³Sobre a questão do preceptorado, consultar: ROCHE (1988); TÖPFER (2012).

⁴Retomo aqui ideias já postas em publicação anterior (MENEZES, 2014, p. 123-124, 128-130).

Confiadas as funções educativas ao Estado, este certamente conseguirá contrapor às alterações doutrinárias, deturpadoras da educação civil, os interesses do próprio Estado, que, naquele andamento, como em outras conjunturas históricas, diferiam daqueles da Igreja.

Os costumes e, por conseguinte, a educação e a instrução, estão corrompidos ao extremo. As Igrejas rivalizaram na ortodoxia e não foram bem sucedidas, por consequência, em dar quantidade suficiente de luzes e virtudes aos cidadãos. É preciso que os Estados se curem eles mesmos quando se sentirem doentes, pois os médicos ordinários não conhecem a natureza de seus males, ou simplesmente não o curam. (BASEDOW, 1889, p. 206).

A ponderação de Basedow expõe e exacerba as fragilidades do ensino sob a mão religiosa com o objetivo de mostrar que aquela que vinha para sanar os males também sofria deles. Um enfermo não pode cuidar de outro: melhor é que o Estado cure a si mesmo recorrendo a procedimentos laicos e naturais; e como o maior dos males é o mal social, um bom alívio consiste em transformar a moral religiosa em uma moral cívica e racional.

Até o momento, as diferentes Igrejas foram as únicas a tomar para si os cuidados com a instrução moral da juventude, sobretudo dos jovens do povo, e as escolas estão ainda, em grande parte, dirigidas pelos eclesiásticos. Será que o Estado não tem interesse em assegurar-se de que aqueles que ocuparão, em idade adulta, certas posições civis sejam suficientemente instruídos de seus deveres e funções? (BASEDOW, 1889, p. 205).

Erram os Estados quando se desobrigam da educação entregando-a em mãos estranhas aos interesses nacionais. A direção apostólica deve ocupar-se de seu estafe (sacerdotes, padres etc.) na clausura e nos templos; a escola, no abrigo estatal e obedecendo ao princípio público, deve preparar os cidadãos que representarão o Estado nas diferentes funções a eles cominadas. Àquela, associam-se os preceitos místicos e religiosos, teologia e dogmática; a esta, cumprem os ensinamentos científicos, moral laica e cláusulas cívicas dirigidas para um corpo especial, tendo os graus e os distintivos de uma dignidade civil, portando a verdadeira marca do Estado e capaz de dar ao povo o essencial de certas ideias e regras de uma boa conduta.

Enfim, para Basedow (1889) o ensino público é a ferramenta mais favorável à formação daqueles que cuidam do bem comum. Como ao Estado cabe a guarda de tal bem, pertence-lhe, da mesma maneira, a viabilização, o custeio e a administração dos bancos escolares.

Sensatos patriotas do gênero humano e das nações, vós estais de acordo comigo quanto ao fato de que a felicidade do Estado não pode estar separada daquela dos particulares, que essa felicidade é proporcional à virtude pública, que a virtude pública depende, em geral, da educação de todos e, em particular, da instrução daqueles que, pertencendo às classes elevadas, dirigem os

costumes e decidem a sorte de tantos, que, enfim, uma educação e uma instrução que têm por resultado a produção da virtude pública devem ser submissas, não somente a regras constantes, mas, ainda, a regras que possuem necessidade de serem modificadas segundo o tempo, os países e as formas de governo. Vós estais de acordo comigo quanto ao fato de que o ensinamento público é um dos instrumentos mais úteis e mais seguros para fazer ou manter a felicidade de um país conquanto permita suas singularidades, e que, por conseguinte, a vigilância constante desse instrumento e de seu emprego pertence diretamente a um conselho patriótico, do qual o soberano poderá escutar as representações com a mesma frequência com que escuta os conselhos das finanças, da guerra e da justiça. (BASEDOW, 1889, p. 204).

Enquanto aspecto capital da vida civil, a educação é transformada em questão de Estado e, com isso, o monopólio que se constitua em torno dela só poderá ser de natureza pública. Mesmo os que se julgam à frente do sistema dos costumes e da política deverão submeter-se ao interesse coletivo, aprendido e absorvido durante uma formação escolar pública.

Acrescentemos à posição de Basedow mais duas intervenções:

É um fato inegável que temos trabalhado muito, nestes últimos tempos, para o aperfeiçoamento de nosso sistema educativo. Nós vivemos um verdadeiro século da educação [*Erziehungsjahrundert*]. Vimos os Philanthropinum e outras instituições educativas de diferentes espécies nascerem e desaparecerem. Duas vezes por ano, somos afogados por uma massa inumerável de escritos pedagógicos; possuímos semanários e almanaques para os pais e crianças. (FABRICIUS, 1960, p. 40-41).

O autor nos põe ante um quadro instigante e revelador: a educação, como um problema teórico e prático, impõe-se ao período na forma de uma ampla literatura pedagógica e de uma profusão de estabelecimentos de ensino, fato que não admite a menor dúvida quanto ao reconhecimento da importância da matéria em sua diversidade. O cidadão sensível às causas relevantes e estimulado pela sã razão é convidado a intervir publicamente acerca de procedimento tão crucial.

Nos países civilizados da Europa não faltam estabelecimentos de ensino, assim como o zelo bem intencionado dos mestres sobre este ponto está a serviço de todos, e, no entanto, encontra-se, hoje, claramente demonstrado que, como lá se trabalha num sentido contrário à natureza, estamos bem longe de produzir no homem o bem para o qual a natureza o predispôs; porque, na condição de criaturas animais, somente ascendemos à humanidade pela cultura. Veríamos ao nosso redor, em pouco tempo, homens muito diferentes daquilo que são, se o método educativo geralmente em uso fosse tirado da própria natureza, ao invés de imitar servilmente os velhos hábitos de épocas grosseiras e inexperientes. Porém, seria vão esperar salvação da espécie humana vinda de uma melhora gradual das escolas. É preciso que sejam completamente modificadas, se queremos nelas ver alguma coisa de bom, pois estão defeituosas em sua organização primeira e, os próprios mestres, precisariam receber uma nova formação. Esse intento não pode ser atingido por

meio de uma lenta *reforma*, é preciso uma imediata *revolução*. (KANT, 1900, Aufsätze das Philanthropin, Band II, p. 449).

Avesso a revoluções no campo político *stricto sensu* (KANT, 1900, MS Rechtslehre, Band VI, I, § 49, A, p. 321-323), Kant parece não recusá-las no campo educativo; a urgência em suplantar “os velhos hábitos”, isto é, a erudição estéril do classicismo ou do sistema religioso de ensino, possui sua base na crítica desferida à ausência, naquelas rotinas, do cultivo moral efetivo; dito de outra forma, do preparo, pela educação, à *autonomia* do homem e do cidadão.

Philonenko (1987, p. 14-17) resume a quatro os principais problemas que atingem a instituição escolar na Alemanha do século XVIII: 1) a qualidade dos professores é deplorável. Inicialmente, seguindo as diretrizes de Lutero e Melancton, o ensino deveria ser dispensado pelo próprio pastor da localidade. Porém, depois do século XVI, o cenário muda. O pastor encontra-se sobrecarregado e se livra daquela tarefa com a ajuda de seu auxiliar direto, o *Küster*, ele mesmo atropelado pelos seus múltiplos ofícios litúrgicos e de acompanhamento. No entanto, na maior parte do tempo o professor não é nem o pastor, nem seu auxiliar, mas qualquer obreiro de boa vontade, a saber, comerciantes falidos, estudantes desocupados, inválidos de guerra⁵. “O ofício de professor tornou-se o refúgio de todos aqueles que não encontravam emprego em outras profissões, a esse tipo de educador foi abandonada a instrução durante quase dois séculos”, informa-nos Pinloche (1889, p. 4) a propósito da educação alemã da quadra; 2) a assiduidade à escola é irregular. A atividade escolar ocorre, na maior parte do tempo, no domingo pela manhã, durante mais ou menos duas horas. Pode-se imaginar a dificuldade de incentivo à frequência regular à escola por parte das crianças oriundas de ambientes mais atrasados e rústicos! Em uma palavra, “ir à escola” era uma expressão amiúde desprovida de sentido; 3) não existiam escolas suficientes. Em 1741, Frederico II assina uma ordem implementando a construção de escolas e, em 1750, envia esforços para construir em Berlim uma escola normal destinada à formação de professores. Todavia, tudo isso não tem grande sucesso e a iniciativa particular permanece indispensável para completar as diligências do Estado, embora o conjunto de estabelecimentos de ensino permaneça ainda insuficiente; 4) o ensino sofre a influência de uma política reacionária da Igreja e dos príncipes. Isso pode ser constatado muito claramente ao se considerar a natureza da educação nos estabelecimentos secundários. Todas as escolas secundárias têm por principal objeto o ensino do latim. Não se estuda o latim por ele mesmo ou para conhecer a latiniidade, mas em vista de interesses ligados às controvérsias teológicas. Aqui se faz sentir

⁵Um depoimento da época é elucidativo quanto ao tema: “Os professores não sabem ensinar: verdadeiros adestradores de papagaios, treinam as crianças para coisas que elas não compreendem; eles não sabem questionar, falam e ditam todo o tempo” (ENGELHARD, 1753, p. 3-4).

mais vivamente a influência da Igreja. Enfim, pode-se dizer que o sistema de ensino na Alemanha do Setecentos é improfícuo, mecânico e deslocado da realidade.

Kant, dimensão pública e educação

Perante a dura avaliação que os filósofos e especialistas fazem do modelo pedagógico vigente na Alemanha do século XVIII, uma nova escola e uma nova educação são reclamadas. Reestruturar radicalmente o modelo de ensino começa por atribuir-lhe novos princípios. A contribuição da filosofia da educação kantiana é, sem dúvida, um marco nas reflexões pedagógicas modernas, não só pela originalidade, como também pela densidade do conjunto conceitual movimentado para fundamentar um ato propriamente humano, obra capaz mesmo de definir a condição humana: “O homem é a única criatura que deve ser educada. [...] O homem não pode tornar-se homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele” (KANT, 1900, *Pädagogik*, Band IX, p. 441, 443). Por essa razão, “A educação e a instrução não devem ser puramente mecânicas, mas devem apoiar-se em *princípios*”. (KANT, 1900, *Pädagogik*, Band IX, p. 451, grifo nosso). Esses princípios são, sem dúvida, a disciplina e a liberdade. Ambas se entrelaçam para orientar um terceiro princípio: a dimensão pública. A educação supõe um livre acordo entre os cidadãos e a comunicação das ideias num espaço racional comum, no qual o livre exame deve ser garantido, pois necessário para a plena realização do desenvolvimento das disposições humanas.

Para Kant, os indivíduos particulares (*Privatmänner*) devem, em primeiro lugar, ter diante dos olhos a finalidade da natureza, mas devem também cuidar do desenvolvimento da humanidade, e fazer com que ela se torne não somente mais hábil, mas ainda igualmente moral e, por último (coisa muito mais difícil), comprometer-se em conduzir a posteridade a um grau mais elevado do que alcançaram. E nesta direção, esses indivíduos precisam: a) ser disciplinados, ou seja, necessitam procurar impedir que a animalidade deforme o caráter humano, tanto no homem privado como no homem social; b) devem ser cultos. A cultura compreende a instrução e os diversos ensinamentos. Encarrega-se da habilidade e esta é a posse de uma faculdade condizente com todos os fins a que nos propomos. Não determina, deste modo, por si só, nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias. Certas formas de habilidade, diz o filósofo, são sempre boas, como, por exemplo, ler e escrever. Outras o são somente em vista de certos fins, por exemplo, a música para nos tornar amáveis; c) é imperioso também cuidar para que os homens se tornem prudentes, que se adaptem à sociedade, sejam amados e tenham influência. A esta espécie de cultura pertence aquela que chamamos civilização (*Zivilisierung*). Ela requer adequados modos cortes, gentileza e prudência (que faz com que possamos usar os outros homens para

fins primordiais [*Endzwecken*]); d) precisamos, por fim, cuidar da moralização. Os homens não devem ser simplesmente aptos a todos os fins, mas devem antes adquirir uma disposição a escolher só os bons fins, quer dizer, aqueles que são aprovados necessariamente por todos e podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um (KANT, 1900, *Pädagogik*, Band IX, p. 449-450).

Esses homens podem ser treinados, disciplinados e instruídos mecanicamente ou podem realmente tornar-se esclarecidos (*aufgeklärt*). A educação ainda não atingiu o seu termo com a destreza; importa, sobretudo, que os homens aprendam a pensar. Isso concerne aos princípios dos quais se originam todas as ações. O uso da razão e a consecução da ação unem-se em vista de um processo pedagógico longo e difícil que implica a assimilação do progresso na História. O princípio fundamental é atuar na posteridade para melhorá-la e a educação é uma espécie de dever que nos obriga a atuar em função de um melhor estado vindouro da humanidade. Destarte, podemos afirmar com Vandewalle (2004, p. 35): “a educação é o núcleo mesmo da filosofia kantiana da história”. Vivemos uma época civilizada, mas não moralizada; a humanidade alcançou uma comunidade civil, política, mas ainda persegue uma comunidade ética:

Vivemos numa época de disciplina [*Disziplinierung*], de cultura [*Kultur*] e de civilização [*Zivilisierung*], porém não vivemos ainda uma época de moralização⁶. E ainda há a questão de saber se não seríamos mais felizes no estado de barbárie, uma vez que toda essa nossa cultura não existia, do que no nosso estado atual⁷. Pois, como tornar os homens felizes, se não os tornarmos morais e sábios? (KANT, 1900, *Pädagogik*, Band IX, p. 451).

A felicidade não é um fim da natureza, entretanto, pode ser concebida como um fim que podemos supor ser efetivamente perseguido por todos os seres racionais como um fim da ação tendo uma necessidade condicionada. A felicidade está excluída da determinação moral, todavia, pode ser estabelecida como acompanhante indispensável do sumo bem (KANT, 1900, *KU*, Band V, § 84 p. 436). Dessa forma, a condição feliz, enquanto fim condicionado, demanda moralidade e sabedoria, pré-

⁶O trecho está em sintonia com outra passagem de Kant: “Se, então, colocarmos a pergunta: vivemos, agora, numa época esclarecida [*aufgeklärten*]? A resposta é não, vivemos numa época de Esclarecimento [*Aufklärung*]. Muito ainda falta para que os homens em seu conjunto, no nível atual das coisas, sejam disso capazes, ou possam somente estar em condições de se servir, nas coisas da religião, de seu próprio entendimento com segurança e justeza sem a condução de outro. Todavia, temos indícios evidentes de que eles possuem um campo livre para trabalhar nessa direção e que os obstáculos à generalização do esclarecimento [*Aufklärung*] – ou da saída da posição de tutela, da qual são culpados – fazem-se, paulatinamente, menos numerosos” (KANT, 1900, *Aufklärung*, VIII, p. 40).

⁷A inspiração é rousseauiana. Na *Antropologia*, Kant assim se pronuncia: “Rousseau, no fundo, não pensou que o homem devesse voltar ao estado de natureza, mas que devia ele lançar sobre tal estado um olhar retrospectivo partindo do estágio em que se encontra hoje” (KANT, 1900, *Anthropologie*, VII, p. 326-327). Ver, do mesmo modo: Rousseau (1996).

requisitos ligados a um procedimento ainda em aberto (não finalizado) para a humanidade como um todo. Não nos situamos *ainda* numa época *esclarecida*, mas de *esclarecimento*, na qual a educação pode ser eficaz contra os arroubos da barbárie, que enfraquecem a determinação moral do humano. Para a história futura, só é possível pensar um plano a ser seguido: uma história de homens livres jamais será previsível inteiramente⁸. Se, por um lado, Kant acredita que a humanidade é capaz de progredir – e a história da civilização nos fornece provas desta disposição –, por outro, ele constata uma série de entraves que dificultam o avanço. No entanto, é preciso cautela ao cair nos braços das projeções para a História e para a Educação:

A educação do gênero humano como um todo, isto é, tomada coletivamente (*universorum*), não no conjunto de todos os indivíduos singulares (*singulorum*), onde a multidão não é um sistema, mas apenas um agregado exposto, tendo-se presente o empenho por uma constituição civil, que deve estribar-se no princípio da liberdade, mas ao mesmo tempo também no princípio de coerção legal, essa educação o homem só a espera da *Providência*⁹, ou seja, de uma sabedoria que não é dele, mas que é ideia impotente (por sua própria culpa) de sua própria razão; essa educação vinda de cima, digo, é saudável, mas áspera e severa, com muita adversidade e próxima à destruição da espécie inteira, a saber, da produção do bem, não pretendido pelo homem, mas que, uma vez existindo, mantém-se posteriormente, a partir do *mal* interno, que sempre o faz entrar em discórdia consigo mesmo. Providência significa precisamente essa mesma sabedoria que percebemos com admiração na conservação das espécies organizadas, em sua ação simultaneamente destrutiva e protetora dos seres físicos; mas não é necessário admitir nesta previsão um princípio superior ao que já empregamos para aceitar a preservação das plantas e animais. Aliás, deve e *pode* a própria espécie humana ser a criadora de sua felicidade, mas que ela o será isso não se pode concluir *a priori* das disposições naturais que dela conhecemos, mas apenas da experiência e da história com uma expectativa conforme o tanto necessário para não desesperar desse seu progresso para o melhor, e fomentar, com toda prudência e antevisão moral, a aproximação desse fim (cada um o quanto lhe toca nisso). (KANT, 1900, Anthropologie, Band VII, p. 328-329, grifos do autor).

Antes que seja virtuosa, a criança pode ser educada de tal modo que nela se desenvolvam os sentimentos e as disposições que convenham à virtude, assim como a natureza (ou Providência), civilizando o homem e o forçando a desenvolver suas faculdades, prepara a liberdade. Contudo, a civilização não pode impedir o nascimento de vícios e desigualdade, “porquanto a cultura, segundo os verdadeiros princípios da *educação* do homem e, ao mesmo tempo, do cidadão, talvez não tenha ainda começado di-

⁸“De fato, seria o ponto de vista da *Providência*, que se situa para além de toda a sabedoria humana e que também se estende às livres ações do homem, que por este podem sem dúvida ser *vistas*, mas não *previstas* com certeza [...]; porque, no último caso, ele carece da conexão segundo leis naturais, mas, no tocante a ações *livres* futuras, tem de dispensar esta direção ou indicação.” (KANT, 1900, Der Streit, Band VII, p. 83-84, grifos do autor)

⁹Sobre a questão da Providência em Kant, consultar: Menezes (2001).

reito, nem muito menos acabado” (KANT, 2010, p. 26-27, grifo do autor). Educar-se, produzir em si mesmo a cultura e a moralidade é um dever do homem e, desde que se reflita de forma madura a respeito, vê-se o quanto é complexo. “A educação, por conseguinte, é o maior e mais difícil problema que se possa propor aos homens.” (KANT, 1900, Pädagogik, Band IX, p. 448). Com efeito, os conhecimentos (*Einsicht*) dependem da educação, assim como deles depende ela. Por isso, a educação não pode progredir senão aos poucos, passo a passo, e somente pode surgir um conceito da arte de educar¹⁰ na medida em que cada geração transmite suas experiências e conhecimentos à geração seguinte, a qual lhe acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue (KANT, 1900, Pädagogik, Band IX, p. 446). Apesar de não se configurar como uma panaceia, na qual se deposite uma esperança ingênua e infundada, o fato é que, apesar de suas limitações, a tarefa da educação é enorme e nevrálgica. “Vemos, dessa maneira, claro o quanto uma verdadeira educação requer.” (KANT, 1900, Pädagogik, Band IX, p. 450). A essência da educação é conduzir ao domínio de si mesmo, o que permitirá ao educando realizar-se plenamente enquanto homem culto, cômico de sua cidadania e agindo moralmente. De acordo com as *Reflexões sobre a Antropologia*,

[...] os meios de aperfeiçoamento são a educação [*Erziehung*] (na cultura [*Cultivierung*]), a legislação (na civilização [*Civilisirung*]) e a religião (moral). Todas as três públicas [*öffentlich*], a fim de que cresçam em perfeição. Todas as três livres, porque nada coagido tem duração. Todas as três conforme a natureza e, por conseguinte, negativa. Todas as três devem visar à moralização. (KANT, 1900, Reflexionen, Band XV, p. 896).

O procedimento que envolve o ato de introduzir o educando no mundo civil e de prepará-lo para a vivência moral traduz um desafio especial: a conjunção entre o

¹⁰“A arte distingue-se da natureza, como o ‘fazer’ (*facere*) distingue-se do ‘agir’ ou do ‘causar’ em geral (*agere*), e o produto ou consequência da arte distingue-se enquanto obra (*opus*) do produto da natureza enquanto efeito (*effectus*).” (KANT, 1900, KU, Band V, § 43, p. 303, grifos do autor). Uma vez que as disposições naturais do homem não se desenvolvem sozinhas, toda educação é uma arte. A natureza não colocou nele nenhum instinto com essa finalidade. “A origem da arte da educação, assim como o seu progresso, é mecânica – ordenada sem planos de acordo com as circunstâncias – ou raciocinada.” (KANT, 1900, Pädagogik, Band IX, p. 447, grifos do autor) Dizemos que a arte da educação se constitui mecanicamente quando resulta simplesmente das circunstâncias nas quais aprendemos por experiência se uma coisa é nociva ou útil ao ser humano. Toda a arte educativa que se constitui mecanicamente está sujeita a muitos erros e lacunas, pois se encontra destituída de um plano. “A arte da educação ou a pedagogia deve, portanto, ser raciocinada, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal sorte que esta atinja sua destinação. Os pais, que já passaram por certa educação, são exemplos [*Beispiele*] pelos quais os filhos se guiam. Mas, se esses filhos devem tornar-se melhores, a pedagogia precisa se tornar um estudo [*Studium*]; pois, de outro modo, nada se poderia dela esperar e a educação seria confiada a pessoas educadas incorretamente. No que respeita à arte da educação, é imperioso colocar a ciência [*Wissenschaft*] no lugar do mecanismo, caso contrário, ela não será jamais um esforço coerente; e uma geração poderia destruir tudo o que outra teria construído.” (KANT, 1900, Pädagogik, Band IX, p. 447, grifos nossos)

interesse geral (da humanidade) e o interesse exclusivo (do indivíduo). O educando, por um lado, é um segmento reservado da sociedade e se encontra numa posição definida, na qual precisa aplicar regras e perseguir fins individualizados; por outro, ele é membro de uma comunidade de seres racionais e livres que precisam se regular para poder conviver de modo a exercer sua liberdade.

A partir desse âmbito, podemos vislumbrar duas nítidas perspectivas: a educação pode ser privada ou pública.

A educação [*Erziehung*] é *privada* [*Privat*] ou *pública* [*öffentliche*]. Esta última compreende o ensino [*Information*] e pode permanecer sempre pública. A prática dos preceitos fica sob os cuidados da primeira. Uma educação pública completa é aquela que une duas coisas: instrução [*Unterweisung*] e formação moral [*moralische Bildung*]. (KANT, 1900, *Pädagogik*, Band IX, p. 452, grifos do autor).

A educação privada, por intermédio do preceptorado e de uma atenção direcionada, expõe o que há de arbitrário entre parentes e professores unido ao amparo constante garantido pelo meio familiar. Trata-se de uma educação associada a certa preparação corporal e mundana de crianças e jovens, governada por entradas domésticas, na qual se pode encontrar as marcas do isolamento e da languidez nas reuniões íntimas, nos exercícios direcionados e nas prazerosas declamações. Ela contribui, com sua especificidade pedagógica, para formar e reforçar o *espírito da casa*, para expressar e desenvolver a continuidade de uma tradição, pois tem o dever e a responsabilidade de elevar os herdeiros do nome, portanto, de transmitir, com outras instâncias, valores de linhagem, de compreensão seccionada do mundo, da religião e da moralidade, estabelecendo, dessa maneira, as fronteiras entre o interno e os outros.

Os pais se encarregam da educação privada, ou, caso não disponham de tempo, capacidade ou interesse, atribuem essa tarefa a outras pessoas, mediante remuneração. Na educação ministrada por esses auxiliares existe uma situação grave: a autoridade é repartida entre os pais e o preceptor. A criança deve regular-se pelos preceitos de seus preceptores e deve, ao mesmo tempo, seguir os caprichos de seus pais. Nesse tipo de educação é necessário que os pais abdicuem de toda a sua autoridade em favor dos preceptores. (KANT, 1900, *Pädagogik*, Band IX, p. 453).

Kant detecta que a educação privada acaba por descuidar de um ponto essencial: a educação moral, nesses moldes, fica sujeita a um direcionamento incerto e negligenciado, pois não consegue transformar a autonomia da inteligência em autonomia da vontade. A educação deve estender-se ao conjunto da “formação do homem, no que concerne ao seu talento, mas, também, ao seu carácter” (KANT, 1900, *Kant a Wolke* 4/08/1778, Band X, p. 453). Os educandos não precisam ser incitados a buscar apenas os fins que dizem respeito às idiosincrasias domésticas e aos caprichos familiares, mas, antes, carecem do incentivo à disposição em escolher só os bons fins, a saber,

“aqueles que são aprovados necessariamente por todos e podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um”. Na educação privada a moralização é, geralmente, descuidada (KANT, 1900, *Pädagogik*, Band IX, p. 450), porque ensinamos às crianças aquilo que julgamos essencial e deixamos a moral para o preceptor ou para o pregador.

Nesta acepção, torna-se pertinente o questionamento: “até onde se deve preferir a educação privada à educação pública, ou vice-versa?” (KANT, 1900, *Pädagogik*, Band IX, p. 453). A pergunta supõe certo antagonismo entre as possíveis formas de educar e pode muito bem ser posta em sintonia com as disputas intelectuais envoltas num debate importante, como visto acima, acerca do estatuto da educação e seu vínculo de patrocínio (público ou privado). Como acordar a realidade individual do educando com a cidadania, uma vez que a eliminação de um dos dois termos leva, infalivelmente, a um impasse? Essa conciliação de termos opostos, essa integração da formação protegida e individual com os estudos e práticas de cunho coletivo, deve acontecer numa zona capaz de superar quantitativa e qualitativamente aquela gênese inicial para torná-la parte integrante de uma estrutura maior. Tais pré-requisitos se manifestam, para Kant, numa educação pública:

De modo geral, não só em relação à habilidade¹¹, mas também com respeito ao verdadeiro caráter do cidadão, a educação pública [*öffentliche Erziehung*] parece ser mais vantajosa que a educação privada. Essa última não se contenta em fazer brotar os defeitos de família, ela assegura também a sua reprodução. (KANT, 1900, *Pädagogik*, Band IX, p. 453)

A preferência pela educação pública provoca a meditação em torno de um dos mais importantes óbices concernidos no ato educativo: “Um dos maiores problemas da educação é o seguinte: como unir a submissão sob um constrangimento legal com a faculdade de se servir de sua liberdade?” (KANT, 1900, *Pädagogik*, Band IX, p. 453). A proposta pedagógica kantiana não exclui uma espécie de constrangimento, certa sujeição (*Zwang*); no entanto, como cultivar a liberdade do educando sob constrangimento? O educando necessita ser habituado a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e, ao mesmo tempo, conduzir corretamente a sua liberdade. Sem isso, não haverá nele senão puro mecanismo; e o homem, finda as etapas de sua educação, não saberá usar sua liberdade. É forçoso que ele sinta de pronto a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si próprio, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para

¹¹ “Produzir num ser racional aptidão para os fins desejados em geral (por conseguinte na sua liberdade) é a *cultura*. [...] A cultura da *habilidade* é, seguramente, a principal condição subjetiva da aptidão para a realização dos fins em geral, porém, não é suficiente para promover a *vontade* na determinação e na escolha dos seus fins, a qual, todavia, pertence essencialmente ao domínio de uma aptidão para fins. A última condição da aptidão a que se poderia chamar a cultura da disciplina [*Zucht*] (*Disciplin*) é negativa e consiste na liberação da vontade em relação ao despotismo dos desejos...” (KANT, 1900, KU, Band V, § 83, p. 431-432, grifos do autor)

tornar-se independente (condição indispensável ao exercício da cidadania). Consentâneo é dar liberdade à criança desde a primeira infância, com a condição de não anteparar a liberdade dos outros; deve-se mostrar que ela pode conseguir seus propósitos, mas com a obrigação de permitir aos demais conseguir os deles (KANT, 1900, *Pädagogik*, Band IX, p. 454). Assim, convencemo-la de que o constrangimento que lhe é imposto tem por objetivo conduzir o bom uso de sua liberdade e a educamos para, no futuro, alcançar o patamar de onde saberá lançar-se às escolhas livres e responsáveis.

Aqui a educação pública [*öffentliche Erziehung*] revela suas vantagens mais surpreendentes. Nela se aprende a medir suas forças e a limitação resultante do direito do outro. Nela não se goza de nenhum privilégio, porque se encontra por toda a parte resistência e só se pode destacar pelo mérito. Ela fornece a melhor imagem [*Vorbild*] do futuro cidadão. (KANT, 1900, *Pädagogik*, Band IX, p. 454).

Há uma educação estruturada que aparelha o indivíduo para a cidadania: além de prepará-lo para a aquisição de determinados conteúdos, deve ensiná-lo a convivência pacífica com os outros, isto é, com a liberdade dos demais. É a primeira a ser transmitida pela cultura da prudência, para, na sequência, o indivíduo encontrar a formação civil, pela qual assimilará o valor público da educação. Essa educação é a melhor imagem da vida do cidadão, pois a condição pública torna-se aqui, não somente um regulador ético, mas também um princípio jurídico. A empreitada educativa é, por conseguinte, uma prática que se desenvolve em estreita relação com aquilo que se espera de uma comunidade regida pelo direito. Toma-se como ponto de partida a criança socializável, dotada de inclinações potencialmente naturais e de uma liberdade, que devem ser antecipadas e treinadas pela disciplina em vista do todo comunitário. Deste ponto de vista, a educação pública, isto é, a educação de base coletiva, é superior à preceptoria dirigida a uma ou a poucas crianças, uma circunstância desfavorável à absorção de uma regra impessoal, que substitui a regulamentação da conduta por capricho dos vícios individuais.

É preciso observar o âmbito semântico ligado ao termo *öffentliche* utilizado por Kant para adjetivar a educação. O adjetivo *öffentliche*, assim como o substantivo *Öffentlichkeit*, não são, de imediato, assimiláveis à *Publizität*. Esta se afigura muito mais como um princípio, um discernimento do direito. Toda pretensão jurídica deve poder ser tornada pública, senão ela é injusta. A publicidade é um critério *a priori* do direito público. Tal é a sua fórmula transcendental, conforme expresso em *À paz perpétua*: “Todas as ações relativas ao direito do outro cuja máxima não se acomodar à publicidade [*Publizität*] são injustas” (KANT, 1900, *Zum ewigen*, Band VIII, p. 381). E mais:

No que concerne ao direito de Estado (*ius civitatis*), no caso o direito interno, coloca-se para ele a seguinte questão, a qual muitos consideram difícil de res-

ponder e que o princípio transcendental da publicidade [*Publizität*] resolve facilmente: “é a rebelião, para o povo, um meio legítimo de derrubar o poder opressor de um pretenso tirano [...]”? (KANT, 1900, *Zum ewigen*, Band VIII, p. 382).

Ainda propõe Kant: “Todas as máximas que exijam publicidade [*Publizität*] (para não fracassar em seu fim) concordam com o direito e a política reunidos” (KANT, 1900, *Zum ewigen*, Band VIII, p. 386). Enquanto princípio transcendental, a *Publizität* expressa uma determinação universal da vontade. Liga-se às máximas subjetivas quando válida apenas para uma vontade humana, mas se torna lei prática objetiva quando válida para todo ser racional. O significado da palavra *Publizität* vincula-se, portanto, aos anúncios gerais do direito, do Estado e, por isso mesmo, espalha-se para os motes que geram e reivindicam garantias universais associadas à política.

A *Öffentlichkeit*, por seu turno, apesar de vincular-se também ao direito e à política, estende seu domínio semântico de modo a associar-se a um aspecto dinâmico, atitudinal. Lemos no *Conflito das faculdades*:

O esclarecimento de um povo [*Volksaufklärung*] é a sua educação pública [*öffentliche Belehrung*] quanto aos seus deveres e direitos no tocante ao Estado do qual ele faz parte. Como aqui se trata somente de direitos naturais, derivados do bom senso comum, os respectivos mensageiros e intérpretes junto ao povo não são os oficiais professores de direito, estabelecidos pelo Estado, mas professores livres, isto é, os filósofos, que, precisamente por causa desta liberdade que se permitem, são objetos de escândalo para o Estado – o qual apenas pretende reinar – e difamados, sob o nome de *propagadores do Esclarecimento* [*Aufklärer*], como gente perigosa para o Estado. (KANT, 1900, *Der Streit der Facultäten*, Band VII, p. 89, grifos do autor).

Com efeito, se a *Aufklärung* é um ato de coragem pessoal (*Sapere aude!*), ela é, também, um processo¹² do qual os homens fazem parte coletivamente, isto é, a *Aufklärung* assume também um aspecto político. Kant escolhe a dimensão pública (*Öffentlichkeit*) como exemplo de atividade cuja repercussão coletiva conduz à *Aufklärung*:

[...] o uso público [*öffentliche*] da razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar a *Aufklärung* [...]. Eu entendo como uso público de sua própria razão aquele que qualquer um, enquanto sábio, pode fazer dela diante do grande público letrado. (KANT, 1900, *Was ist Aufklärung*, Band VIII, p. 37, grifo do autor).

O sentido da palavra público, enquanto *öffentliche*, reveste-se, em Kant, de um elemento dinâmico: nele, no debate público propiciado, dissipam-se as superstições, os falsos julgamentos, e a verdade avança progressivamente à medida que as *luzes*

¹²Sobre a *Aufklärung* entendida como processo, ver: Raulot (1995, p. 28).

ganham terreno. Este aspecto ativo é reforçado pelo campo semântico do termo *Öffentlichkeit* (RAULET, 1995, p. 29). Ele significa mais do que uma opinião pública e se une à publicação de ideias, à liberdade de opinião e de escrita. Tal força livre permite aos “espíritos maiores” exprimirem-se e desenvolver, no debate público, as condições para que os outros evoluam nesta mesma forma de expressão. O que está em jogo é a exigência de uma autorização pública e sem limites do pensamento (MENEZES, 2000, p. 158). Sem isto, o interesse da razão não é atendido, como nos lembra a *Crítica da razão pura*:

Em todos os casos e sem nenhuma dúvida é útil dar uma completa liberdade à razão investigadora, assim como à razão crítica, para que ela possa, sem entaves, ocupar-se de seu próprio interesse, que quer que ela coloque limites às suas especulações, mas também exige que as estenda, e sofre sempre quando mãos estrangeiras se prontificam a desviar-lhe a marcha natural para dirigi-la a fins impostos. (KANT, 1900, KrV, Band III, p. 772).

A *Öffentlichkeit*, elemento estruturante do plano esclarecido, une-se ao projeto kantiano da crítica, cujo alvo principal é revelar os limites da condição humana e, ao mesmo tempo, a sua grandeza. Quando o homem toma consciência dos seus limites, ele se libera dos devaneios alimentados por uma razão dogmática. O debate público das ideias tem uma ocupação idêntica ao tribunal da razão. Se este último funciona como elemento inibidor dos enleios da dialética transcendental (a razão querendo ultrapassar seus limites), a comunidade de sábios, no julgamento público das ideias, é mais um reforço contra o devaneio que pode ter ainda resistido ao tribunal da razão pessoal. Mais importante: o julgamento é uma atitude de sabedoria que consiste, para todo homem em tomar consciência de seus limites. Deixe, pois, seu adversário falar em nome somente da razão e o enfrente simplesmente com as armas da razão. Teremos duas razões opondo-se e combatendo sem levar em conta as “boas causas”, mas as armas especulativas. Nessa luta, a vitória é somente racional, porque este tipo de combate deixa evidenciadas as antinomias da razão que devem ser necessariamente consideradas e analisadas; desta forma, “essa luta é benéfica para a razão porque ela é obrigada a considerar seu objeto sob dois pontos de vista e retifica seu julgamento ao circunscrevê-lo” (KANT, 1900, KrV, Band III, p. 772). Não obstante, estamos diante do mais elevado processo educativo no qual se desenvolve certa espécie de “pedagogia das razões”, um enfrentamento intelectual cujo fruto será a aprendizagem dos limites impostos a fim de que se efetive a convivência entre as liberdades.

A *Aufklärung* identifica-se profundamente com esse projeto educativo, porque seus ideais de humanidade e de autonomia, sem ele, estariam fadados à quimera. Transformando-se numa filosofia da educação, ela assume tal projeto como o veículo que levará a humanidade até o ponto de não precisar mais da autoridade externa e da superstição como escudos da sua menoridade (MENEZES, 2000, p. 177). Acreditar

na possibilidade de um homem educado para a liberdade é o que permite estruturar a *Aufklärung* como um processo, do qual se vive apenas a aurora:

De imediato, nos apercebemos que se o Esclarecimento [*Aufklärung*] *in thesi* é fácil, *in hypothesis*, porém, é uma coisa difícil e longe de se realizar; por certo, não ser passivo com sua razão, mas sempre se dá sua própria lei é, na verdade, coisa bem fácil ao homem que quer ser conforme apenas ao seu fim essencial e não pretende conhecer o que ultrapassa o seu entendimento. Mas, como a aspiração a tal conhecimento é quase inevitável e como jamais faltarão os que pretendam, com muita segurança, poder satisfazer essa sede de saber, assim deve ser muito difícil manter ou produzir na maneira de pensar (sobretudo na pública [*zumal der öffentlichen*]) esse momento simplesmente negativo (que constitui o verdadeiro Esclarecimento). (KANT, 1900, KU, § 40, Band V, p. 294).

A educação exigida para levar a sociedade ao esclarecimento é lenta e difícil, pois cada geração deve transmitir e aperfeiçoar os ensinamentos recebidos. Educar não significa, desta forma, limitar o trabalho pedagógico a uma técnica; ela consegue burilar o indivíduo, mas não é suficiente para preparar uma época para a prática da cidadania.

No entanto, não se pode, de forma alguma, dispensar esse aspecto técnico, unido por sua natureza a uma feição institucional, no caso, à escola, na preparação do uso esclarecido da razão. Sem a compleição técnica, o esforço seria claudicante. Ao integrar à escola o campo da *Öffentlichkeit*, Kant o faz porque entende que, além de um *Vernunftwesen*, o homem é também *Geschäftsmann*, a razão o submete a certos deveres expressos na prática. Neste sentido, a *Öffentlichkeit* é um conceito estratégico na articulação entre teoria e prática. A uma perspectiva teórica barateada face à sua aplicação prática, Kant indica um nexos dinâmico entre teoria e prática, mediado pelo aspecto público. Mais ainda, ele é a ponte ligando a razão pura prática à esfera política (RAULET, 1995, p. 30); graças à sua interferência, a passagem da teoria à prática não acarreta nenhum limite dogmático como a primazia de uma esfera sobre a outra, pois o público está apoiado numa ordem calcada no equilíbrio e na equidade, a saber, a ordem do direito. Neste contexto, o direito é fundamental, porque é a única base sobre a qual a civilização alcançada pode ser salvaguardada e a partir da qual o progresso moral pode ser considerado. Neste momento, a *Aufklärung* assegura os seus progressos.

Considerações finais

Para o processo de humanização e desenvolvimento dos indivíduos, a educação é requerida e mesmo indispensável. A razão, quer dizer, o governo de si mesmo, não poderia ser um dom ofertado por um procedimento natural ou mecânico; o homem

deve conquistar a razão ao mesmo tempo em que deve ter por tarefa a consecução da liberdade. Por isso, o ato educativo é necessário, porquanto a razão e a liberdade não se recebem, mas se desenvolvem por meio de um árduo e longo procedimento de ensino e aprendizagem. A necessidade na qual o homem se encontra, de ter de aprender a ser ele mesmo (ser homem), funda entre si e os outros seres humanos um vínculo não somente físico, mas metafísico; um liame propriamente humano alicerçado na razão e na liberdade.

Assim, a filosofia da educação kantiana expõe a importância de um conjunto de conceitos (desenvolvimento da razão, liberdade, direito, civilização, público, privado, publicidade, cidadania etc.) que necessita ser trabalhado, aprendido e, ademais, não pode sê-lo na predominância da privacidade subjetiva. A liberdade individual é o exercício de uma vontade. Ora, a vontade, que ela se determine a favor ou contra a lei ou mesmo de modo indiferente à lei, em nada é afetada pelo tempo: seja ela o exercício de uma causalidade natural, movida por motivos técnicos-pragmáticos e confirme o curso do tempo; seja ela o exercício de uma causalidade livre, e escape inteiramente ao tempo, porque com ela fazemos parte do mundo inteligível. A liberdade pública, por sua vez, enquanto manifestação do público, enquanto existe somente pela sua própria manifestação e pelo seu exercício, enquanto age e experimenta, é a única capaz de associar-se ao curso do tempo para fazer aparecer, precisamente, o público.

A passagem da vontade individual para o exercício da liberdade pública estabelece um delicado processo pedagógico que se efetiva no tempo e está submetido a regras universais que necessitam ser alcançadas a fim de que o indivíduo se transforme em cidadão membro de uma comunidade ética. Os progressos da sociedade em direção ao Esclarecimento demandam uma condição que visa mais ao futuro do que ao presente, permitindo o aprofundamento contínuo da ação dos espíritos esclarecidos. Por tudo isso, escolher priorizar a educação pública (*öffentliche Erziehung*) indica a filosofia da educação kantiana afinada não só com o seu sistema, porque busca solução para aquilo que o sistema também esquadrinha, a saber, como compatibilizar, no homem, liberdade e natureza, mas, da mesma forma, com a iniciativa assumida pela *Aufklärung*, aquela do exame crítico ilimitado estendido a todos os setores humanos. A *Öffentlichkeit*, em sua dinâmica, demanda à filosofia os seus princípios, para refleti-los numa prática, na qual se materializam as orientações pedagógicas norteadas pela crítica. A disciplina, o preparo intelectual e a formação moral compõem a base de qualquer mudança pessoal e coletiva. Nesta direção, em Kant, o aparato educativo ostenta uma função estratégica, porque possui os requisitos teóricos e práticos para preparar o cidadão na e pela *Öffentlichkeit* para o exercício da cidadania (direito ao qual o homem não pode renunciar).

Referências

- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- BASEDOW, Johann Bernhard. *Methodenbuch* (1770). In: PINLOCHE, Auguste. *La réforme de l'éducation en Allemagne au XVIIIe. Siècle*. Basedow et le philanthropisme. Paris: Armand Colin, 1889.
- BINOCHE, Bertrand. Madame de Staël en 1798: opinion et république. In: BINOCHE, Bertrand; LEMAÎTRE, Alain J. (org.). *L'opinion publique dans l'europe des Lumières*. Paris: Armand Colin, 2013.
- BOSSUET, Jacques Bénigne. *Lettres sur l'éducation du dauphin*. Paris: Bossard, 1920.
- CHARLES, Sébastien. Paideia e filosofia no Século das Luzes. In: MENEZES, Edmilson; OLIVEIRA, Everaldo de. (org.) *Modernidade filosófica: um projeto – múltiplos caminhos*. São Cristóvão: EdUFS, 2010.
- CROUSAZ, Jean Pierre de. *Nouvelles maximes sur l'éducation des enfants*. Amsterdam: L'Honoré & Chatelain, 1718.
- CROUSAZ, Jean Pierre de. *Traité de l'éducation des enfants*. v. I. La Haye: Vaillant et Prevost, 1722.
- DICTIONNAIRE DE L'ACADEMIE FRANÇAISE. t. II. Paris: Imprimerie et Librairie de Firmin, 1835.
- DISSERTATION SUR L'UTILITE DES COLLEGES, ou les avantages de l'éducation publique comparée avec l'éducation particulière. Préface. In: PROUST, Jacques (org.). *Recherches nouvelles sur quelques écrivains des Lumières*. Genève: Droz, 1972.
- ENGELHARD, Heinrich Christoph. *Vernünfftige und christliche Gedanken von Verbesserung des Schulwesens*. Marburg: Phillip Müller, 1753.
- FABRICIUS, Johann Christian. Von der Erziehung insonderheit in Danemark. [1784.] In: KOENIG, Helmut. *Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts*. Berlin: Akademie, 1960.
- HAZARD, Paul. *O pensamento europeu no século XVIII*. v. I. Trad. de Carlos Grifo Babo. Lisboa: Presença, 1974.

KANT, Immanuel. *Começo conjectural da história humana*. Trad. de Edmilson Menezes. São Paulo: Unesp, 2010.

KANT, Immanuel. *Kant's gesammelte Schriften*. Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Berlin:[s.n.], 1900.

LA CARADEUC DE LA CHALOTAIS, Louis René de. *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la Jeunesse*. [s. l.: s. n.], 1763.

MADAME DE STAËL. *Des circonstances actuelles qui peuvent terminer la Révolution et des principes qui doivent fonder la République en France*. Genève: Droz, 1979.

MENEZES, Edmilson. Acerca da ideia de Providência na filosofia da história kantiana. *Philosophica*: Revista de Filosofia da História e Modernidade, São Cristóvão, n. 2, p. 117-138, 2001.

MENEZES, Edmilson. *História e esperança em Kant*. São Cristóvão: EdUFS/ Fundação Oviêdo Teixeira, 2000.

MENEZES, Edmilson. Kant: esclarecimento e educação moral. *Cadernos de Filosofia Alemã*: crítica e modernidade, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 117-147, jan./jun. 2014.

MORMICHE, Pascale. Éduquer le Dauphin: exempla, image du père, éducation exemplaire? *Bulletin du Centre de Recherche du Château de Versailles*, Versailles, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/crcv/12368>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PHILONENKO, Alexis. Kant et le problème de l'éducation. In: KANT, Immanuel. *Réflexions sur l'éducation*. Trad. A. Philonenko. Paris: Vrin, 1987.

PINLOCHE, Auguste. *La réforme de l'éducation en Allemagne au XVIIIe. Siècle*: Basedow et le philanthropinisme. Paris: Armand Colin, 1889.

RAULET, Gérard. *Aufklärung*: les Lumières allemandes. Paris: Flammarion, 1995.

RIVALS, Claude; ELIARD, Michel; THOME, Jacques. La Révolution et l'école: la question de l'écolage au XVIIIe siècle: obscurité et "Lumières" avant 1789. *Les Dossiers de L'éducation*, v. 4, n. 14-15, p. 109-123, nov. 1988.

ROCHE, Daniel. Le précepteur dans la noblesse française: instituteur privilégié ou domestique? In: ÉCOLE FRANÇAISE DE ROME. *Problèmes de l'histoire de l'éducation*: actes des séminaires organisés par l'École française de Rome et l'Università di Roma - La Sapienza (jan./mai 1985). Rome: École Française de Rome,

1988. p. 13-36. (Collection de l'École Française de Rome; 104). Disponível em: <http://twixar.me/9slm>. Acesso em: 14 abr. 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Júlia ou a Nova Heloísa*. Trad. de Fúlvia Moretto. Campinas: Unicamp, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Oeuvres complètes*. Écrits Politiques. t. III. Paris: Gallimard, 1996. (Bibliothèque de la Pléiade; 169).

TÖPFER, Thomas. *Die "Freyheit" der Kinder: territoriale Politik, Schule und Bildungsvermittlung in der vormodernen Stadtgesellschaft. Das Kurfürstentum und Königreich Sachsen 1600–1815*. Stuttgart: Steiner, 2012.

VANDEWALLE, Bernard. *Kant: educación y crítica*. Trad. de Horacio Pons. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.

VOLTAIRE. Voltaire a Damilaville, 19 mars 1766. In: *OEUVRES complètes de Voltaire*. v. 68. Paris: Pourrat Frères, 1831.

A produção do vazio: considerações sobre a memória das lutas pela escola pública no Brasil

Marta Maria Chagas de Carvalho

HÁ UM TEXTO cuja leitura me impressionou muito, a ponto de retomá-lo várias vezes em situações de fala, de produção de artigo e de projeto de pesquisa. Gostaria de retomá-lo mais uma vez aqui. Falo da leitura de um prefácio, escrito em 1982 por Mona Ozouf para a reedição de um livro de sua autoria publicado, originalmente, em 1963.

O livro trata dos embates entre republicanos e católicos que ocorreram na França entre 1870 e 1914. O impacto que o prefácio dessa obra me causou pode ser condensado nas seguintes afirmações de Ozouf:

Jamais se reescreveria um livro com a mesma tinta. Que dizer de um livro sobre a escola escrito antes de 1968, e relido bem depois! Tem-se o sentimento de se ter um pé de cada lado de uma grande fratura intelectual, de não mais se reconhecer a paisagem, de se ter de pensar de maneira totalmente diferente as relações entre a escola, a sociedade e o Estado. Nada envelheceu mais, em 20 anos, do que a história da escola [...]. (OZOUF, 1982, p. 5).

A referência ao ano de 1968 como um marco divisório para a escrita da história da escola é retomada, no prefácio da obra, pela imagem do “vendaval de maio de 1968”, que atingira corrosivamente as representações da escola em que se assentava, até pelo menos a década de 1960, a produção historiográfica sobre educação. A “imagem que a escola republicana fazia dela mesma [...] de ser uma pequena sociedade igualitária e emancipadora” (OZOUF, 1982, p. 9), teria sido definitivamente sepultada sob o patrocínio da artilharia crítica pós-1968, que desnudou os seus mecanismos de disciplinarização e reprodução das desigualdades.

No mesmo prefácio, ao fazer o balanço dessa corrosão na França, Ozouf punha em cena as representações em luta sobre a escola republicana e formulava uma questão instigante: como o relato sobre o enfrentamento dramático entre a República e a Igreja, que antes de 1968, na França, se constituía numa referência plena de sentido para as tomadas de posição nas questões de política educacional, tinha podido se folclorizar, passando a constituir-se numa espécie de lenda? Que nova visibilidade da “forma escolar” teria emergido desse “vendaval”, a ponto de alterar tão radicalmente a leitura de um relato antes tão saturado de significação? Em tal leitura, essa nova visibilidade não podia deixar de atingir as representações da escola contrapostas no enfrentamento político de que trata o livro de Ozouf. A demarcação das diferenças que

organiza o relato do livro é anulada, na leitura, pela percepção de uma equivalência formal que indicia a semelhança política e pedagógica dos modelos escolares contrapostos naquela luta de representações. Lá onde as representações em luta acentuavam a diversidade das escolas e das pedagogias, o leitor veria a unidade da “forma escolar”:

[...] a organização espacial, o lugar do professor, a disposição dos alunos, o movimento dos grupos na classe e no pátio; a organização temporal, o emprego dos dias, das horas e mesmo dos minutos de aula; a repartição disso que chamamos tão justamente de disciplinas. (OZOUF, 1982, p. 10).

Diante de tantas semelhanças e seduzido pela possibilidade de aproximar a escola de outras instituições de enclausuramento inventadas pela modernidade – o asilo, a caserna e a prisão –, o leitor certamente perguntaria pela diferença entre uma escola em cujas salas de aula o ensino transcorresse sob os olhos de uma Marianne afável e outra em que as classes trabalhassem sob a proteção de um crucifixo pendurado na parede.

Para Ozouf (1982), as semelhanças entre a escola republicana e a escola católica não eram apenas legíveis, sincronicamente, na homologia formal entre os dispositivos que organizavam as práticas de ensino-aprendizagem nessas duas modalidades institucionais. Essas semelhanças ganhavam peso adicional por uma herança que lhes era comum. Um legado religioso podia ser reconhecido sob a capa da laicidade, nessa “escola sem moral [... que punha] a moral até nos enunciados aritméticos [... nessa] escola sem Deus [... que era] dedicada à religião da pátria e à sua própria sacralização” (OZOUF, 1982, p. 10). A partilha de valores era evidente nos manuais utilizados em ambas. Salvo algumas exceções, todos “respiravam a mesma consciência franco-centrista, exaltavam os mesmos grandes homens, davam os mesmos conselhos” (OZOUF, 1982, p. 10). Por tudo isso, tanto quanto a escola católica, a escola laica poderia ser apresentada como “o acabamento e mesmo o triunfo irônico da velha escola dos Irmãos das Escolas Cristãs, estabelecida desde a Idade Clássica” (OZOUF, 1982, p. 8). A percepção dessa herança partilhada teria um impacto adicional, evidenciando a “forma escolar” que subjazia nessas modalidades de escola, minimizando suas diferenças.

A leitura do “Prefácio” é para mim, ainda hoje, muito sugestiva. Talvez não pelas mesmas razões de quando o li pela primeira vez, em 1992, ou de quando o reli por volta do ano 2000. Em 2000, eu estava especialmente interessada em chamar a atenção para o que, segundo o relato de Ozouf, tornava-se visível no pós-1968 – a “forma escolar” –, mas especialmente em chamar a atenção para o impacto desse acontecimento no processo de reconfiguração da pesquisa em História da Educação. Meu interesse nessa questão era tal que eu mobilizei o texto de Ozouf na “Introdução” de um amplo projeto de pesquisas que deveriam ser desenvolvidas como um dos eixos de articulação do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Política

e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Escrevia eu, então, nesse projeto¹:

Corroendo as representações da escola como instituição inarredavelmente associada aos intentos iluministas de promoção do Progresso, o “vendaval de maio de 1968” promoveu a re-historicização do objeto “escola”. Para além das fronteiras francesas, esse “vendaval” iria desencadear um processo de revisão da história da instituição escolar. Como diz o Prefácio de Ozouf, nada havia envelhecido mais, em vinte anos, do que a História da Escola. Nesse processo, é o próprio território em que se vinham movendo os historiadores da educação que é redesenhado. O anacronismo dos procedimentos que constituíam a história da escola na versão ideológica talvez mais persistente de certa história do advento progressivo das Luzes e de seus percalços nos países periféricos é denunciado, promovendo a desnaturalização do objeto “escola”². A percepção de um *modelo* ou de uma forma escolar característica das sociedades modernas historiciza a escola como instituição produzida na intersecção da pluralidade de dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos que definiram a modernidade como sociedade da escolarização³. Uma nova historiografia educacional propõe-se a re-historicizar o objeto “escola”, particularizando os dispositivos constituintes desse *modelo* ou *forma*⁴ escolares e compreendendo a escola como instituição da modernidade. (CARVALHO, 2003, p. 315-316, grifos da autora).

É, no entanto, em texto anterior, publicado originalmente em 1993⁵, que leio o prefácio de Ozouf com um olhar mais afinado com a leitura que faço agora, marcada pela irrisão total da situação atual, em que a política de destruição do desgoverno Bolsonaro privilegia o campo da Educação e não encontra resistência proporcional ao seu poder lesivo. Dizia eu nesse texto de 1993 que a leitura do “Prefácio” de Ozouf era particularmente instigante,

[...] não tanto por sua acuidade, nem tampouco por sua habilidade de dramatizar o que supôs ser o horizonte de expectativa do leitor francês de um livro de história da educação como o seu, mas pela estranheza que provoca, ainda hoje, a questão que formula, para um leitor brasileiro. [...] Não porque não se tenha investido aqui em um empreendimento análogo de desmontagem das representações que associavam a escola existente ao progresso, à emancipação do indivíduo e à igualdade social. Mas porque tal desmontagem, diferentemente do que se passou na França, não teve a possibilidade de ser referida a uma representação da escola em que esta aparecesse, inequivocamente,

¹O projeto foi publicado na forma do artigo “Modelos pedagógicos, práticas culturais e forma escolar: proposta de estudos sobre a história da escola primária no Brasil (1750-1940)” (CARVALHO, 2003, p. 313-355).

²Emprega-se aqui o termo no sentido usado por Veyne (1998).

³Cf., por exemplo: Hamilton (1992, 1999, 2001); Narodowski (1994); Nóvoa (1991); Pineau (1999); Varela; Alvarez-Uria (1991).

⁴Veja-se, a respeito: Vincent (1980).

⁵Trata-se do artigo “Escola, memória, historiografia: a produção do vazio”, publicado originalmente em na revista *São Paulo em Perspectiva* (CARVALHO, 1993) e republicado no livro *A escola e a República e outros ensaios* (CARVALHO, 2003).

como resultado de um projeto e de uma prática política e pedagógica constituídos historicamente e, como tal, avaliados e sedimentados numa memória. (CARVALHO, 2003, p. 242).

Com efeito, o leitor brasileiro do prefácio de Ozouf não partilhava com o texto, como ainda não partilha hoje, representações da escola que permitissem ler a desmontagem operada pelo vendaval de maio de 1968 referida a um projeto e a uma prática política e pedagógica incorporados na experiência política republicana, que vê a escola pública como um direito de todos e um dever do Estado.

Convencida disso, no artigo de 1993 interessou-me especialmente:

[...] reunir algumas considerações em torno do modo pelo qual sucessivas estratégias de apagamento – tanto no nível da prática dos agentes históricos, como na de seus intérpretes – determinaram que a escola tenha sido uma espécie de personagem ausente, apesar de sempre referido, da produção sobre história educacional brasileira. (CARVALHO, 2003, p. 242-243).

Nessas considerações, não pretendia falar da escola brasileira como generalidade vazia, a apagar as diferenças constitutivas das realidades escolares brasileiras; ao contrário, pressupunha a escola “como constructo histórico particular, como instituição produzida por práticas sociais determinadas” (CARVALHO, 2003, p. 243), o que implicava trazer à cena os sujeitos dessas práticas. Detive-me, então, no questionamento das representações que se sedimentaram na historiografia educacional sobre a prática da geração dos chamados Pioneiros da Educação Nova. A escolha não foi gratuita, pois a atuação dessa geração de educadores vinha sendo o ponto de referência principal da historiografia educacional brasileira, de modo a não ser possível ignorar-lhe a importância em uma iniciativa de examinar os apagamentos operados no âmbito geral dos “discursos com que os vencedores de 1930 e seus colaboradores passaram a legitimar a nova ordem política, constituindo-a como ruptura que instaurava o ‘novo’, reservando para o ‘velho’ a lata de lixo do esquecimento” (CARVALHO, 2003, p. 243).

Como se sabe, a geração dos chamados Pioneiros da Educação Nova notabilizou-se enquanto grupo mediante o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova*, em que firmou sua defesa da escola pública, única, leiga e gratuita. Muitos dos integrantes dessa geração se notabilizaram por importantes iniciativas de reforma escolar, ocupando postos governamentais de destaque. Organizaram-se na Associação Brasileira de Educação (ABE), que lhes serviu de suporte institucional nas lutas que empreenderam pela institucionalização de uma escola pública tal como a entendiam. Alguns deles se firmaram no mercado editorial, por meio de obras próprias ou da organização de coleções, o que lhes possibilitou não somente fixar orientações doutrinárias no campo da Pedagogia, como também difundir largamente interpretações sobre a história educacional brasileira e sobre seu próprio papel nela.

A importância dessa geração assim descrita justificava, então, meu interesse em questionar suas práticas e representações. Isso especialmente porque parcela dessas representações compõem uma memória na qual o investimento político na escola pública é subestimado ou descaracterizado, o que constitui uma forma de apagamento da instituição escolar, entendida esta como *constructo* histórico. Assim, foi da despolitização do discurso educacional dessa geração que tratei principalmente no artigo de 1993. Despolitização que tem muitas faces: despolitização operada pelos intérpretes dessa geração, mas também pelos próprios integrantes da geração dos chamados Pioneiros da Educação Nova. Entre estes, vale destacar a figura monumental de Fernando de Azevedo e sua obra, *A cultura brasileira* (AZEVEDO, 1943).

Talvez tenha sido o discurso de Azevedo o que mais recorrentemente fez uso da expressão “Educação Nova” como estratégia de demarcação de posições. A oposição novo versus velho é tópica recorrente em seu discurso, sendo mesmo utilizada para dar título a alguns de seus livros. Mas é preciso distinguir os usos feitos por ele desses termos nos anos iniciais da década de 1930, em situação de militância no movimento, daqueles operacionalizados por ele como memória dessa militância na década de 1940, durante o Estado Novo. Naqueles, é dominante a função de delimitar nitidamente o campo de litígio, dando à expressão forte poder de designação das iniciativas renovadoras de remodelação da escola e de reestruturação do sistema escolar. É que, naqueles anos turbulentos da primeira metade da década de 1930, liderar o movimento pela Educação Nova exigia posicionar-se nos debates em que se antagonizavam defensores e críticos da escola pública leiga, única e gratuita, intervindo na constituição mesma dos termos desse debate e demarcando seus pontos de litígio. Já nos escritos mais tardios, como por exemplo no relato que ele constrói durante o Estado Novo sobre o movimento educacional em *A cultura brasileira* (AZEVEDO, 1943), o “novo” perde esse poder de designação, de especificação de práticas concretas, para se propor como interpretante do ocorrido: uma espécie de marcha ascensional do “novo” é ali relatada, diferenças são apagadas, conflitos relativizados e fronteiras diluídas⁶. O que se perde com isso é a particularidade concreta da escola como *constructo* histórico dos agentes em luta.

Em artigo publicado em 1997 (CARVALHO, 1997), ocupei-me da versão de Fernando de Azevedo sobre o movimento de renovação educacional brasileiro dos anos 1920 e 1930, elaborada na posição de intelectual comprometido com a política cultural do Estado Novo e de escritor de uma obra de síntese como *A cultura brasileira*. Essa versão foi lida, na recepção dominante, como um relato não perspectivado, devido a um horizonte de expectativa pouco atento às estratégias discursivas de apagamento das posições com as quais Azevedo constrói sua narrativa. Com

⁶A esse respeito, veja-se também: Carvalho (1989, p. 29-36), republicado em: Carvalho (2003).

isso, disseminaram-se na produção historiográfica sobre a Educação no Brasil representações sobre esse movimento em que a prática de seus agentes foi despolitizada. Por isso, minha escolha em 1993 não havia sido aleatória: tratava-se de apanhar, em um de seus movimentos, o processo de fundação de uma memória sobre a prática político-pedagógica da chamada geração dos Pioneiros da Educação Nova nas décadas de 1920 e 1930, tendo em vista que a sua versão sobre a importância e o caráter dessa prática, assim como sobre os impasses e desafios que a configuraram, foi amplamente retomada na historiografia educacional brasileira.

No artigo de 1993 também havia chamado a atenção para os procedimentos discursivos que no texto de *A cultura brasileira* (AZEVEDO, 1943) operam o esvaziamento político das proposições pedagógicas formuladas no debate que se processara em torno do tema Escola Nova. Posicionando-se como intelectual interessado na legitimação da política educacional do Estado Novo, Azevedo apresenta essa política como o coroamento de anseios de modernização e homogeneização sociocultural amplamente partilhados no movimento de renovação educacional que se iniciara nos anos 1920, produzindo um relato apologético dos acontecimentos que teriam tido “o seu ponto culminante no golpe de Estado e na Constituição de 1937” (AZEVEDO, 1943, p. 414). É assim que Azevedo constrói, no relato de *A cultura brasileira*, uma zona de “pensamento perigoso” (AZEVEDO, 1943, p. 402) para onde são remetidas todas as iniciativas não redutíveis à unificação e homogeneização que seu discurso promove. Com essa operação, era elidida toda uma luta pelo controle ideológico da escola, luta que era o resultado da fratura política de um programa de “organização nacional através da organização da cultura” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1935, p. 3)⁷ sedimentado nos debates educacionais dos anos 1920 e que se havia fragmentado em pelo menos duas estratégias rivais: as dos grupos que ficaram conhecidos como católicos e pioneiros.

Como observei no artigo de 1993, esse tipo de operação parece ter sido estratégia política interessada na consolidação de alianças que a despolitização da questão educacional podia assegurar. Passada a contenda que opôs católicos e pioneiros nos primeiros anos da década de 1930, interessou caracterizar a aguerrida mobilização educacional católica na qual havia estado em jogo a luta pelo controle da orientação doutrinária da escola, como questão relativa apenas a assunto religioso⁸. No mesmo processo de despolitização, foram também silenciados os traços mais polêmicos das proposições escolanovistas pelo concurso da retórica conciliatória de seus simpatizantes e da beligerância de seus adversários. Dessa maneira, ainda durante o Governo Provisório,

⁷ A expressão foi utilizada por Lourenço Filho em discurso de abertura da VII Conferência Nacional de Educação para descrever a campanha educacional desencadeada pela ABE nos anos 1920.

⁸ É o que faz, por exemplo, a narrativa de Azevedo já referida neste artigo. Interpretação oposta pode ser encontrada, por exemplo, em Cunha (1932) e, ainda, em Van Acker (1936).

coube à militância educacional católica apagá-los, pasteurizando a “nova pedagogia” num discurso morno que a reduzia a uma espécie de manual de bom comportamento docente conformado ao dogma religioso. Depois, no Estado Novo, foi a vez de os agentes educacionais instalados nos órgãos governamentais se apropriarem da retórica escolanovista, avançando proposições genéricas sobre a educação do “novo homem” para o “novo Estado”. Nesse processo, o que se perdeu foi a memória das estratégias de intervenção política de transformação da escola travadas na disputa e, com ela, a memória da escola como *constructo* histórico. Em seu lugar, produz-se o vazio.

Em 1993, o esvaziamento político operado no discurso de Azevedo não havia ainda sido suficientemente questionado na produção acadêmica sobre a educação no Brasil. Ao contrário, sob este aspecto, sua versão vinha sendo amplamente retomada na historiografia educacional. Ela ecoava, por exemplo, na tese de Nagle (1974), então muito difundida, sobre o aparecimento do técnico em educação na década de 1920.

Essa tese teve grande acolhida nos meios acadêmicos, contribuindo para o fortalecimento de um justificado esforço de pôr fim à tendência que, especialmente na década de 1970, em nome de um tecnicismo triunfante assumido como neutralidade em matéria de educação, esvaziava a discussão sobre o sentido político dos procedimentos pedagógicos. Nessa operação, tais procedimentos eram autonomizados como produtos cuja utilização ficava ao gosto do consumidor, geralmente regulado, este, pela lógica da eficiência num mundo administrado, quando não pelos imperativos da ditadura do momento. Mas a tese de Nagle (1974) também contribuiu para o esvaziamento referido, uma vez que reforçou o entendimento, bastante generalizado nos meios acadêmicos e a meu ver equivocados, de que historicamente, no Brasil, a educação muito raramente se configurou para os chamados educadores profissionais como estratégia consistentemente política de intervenção social. Este entendimento, associado a representações do intelectual brasileiro como personagem sempre bem intencionado em suas iniciativas de reforma social, mas sempre fracassado, porque sempre esquecido das realidades nacionais e sempre ingenuamente voltado para modelos e fórmulas estrangeiras, produz um efeito perverso: reforça o mesmo comportamento intelectual criticado, por constituir uma espécie de vazio de referência histórica para o debate político em torno da Educação.

É inegável que nos anos 1920 registra-se no Brasil um notável crescimento, no mercado editorial e nos órgãos estatais, do espaço de atuação de um novo personagem: o especialista em Educação. Tal crescimento é demonstrado à exaustão no trabalho de Nagle (1974). Mas a constituição desse domínio especializado de intervenção não se dá, como sustenta esse autor, como despolitização do campo educacional. Como penso ter evidenciado em trabalho sobre a organização dos educadores na década de 1920 (CARVALHO, 1998), ele se dá no campo de uma intensa mobilização política interessada na estruturação de mecanismos de controle e modernização social que

deveriam viabilizar a convivência interclasses no espaço da cidade e no tempo da produção/expropriação capitalista. Se a linguagem dessa mobilização foi formulada na retórica cívica de uma vasta campanha pela “causa educacional”, isso não significou ausência de projeto político. Ao contrário, era justamente por meio dos rituais cívicos que a “causa educacional” se formulava como programa político de organização da nacionalidade. A constituição das questões educacionais em matéria técnica, no sentido proposto por Nagle (1974), deu-se em momento posterior à década de 1920 e início dos anos 1930 e parece ter sido o resultado, como explicitarei acima, de estratégias políticas interessadas na consolidação de alianças que a despolitização da questão educacional podia assegurar.

O artigo que publiquei em 1993 foi comentado, recentemente, na Introdução que André Machado e Maria Rita Toledo fizeram para um livro que organizaram: *Golpes na História e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*, publicado em 2017. Na leitura que fizeram desse artigo na referida Introdução, Machado e Toledo (2017) consideraram que o texto fornecia uma chave importante para a crítica da recepção das reformas educacionais implementadas no governo Temer. Eles relacionaram essa recepção às operações de produção do vazio descritas no texto. De tais operações, teria resultado a imagem de uma escola pública que “só tem um passado vazio – espelhado na sua ineficácia” (MACHADO; TOLEDO, 2017, p. 25), criando um espaço propício às nefastas reformas que ocorreram sob o governo Temer em 2016 e 2017.

Assim, hoje, passados quase 30 anos da publicação do artigo de 1993, meu olhar se encontra com os olhares que Machado e Toledo lançaram sobre esse texto em 2017. No livro que organizaram, defendem a tese de que o vazio produzido na história da escola brasileira por estratégias de despolitização das lutas que historicamente engendraram essa instituição produz um território fértil para iniciativas aventureiras de reformá-la, em dissonância com aquelas lutas. Abrindo suas considerações a respeito, Machado e Toledo (2017, p. 18) afirmam:

Em um momento em que a escola é tão questionada, que a técnica é valorizada e a política demonizada, em nada contribui a ideia de um vazio das experiências escolares, do fracasso. Elas só servem para esquecer que a valorização da técnica na escola sobre a política não é um processo novo e que sufoca experiências importantes que pretendiam dar um novo rumo para a educação brasileira.

Abordando, na leitura que fizeram do texto de 1993, as operações de apagamento das lutas políticas de construção da escola pública brasileira e de construção de uma memória em que impera a produção do vazio, concluem:

Certamente é difícil imputar a essa memória historiográfica a constituição dos sentidos comuns que reinam em torno do debate sobre as reformas edu-

acionais, a liberdade de ensino, ou as finalidades que a escola pública deve ter no processo de socialização da infância e da juventude no Brasil. Mas, de toda forma, esse discurso está implicado nas representações que hoje circulam e nos mecanismos que têm justificado reformas educacionais como as que ocorrem em 2016-2017. A escola pública só tem um passado vazio – espelhado na sua ineficácia – que precisa ser preenchido pelo novo. (MACHADO; TOLEDO, 2017, p. 24-25).

Essa articulação que o texto de Machado e Toledo (2017) faz entre o vazio produzido na memória sobre a escola pública brasileira, a imagem sedimentada de uma ineficácia dessa escola e a decorrente permeabilidade dela a qualquer tipo de inovação é o que suscita, para mim, a releitura que faço hoje do potencial crítico do texto de Ozouf (1982), reincorporando a leitura que ele me suscitou no texto de 1993.

Porque o “novo” é, muitas vezes, o velho travestido, como é o caso, hoje, sob o desgoverno Bolsonaro, do avanço da proposta de ensino domiciliar. A proposta não somente ameaça pôr por terra a construção secular da “forma escolar” de socialização da infância e da juventude; mas também faz tábula rasa de todo o processo – falho, incompleto, inacabado – de constituição de um sistema público de escola única laica e gratuita no país. Aqui, como foi o caso das perversas “inovações” do governo Temer, o vazio produzido na memória das políticas públicas facilita o retorno do velho travestido de novo. Mais do que isso, esse vazio é território fértil para as incursões da sanha destrutiva de Bolsonaro, cujo lema é *destruir para governar*. Em sua política de terra arrasada, que ganhou concretude real e simbólica nas imagens recentes da Amazônia em chamas, governar é declaração de guerra à ciência, em nome do terraplanismo, às Humanidades, sob o pretexto do combate ao que chama de “marxismo cultural”. Para tanto, as bandeiras da chamada Escola sem Partido são eficazes, e só o são porque a memória das lutas pela escola pública foi esvaziada.

No caso das universidades, essa sanha destruidora é flagrante. Constituída como lugar de balbúrdia, antro de perigosos comunistas, a universidade vem sendo estigmatizada, punida, asfixiada por corte de verbas, de bolsas e de autonomia. E, mais recentemente, é atingida pelo “canto de sereia” do programa Future-se, que disfarça, como modernização, seu projeto devastador.

Recuperar a memória das lutas pela escola pública, única, leiga e gratuita é, desta perspectiva, questão política fundamental no Brasil de hoje. É assim que finalizo minha fala com o breve relato de um episódio ocorrido em um momento crucial dessas lutas, episódio esse que, como tantos outros, foi esquecido.

Em fevereiro de 1934, realizou-se em Fortaleza a *VI Conferência Nacional de Educação*, promovida pela ABE. A conferência foi palco de conflito acirrado entre os defensores do ensino laico, então sediados na ABE, e católicos, então aliados a integralistas.

A sessão de 7 de fevereiro chegou a ser suspensa. A suspensão da sessão, que se realizava concomitantemente às sessões da Assembleia Nacional Constituinte, foi assim noticiada por um jornal carioca⁹:

A segunda parte da sessão foi tumultuada devido a haver um dos delegados presentes proposto a adoção do sistema integralista nas escolas cearenses. O salão se achava apinhado de elementos pertencentes à Legião Integralista, de modo que o orador foi entusiasticamente aplaudido por seus correligionários. Um tal ambiente animou o delegado espírito-santense, Sr. Cyro Vieira, a propor fosse enviado, em forma de apelo, um telegrama à Assembleia Constituinte, solicitando a instituição do ensino religioso obrigatório nas escolas públicas. Estribando-se nos dispositivos do regimento interno, manifestaram-se contrários à proposta o Sr. Sussekind de Mendonça, da delegação carioca, e vários outros. Nessa ocasião, D. Xavier de Mattos, padre beneditino e representante do ministro Washington Pires no Congresso, tomou a palavra para apoiar a proposta por entre ruidosas manifestações dos elementos integralistas que enchiam as filas de cadeiras destinadas à assistência [...]. Como fosse impossível restabelecer a ordem, o Sr. Moreira de Souza suspendeu a sessão. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1934).

A intervenção de Sussekind de Mendonça sustando as pretensões dos proponentes do ensino religioso desencadeia reação violenta na imprensa cearense alinhada ao integralismo e ao catolicismo. Com a intervenção de Sussekind, escrevia um jornal, “o comunismo arvorou o seu estandarte rubro na Escola Normal Pedro II”, sede da Conferência, fazendo emergir o que chamava de “imundícies precipitadas” e de “detritos pestilenciais” que jaziam latentes sob o que via como “águas paradas” dos debates educacionais (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1934).

Edgar Sussekind de Mendonça, um dos fundadores da ABE, era membro do Conselho Diretor da associação e um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Aos ataques que sofreu da imprensa integralista e católica se contrapuseram inúmeras manifestações de solidariedade de outros órgãos da imprensa, sindicatos e movimentos. Entre elas, uma homenagem promovida pela Coligação Nacional pró-Estado Leigo, que coordenava as organizações laicistas do país. A homenagem valeu-lhe o atentado de grupos radicais que se afirmaram católicos, sublevados pelo teor do noticiário do jornal *O Nordeste* a respeito do discurso que Sussekind teria proferido nela. Dizia o jornal que, abusando da hospitalidade cearense, Sussekind teria derramado “toda a sua vesânia comunista contra a pessoa divina e adorável de Nosso Senhor Jesus Cristo”. Por isso, prosseguia, ele era um “estrangeiro de alma e de nome” que vinha “do Sul”, a título de pedagogo, impregnar “o povo cearense com doutrinas dissolventes” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1934).

⁹As notícias de jornal citadas neste artigo constam de pasta relativa à VI Conferência Nacional de Educação que localizei, em 1983, nos arquivos da ABE, no Rio de Janeiro. Os recortes arquivados não identificavam o jornal de origem e, quando o faziam, ocultavam a data de sua publicação.

Episódios como esse, que se apagaram de nossa memória educacional, precisam ser resgatados do esquecimento a que foram relegados. Só assim poderemos compreender que a escola que temos, longe de ser um espaço vazio, é uma construção histórica de lutas que, sob figurinos diferentes, ainda estão aí. Por essa escola vale a pena lutar.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *VI Conferência Nacional de Educação, 1934* [pasta de recortes de periódicos]. Rio de Janeiro: Arquivo ABE, 1934.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Anais da VII Conferência Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: ABE, 1935.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 1943.

CARVALHO, Marta M. C. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cesar de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto; Universidade São Francisco, 1997. p. 329-354.

CARVALHO, Marta M. C. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

CARVALHO, Marta M. C. Escola, memória, historiografia: a produção do vazio. *São Paulo em Perspectiva*, v. 7, n. 1, p. 10-15, jan./mar. 1993. Disponível em: <http://twixar.me/Xslm>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CARVALHO, Marta M. C. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: Edusf, 1998.

CARVALHO, Marta M. C. O novo, o velho e o perigoso: relendo a cultura brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 29-35, nov. 1989. Disponível em: <http://twixar.me/Sslm>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CUNHA, Nóbrega da. *A revolução e a educação*. Rio de Janeiro: Diário de Notícias, 1932.

HAMILTON, David. Adam Smith y la economía moral del sistema del aula. *Revista de Estudios del Curriculum*, Barcelona, v. 2, n. 1, p. 11-38, jan. 1999.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 45-73, jan./jun. 2001.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, n. 6, 1992.

MACHADO, André; TOLEDO, Maria Rita. Introdução. In: MACHADO, André; TOLEDO, Maria Rita (org.). *Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Anpuh; Cortez, 2017. p. 7-30.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo; Rio de Janeiro: EPU; Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OZOUF, Mona. Préface. In: OZOUF, Mona. *L'école, l'église et la République (1871-1914)*. Paris: Cana: Jean Offredo, 1982. p. 5-13.

PINEAU, Pablo. Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidade. *Revista de Estudios del Curriculum*, Barcelona, v. 2, n. 1, p. 39-61, jan. 1999.

VAN ACKER, Leonardo. Escola Nova e comunismo. In: CORREA, Alexandre (org.). *O Sr. Fernando de Azevedo, a sua sociologite aguda e do mais que lhe aconteceu*. São Paulo: Centro D. Vital, 1936. p. 10-17.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a História. In: VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 3. ed. Brasília, DF: EdUnB, 1998. p. 151-181.

VINCENT, Guy. *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon; Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1980.

O futuro dos direitos humanos: notas sobre memórias e possibilidades da educação em direitos humanos no Brasil

Flávia Schilling | Fernanda Castro Fernandes

Introduzindo algumas questões

A PRIMEIRA questão a ser colocada quando se apresenta a possibilidade e o privilégio de poder falar em público – algo tão difícil e que envolve uma enorme responsabilidade – é a seguinte: o que é possível dizer que faça algum sentido? Pois não se trata de falar por falar, apenas para afastar o silêncio. Com certeza, não. Também não devemos apenas repetir o que sempre dissemos. Ou devemos?

Talvez exista uma enorme importância na repetição. Talvez exista a necessidade, a precisão da repetição – ainda –, pois são outras plateias e outros mundos, e também para contestar algo que se diz e que se repete interminavelmente: que o que vale é o novo, como se o que se acumulou na história de nada valesse... Pois nesta aparentemente singela pergunta está posta a questão da transmissão, da possibilidade da transmissão (troca, comunicação?) entre nós, de uma geração que já porta cabelos brancos, e jovens que chegam ao mundo. Posta em questão como nunca na Educação. Há a possibilidade da transmissão (da experiência, da dor, da alegria, do conhecimento, da história) com o que isso envolve de repetição? Há disposição de escuta? Possibilidade de escuta?

Para complicar ainda mais, a proposta do evento passou pela questão do futuro dos direitos humanos. A tentação imediata é dizer: que futuro? Qual futuro? Há futuro? Ou perguntar: para onde foi o futuro? (AUGÉ, 2012). Em que mundo viveremos? (WIEVIORKA, 2006). O que fazer “depois do futuro”? (BERALDI, 2019).

E agora, José?
[...] a noite esfriou,
o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José? (ANDRADE, 2020).

Estes anos que se passaram provocaram uma série de leituras que tinham em seu título essa questão do futuro: qual o futuro da democracia, do Brasil... Para onde foi o futuro? Brasil! País do futuro do pretérito, diz Viveiros de Castro (2019)¹. Da viagem redonda de que nos fala Faoro (1987)?²

Deitou-se remendo de pano novo em vestido velho, vinho novo em odres velhos, sem que o vestido se rompesse nem o odre rebentasse. O fermento contido, a rasgadura evitada gerou uma civilização marcada pela veledade [...] claridade opaca, luz coada por um vidro fosco, figura vaga e transparente, trajada de névoas, toucada de reflexos, sem contornos, sombra que ambula entre as sombras, ser e não ser, ir e não ir, indefinição das formas e da vontade criadora. Cobrindo-a, sobre o esqueleto de ar, a túnica rígida do passado inexaurível, pesado, sufocante. (FAORO, 1987, p. 748).

País em que a possibilidade da mudança parece estar banida, condenado ao passado. Para onde foi o futuro?

O problema é que hoje reina sobre o planeta uma ideologia do presente e da evidência que paralisa o esforço para pensar o presente como história, pois ela se esforça para tornar obsoletos tanto as lições do passado quanto o desejo de imaginar o futuro. Há uma ou duas décadas, o presente tornou-se hegemônico. O presente, aos olhos do comum dos mortais, já não é oriundo da lenta maturação do passado. Já não deixa transparecer os delineamentos de possíveis futuros, mas impõe-se como um fato consumado, opressor, cujo surgimento repentino escamoteia o passado e satura a imaginação do futuro. (AUGÉ, 2012, p. 92-93).

Para tentar pensar a proposta do debate, além da questão da (im)possibilidade da transmissão e do futuro, de falar do futuro dos direitos humanos indo além da constatação óbvia de que parecem não ter mais futuro neste país que, se tradicionalmente já era violador de direitos, agora leva este exercício a seu paroxismo em um ataque sistemático de direitos civis, direitos sociais e econômicos, direitos culturais, direitos ambientais, pensamos em revisar o material sobre o tema dos direitos humanos no Brasil.

Esta ida ao passado – pois é isto que proponho que é importante fazer, mesmo sabendo a dificuldade enorme da transmissão –, de rever o que se fez (não o que o outro fez, mas o que fizemos), é uma primeira tentativa de resposta à provocação

¹“Brasil, país do futuro do pretérito. Mas país que os índios desta terra continuam a conjugar no futuro do subjuntivo, senão mesmo no futuro profético, o futuro que terá sempre sido presente: ‘virá, que eu vi’. E aquilo que nesse momento se revelará aos povos Surpreenderá a todos, não por ser exótico Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto Quando terá sido o óbvio (Caetano Veloso).” (VIVEIROS DE CASTRO, 2019, p. 15).

²“Na peculiaridade histórica brasileira, todavia, a camada dirigente atua em nome próprio, servida dos instrumentos políticos derivados de sua posse do aparelhamento estatal.” (FAORO, 1987, p. 745) E também: “Na base da pirâmide, no outro extremo dos manipuladores olímpicos do poder, o povo espera, pede e venera, formulando a sua política, expressão primária de anseios e clamores, a política da salvação” (FAORO, 1987, p. 740).

de “para onde foi o futuro”. Conseguiremos, quem sabe, pensar o futuro caso consigamos nos apropriar do que fizemos no passado. Não precisa ser um passado distante: um pequeno passado já ajuda. Mas há que reconhecer que existe uma história, há histórias importantes nestes últimos 20 anos que devem ser lembradas.

Uma proposta é pensar, portanto, no movimento, no tempo histórico do debate e das lutas pelos direitos humanos no Brasil. Pois a primeira ideia que vem quando pedem para pensar sobre o futuro dos direitos humanos neste quadro de ausência de futuro é a da necessidade da recuperação da memória, da produção da memória, do trabalho com a memória das coisas vividas e ditas. Recuperar o tempo, o movimento das coisas.

Nada mais difícil em um país que, nunca como antes, vive a experiência da produção da desmemória. Fatos acontecidos são esquecidos imediatamente. Coisas da semana passada parecem pertencer a um passado distante: você se lembra quando aqui havia pleno emprego? Ninguém se lembra, pois, na época, a imprensa não deu a devida importância, claro. E quando em São Paulo não havia crianças vivendo e trabalhando na rua? Você se lembra?

Ao comentar com estudantes da licenciatura sobre uma série de eventos que aconteceram no país e no mundo – os Fóruns Sociais Mundiais –, que tratavam exatamente de pensar em um outro mundo possível, imaginando futuros...³ Ninguém tinha ouvido falar neles. Nunca. Foi muito incrível poder contar um pouco da experiência – e fiz isso para introduzir a obra de Bourdieu (1998), com seu livro *Contrafogos*, no que chamamos de apresentação do contexto do texto...

Você se lembra de que faz muitas décadas que há quem lute por uma educação em direitos humanos, pois um dos direitos humanos é o direito à educação?⁴

Assim, este texto trará algumas memórias sobre histórias, lutas, leis, movimentos. Também, nos diversos trabalhos, há que marcar algumas dificuldades existentes no país em relação aos direitos humanos e com a educação em direitos humanos que não deveriam ser ignorados ou minimizados.

Trabalharemos, então, com a questão do desconhecimento dos direitos, em grande parte por uma fraca vivência de direitos: qual será a sua importância?; uma aversão à igualdade, à possibilidade de reconhecer que todos e todas são sujeitos de direitos; uma dificuldade em reconhecer a força da lei por conta de um fatalismo e de

³O Fórum Social Mundial é um evento organizado por movimentos sociais de muitos continentes, com o objetivo de elaborar alternativas para uma transformação social global. Seu slogan é: Um outro mundo é possível. Disponível em: <http://twixar.me/7slm>. Acesso em: 19 abr. 2020.

⁴Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, DHNET, Cedhep, Biblioteca Virtual de Direitos Humanos e tantas outras iniciativas. Impossível não mencionar algumas pessoas: Margarida Genevois e Maria Victoria Benevides, Fábio Comparato, José Sérgio Fonseca de Carvalho, Josephina Bacariça e tantas e tantos outros. Ver: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/index.html>. Acesso em: 6 maio 2020.

uma ideia de que “sempre foi assim e sempre será” e que estes direitos positivados envolvem inúmeros e multidimensionais deveres.

Desconhecimento e indiferença em relação a quais são e o que são os direitos humanos

Os anos passam e há que continuar introduzindo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em aula. Ano após ano. Ninguém leu a declaração, tão fácil de ler e disponível em uma pesquisa simples em nossos *smartphones*.

Um estudante da licenciatura certa vez perguntou: “Pro, por que a senhora está dando isso se não tem nada a ver conosco?” Nada a ver conosco a defesa da vida, da liberdade e da segurança? O direito a ter uma religião (ou não ter nenhuma ou trocar de religião), a ter uma opinião sem ser morto? A de se casar com quem quiser? Nada a ver conosco o direito ao trabalho, ao lazer?

Artigo XXIII – 1. Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

2. Toda pessoa, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.

3. Toda pessoa que trabalhe tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.

4. Toda pessoa tem direito a organizar sindicatos e neles ingressar para proteção de seus interesses.

Artigo XXIV – Toda pessoa tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e férias periódicas remuneradas.

Artigo XXV – 1. Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar, a si e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.

2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Ninguém nunca leu ou lerá a DUDH nestes tempos da sociedade da informação em que a preocupação central de cada um é com suas redes sociais e com as minúcias da vida privada. Todos estamos conectados e todos estamos distraídos, mais distraídos do que nunca (SCHILLING, 2005).

Há que insistir, assim, na leitura, divulgação e análise da declaração, que ainda não é conhecida. Essa ainda é uma primeira ação na educação em direitos humanos. Pois a nossa grande pergunta é e continua sendo: *como poderemos viver juntos?* Ou talvez hoje, dada a dúvida sobre a possibilidade da transmissão, da educação, da memória e da experiência, perguntaria: *poderemos viver juntos?*

Tentando uma resposta a essa pergunta, temos uma carta. A DUDH é uma carta. Endereçada, após as guerras, às pessoas, a todas e a cada uma. Laica, é a única carta que não foi – não é – revelada, a única não religiosa. A única, assim, laica, feita por nós, pobres e simples humanos, tentando pensar como viveremos juntos. Portanto, humana, portanto, com problemas, disputada, a ser construída e melhorada. Campo de luta, inconcluso, em movimento. Conjunto por vezes contraditório de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, ambientais⁵.

Essa carta, campo de luta e inconclusa⁶, estabelece alguns parâmetros sobre nossa humanidade, que, quando respeitados, poderiam apontar para uma forma de vivermos juntos. Diz sobre alguma ideia de futuro. É possível ainda pensar em futuro?

Afinal, falar de direitos humanos é falar de direitos pertencentes aos seres humanos. Certa perplexidade se instaura: haveria tal necessidade, de dizer o que nos pertence como seres humanos? Como algo que nos delimitaria em relação aos outros seres vivos, aos animais, às plantas, à natureza. Porque, se pararmos para pensar, o humano é a única palavra que aceita sua negação, o desumano. Pois parece que podemos ser a nossa negação, podemos ser desumanos e temos, assim, o desafio de nos fazermos humanos. Um cachorro é sempre um cachorro e não dizemos que um cachorro é “descachorro”, uma jabuticabeira é “desjabuticabeira”, e assim por diante. Mas, ao contrário, ao pensarmos na história da humanidade, colecionamos momentos e episódios do que podemos chamar de desumano. Parece quase intuitiva a nossa capacidade em verificar situações em que a desumanidade esteve ou está presente de modo a considerarmos que a dignidade de alguém ou de algum grupo foi violada. Os exemplos são muitos e basta buscar pertinho ou longe na memória, no passado ou no presente de nossa vida diária, nos caminhos pelas ruas, nos livros, nos jornais, na televisão ou nas redes sociais.

No entanto, a DUDH é o primeiro documento que estabelece de forma escrita essa noção de direitos, vinculando os países a assumirem o compromisso de garantir o desenvolvimento e o respeito aos seus cidadãos e cidadãs de forma indistinta. Não sem motivo, a DUDH foi pensada e escrita ao final da Segunda Guerra Mun-

⁵Os direitos são multidimensionais e indivisíveis. Uns dependem dos outros para sua realização, apoiam-se mutuamente e se sustentam.

⁶Hoje se discute a inserção, na DUDH, dos neurodireitos: direito à identidade pessoal; direito ao livre-arbítrio; direito à privacidade mental; direito ao acesso equitativo às tecnologias de ampliação; direito à proteção contra vieses e discriminação. Ver: Salas (2020).

dial (1939-1945). A partir do extermínio de milhares de pessoas nos campos de concentração nazistas, entre elas judeus, católicos liberais, povos ciganos, comunistas e socialistas, homossexuais e pessoas com deficiência, no qual uma estrutura de aniquilação da condição humana foi organizada, a comunidade internacional mobilizada elaborou esse documento reconhecendo que a dignidade humana inerente a todos é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo e que o desprezo por essa condição de dignidade levou e poderá levar a humanidade à miséria e ao terror.

A DUDH também declara que o respeito à liberdade e à igualdade não deve ser pensado apenas em relação às pessoas, individualmente, mas está relacionado à garantia de que povos e nações, enquanto comunidades específicas e com características culturais próprias, serão respeitados em seus direitos humanos.

É importante ressaltar, entretanto, que a dignidade humana não depende de sua vinculação a um documento escrito para que exista. Pelo contrário, partindo do pressuposto de que é característica intrínseca e inerente à nossa condição humana, seria um contrassenso dizermos isso. No entanto, o texto escrito do direito, das leis, o fato de estar na DUDH e em outros textos jurídicos, como veremos adiante, nos dá a garantia de ter um instrumento de luta e reivindicação de direitos.

E hoje, já passados seus 70 anos, a DUDH, essa nossa desconhecida senhora, permanece viva. Viva e insistente. Cuidemos para que ela seja ainda mais longeva.

Quem é o sujeito? Igualdade/diferença

Artigo I - Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo II - Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Parecemos estar muito longe dessa definição dos sujeitos de direitos! Livres e iguais? Todos e todas?

Este é o primeiro grande problema de trabalhar com direitos humanos: esta compreensão da igualdade fundamental, enquanto sujeitos de direitos. Da universalidade dos direitos, independentemente da diferença que exista entre nós. Independentemente da diferença, somos iguais em direitos.

Difícil pensar nisso no Brasil, país com uma história de horror à igualdade. Há sempre os que são mais iguais do que os outros. Esse “mais igual”, com mais direitos, varia, mas esse sujeito não compreende que, se ele tem o direito, o outro também tem.

O outro existe. É difícil trabalhar com a ideia do “todos”. Para que eu possa exercer o meu direito, o outro precisa respeitar o meu direito e eu preciso respeitar o direito dele. Ele, o outro, existe. Não pode ser aniquilado por discordar, por exemplo, do que eu expressei. Nem eu posso ser morto por me expressar.

A DUDH é considerada um marco inaugural na noção contemporânea de direitos humanos porque com ela se estabelece, neste campo de defesa dos direitos humanos, a ideia de que todos os seres humanos, realmente todos, são iguais, sem qualquer distinção. As ideias de igualdade e liberdade, podemos dizer, estiveram presentes e pautaram as lutas de muitos grupos sociais (TRINDADE, 2002). Para ficarmos apenas na história do Brasil, podemos citar, por exemplo, a luta e resistência das pessoas negras escravizadas durante os mais de 300 anos em que esse sistema operou no país ou a luta das mulheres por iguais condições de trabalho ou para garantir o seu direito de votar, o que só foi conquistado em 1932.

Porque nossa dificuldade em pensar a humanidade do outro enfrenta essa nebulosa da dignidade apenas para meus iguais. Se ela não é, não for, nosso parâmetro de convivência humana, seguimos nessa (histórica) posição – defendida e empreendida, inclusive, pelo Estado brasileiro – de que algumas vidas valem respeito e outras (tantas outras) valem nada.

Assim, pensando a dignidade como nosso parâmetro, seria importante considerá-la em duas dimensões: uma individual e outra coletiva.

Pela ótica individual, a dignidade humana tem como elemento central a noção de que cada pessoa tem e deve ter autonomia e autodeterminação. Conforme pontua Sarlet (2009, p. 23), essa ideia de autonomia como liberdade deve ser considerada, de forma abstrata, “como sendo a capacidade que cada ser humano tem de autodeterminar sua conduta”. Pensar por essa via abstrata nos permite considerar que todas as pessoas, ainda que em situações ou momentos da vida em que a autonomia e a livre expressão da vontade estejam comprometidas, continuem plenas em sua porção de dignidade humana. Crianças, idosos, pessoas em sofrimento/transtorno mental.

Por outro lado, a ótica de dignidade de cada pessoa conecta-se com a ótica de uma dignidade que é relacional e social, que opera a partir de uma perspectiva coletiva. O reconhecimento de que cada pessoa é titular de direitos humanos por sua condição intrínseca de dignidade não acontece se não formos capazes de reconhecer que essa é a característica de todos, indistintamente.

É na convivência humana, no exercício da pluralidade, na intersubjetividade das relações que somos capazes de reconhecer a dignidade. A dignidade de cada um só existe porque somos capazes de reconhecer no outro a dignidade que existe em nós. Esse exercício é pautado na construção de laços de solidariedade e respeito que só podem ser pensados e elaborados quando percebemos que a vida humana pressupõe o conviver, a necessidade humana de vivermos coletivamente. É no viver coletivo, no

relacionar-se, que somos capazes de construir parâmetros éticos de convivência. Parâmetros éticos que pautam nosso agir considerando a dignidade como fundamento da vida em sociedade. Parâmetros éticos que nos possibilitam enxergar a humanidade no outro, não o tornar coisa ou objeto, mas a enxergar naquele que, apesar de diferente de mim, é digno e capaz de autodeterminar-se.

Sem essa mediação, que é necessariamente feita pela linguagem, a violência toma conta, pois só é vista a diferença e ela toma uma dimensão total.

A dificuldade de reconhecimento da igualdade tem consequências:

Artigo VI - Toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei.

Artigo VII - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Estes são alguns dos artigos que apresentam maiores dificuldades de realização no Brasil. Em pesquisa de 2010 coordenada por Gustavo Venturi (BRASIL, 2010) isso aparece claramente: entre os direitos civis, para 92% dos brasileiros o mais desrespeitado é o direito à proteção igual diante da lei.

Isso também apareceu com clareza em pesquisa, de cunho qualitativo, sobre o que seria uma escola justa, que nos permitiu visualizar um quadro das injustiças que ocorrem no ambiente escolar (SCHILLING, 2013). *Dois pesos e duas medidas é algo considerado profundamente injusto*. Causa indignação constante, dor. Dois pesos e duas medidas é a forma popular de falar exatamente da violação do direito de termos igual tratamento perante a lei, igual proteção. Cabe lembrar um ditado popular incorporado profundamente na mentalidade nacional, de autoria controversa: “aos amigos, tudo; aos indiferentes, nada. Aos inimigos: a lei!”.

Pensar que os direitos humanos, para serem efetivados, precisam ser vistos nessa teia de relações nos coloca o desafio de pensar que a dignidade, para ser plena, precisa ter como suporte três elementos: a igualdade, a equidade e a justiça.

Sobre a igualdade, nosso desafio é pensar e construir estratégias de garantia de direitos humanos que vejam as pessoas como iguais não apenas formalmente, ou seja, iguais perante a lei, mas que considerem que, para terem sua dignidade respeitada, as pessoas precisam ter seus direitos políticos, econômicos e sociais, culturais e ambientais garantidos. É a ideia da indivisibilidade dos direitos.

O acesso aos direitos deve ser igual para todos e todas não apenas na lei. A garantia de igualdade na lei é o primeiro passo para a construção de uma igualdade que seja vivida no dia a dia. E viver essa igualdade é, antes de tudo, compreender que as diferenças não se podem tornar desigualdades. As diferenças são a riqueza de

nossa condição humana, mas quando se tornam desigualdades, situações injustas são geradas; daí a necessidade de se pensar a equidade.

Como construir, então, justiça? Como pensar critérios para viver o cotidiano de nossas relações sem transformar diferenças em desigualdades? Obviamente, muitas vezes a realidade social nos desafia a pensarmos que mudanças não são possíveis, mas elas são, e o respeito aos direitos humanos não se dá apenas nas relações entre o Estado e os cidadãos. O respeito aos direitos humanos se constrói no dia a dia das relações humanas, na escola, no bairro, na família, nas ruas, nas relações diárias, nas relações com o Estado e suas instituições.

Pensar o que é justo nas relações aponta alguns critérios. A realidade nos coloca situações diárias nas quais temos de elaborar critérios de julgamento para resolver conflitos, administrar problemas, aplicar justiça e tentar ser justos e justas. Aliás, essa sempre é a parte mais difícil: quantas vezes não somos desafiados a tomar as rédeas de determinadas situações nas quais nosso maior medo é cometer alguma injustiça? Para ser justo é preciso ponderar valores, ouvir os lados, considerar aquilo que não está tão evidente, pensar as consequências de nossas ações e decisões na vida do outro. Construir esse pensar crítico, atento e cuidadoso.

O papel dos direitos e das leis: sempre foi assim... Sempre será?

Lidamos com uma história de muitas lutas pela institucionalização e universalização de direitos. Mas esta é uma história muito recente. Como nossa vivência de direitos é escassa, não conseguimos entender claramente o papel dos direitos e das leis.

Percebe-se no Brasil, no entanto, um reconhecimento muito forte de injustiças acontecendo: o valor do salário mínimo, a situação da escola pública, do sistema de saúde e tantas outras. Há, simultaneamente a estas percepções da existência de injustiças sociais, um *fraco reconhecimento da possibilidade de mudança ou de reparação daquilo que é visto como um dano ou uma injustiça*. Isto faz com que estas injustiças apareçam como muito presentes no cotidiano e mesmo como “inertes, eternas”, ou até “naturais”. Sempre foi e sempre será assim? Desde que o mundo é mundo?

Por outra parte, mesmo havendo o reconhecimento de que a “causa dos direitos humanos” é justa, percebe-se esta causa como sendo possível? Há o reconhecimento dos canais que possibilitem sua realização? Não será esta causa reconhecida como impossível, inútil, dada a distância que há entre as declarações e as políticas públicas, dada a distância entre a declaração da intenção e as práticas sociais?

Como uma provocação, citamos um texto literário clássico que nos traz o seguinte diálogo, ainda tão atual: “– Bem sei, mas e a lei? – Ora, a lei... O que é a lei, se o Sr. Major quiser...? O Major sorriu com cândida modéstia” (ALMEIDA, [1975], p. 128)⁷.

Alguma coisa mudou?

Neste campo difuso e complexo, constantemente criticadas por “descoladas” da realidade ou pensadas como corretoras de uma realidade, as leis se alçariam ao estatuto de utopias, permanentemente violadas e destinadas ao fracasso: “as Constituições feitas para não serem cumpridas, as leis existentes para serem violadas, tudo em proveito de indivíduos e oligarquias, são fenômeno corrente em toda a história da América Latina” (HOLANDA, 1987, p. 135). Figuradas como principal fonte de padronização das relações de convivência (BOBBIO, 1986, p. 131) com seus valores de liberdade, igualdade e segurança, não admitindo privilégios nem discriminação, as leis se veem ignoradas ou violadas a favor de grupos ou indivíduos.

Assim, é importante percebermos que a luta por direitos e a sua conquista por meio de documentos escritos está permeada dessas relações sociais.

Ao pensarmos na Declaração Universal dos Direitos Humanos como marco para a compreensão dos direitos no desenrolar dos últimos 70 anos, dialogamos com os movimentos sociais, tanto internacionais quanto nacionais, que foram evidenciando as demandas específicas de proteção: as mulheres, as crianças, os negros, as pessoas com deficiência, a proteção ao meio ambiente, a proteção das populações indígenas e povos originários. Enfim, o rol de especificação dos sujeitos de direitos é amplo e está sempre aberto, à medida que compreendemos a construção das identidades em cada contexto social. A participação dos movimentos sociais, em suas mais diversas pautas, foi constituindo no âmbito do Sistema ONU e Interamericano (para ficarmos no território de nosso continente), uma extensa rede de tratados de proteção dos direitos humanos.

Citamos alguns exemplos: Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968), Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1984), Convenção sobre a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas e Degradantes (1984), Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989), Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994), Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Internamente, não podemos deixar de compreender a nossa Constituição federal de 1988 como um documento que bebe da fonte dos movimentos de garantias de

⁷“Já naquele tempo (e dizem que é defeito do nosso) o empenho, o compadresco, era a mola real de todo o movimento social.” (ALMEIDA, [1975], p. 126) A história foi publicada originalmente em 1854.

direitos, ao dar evidência à dignidade humana como fundamento da República brasileira e estabelecer uma série de direitos fundamentais, construindo a proteção dos direitos com base no respeito à igualdade e à diferença.

Assim, está lá dito no artigo 5º que mulheres e homens são iguais perante a lei. E está assim escrito em virtude da ampla participação das mulheres no processo de elaboração do texto da Constituição. Está ali também dito que é livre a locomoção em todo o território nacional bem como é a garantir da liberdade para exercer o direito de reunião pacífica e o de associação (BRASIL, 1988, art. 5º, incisos XV-XVII).

Também está ali, no artigo 6º, a garantia dos chamados direitos sociais, aqueles direitos que garantem o exercício e o gozo de nossa dignidade humana em sua condição material-existencial, tais como a educação, a saúde, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, o direito ao exercício da maternidade e à proteção da infância.

Quando pensamos, por exemplo, no direito a moradia digna e no direito à cidade, conforme trazidos no Estatuto da Cidade (BRASIL, 2001), na verdade estamos ampliando e desenhando de forma mais clara como garantir tais direitos, já garantidos na Constituição e já trazidos pelas normas internacionais de proteção dos direitos humanos.

Ao pensar nos direitos das crianças e adolescentes previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), também estamos fazendo valer o que já foi construído no texto da Constituição. Quando se discutem as mudanças na Previdência Social, mais que uma questão de equilíbrio de contas, estamos discutindo os melhores caminhos para a proteção de direitos dos trabalhadores e trabalhadoras, de forma a respeitar o direito social à previdência social.

Os exemplos são muitos e nos levam a compreender que esse emaranhado de normas, regras e leis que protegem e garantem direitos é fruto de processos de reivindicações, debates, lutas, enfrentamentos, derrotas, negociações, tanto em âmbito nacional quanto internacional.

Só para concluir esta breve história: cada direito implica uma série de deveres que envolvem desde o indivíduo até o Estado. Há deveres nas diferentes esferas governamentais, dos diferentes coletivos e dos diferentes envolvidos em cada realização de um direito.

Uma certa conclusão

Como não imaginar o futuro (a mudança é, sem dúvida, tão inevitável como inelutável), mas nos preparar para que ele seja, na medida do possível, o porvir de todos? (AUGÉ, 2012, p. 90).

Mostramos uma breve história que recuperou algumas memórias de lutas e movimentos, buscando imaginar um futuro que pudesse ser o porvir de todos. O que aqui fizemos foi um pequeno e singelo exercício, que pretendeu marcar que muito foi feito e há muito a fazer. Há, sim, bases culturais e estruturais que dificultam o trabalho com direitos humanos e com a educação em direitos humanos. Tais dificuldades deixam a impressão de que estamos na eterna viagem redonda, de retrocessos, e vivendo o fim do futuro. Não há que ignorar as dificuldades do Brasil, país do futuro do pretérito; há que conhecê-las para poder enfrentá-las. Porém, acreditamos que “com conhecimento, os homens e mulheres livres têm pelo menos alguma chance de exercer sua liberdade” (BAUMAN, 2001, p. 10).

Será o caso de pensar “uma espécie de democracia que começa onde se abre o debate e a formação de decisões sobre se queremos uma vida nas condições que nos são apresentadas” (BAUMAN, 2001, p. 240). Será o caso de buscar neste país, novamente, a lenta construção de uma democracia e de um Estado de direito. Pois a justiça,

[...] por mais inapresentável que permaneça, não espera. Ela é aquilo que não deve esperar. Para ser direto, simples e breve, digamos isto: uma decisão justa é sempre requerida imediatamente, de pronto, o mais rápido possível. (DERRIDA, 2007, p. 51).

A justiça é o urgente e essa busca pode levar-nos a caminhar com certa esperança em direção a algum futuro comum. Esse viver-juntos, esse entre todos proposto que vislumbra o outro em sua igualdade e diferença com os direitos e deveres implicados é construído cotidianamente. O que podemos fazer? Insistir. Saber que é um campo de luta que se materializa em políticas públicas. É um lugar de resistência ao fascismo, de resistência ao elogio da ignorância e à aniquilação do pensamento crítico. É um lugar difícil, mas fica aqui o convite a exercitar utopias concretas que possam fundar um pensamento sobre um futuro que nos contemple.

Referências

ALMEIDA, Manuel Antônio de. *Memórias de um sargento de milícias*. 5. ed. São Paulo: Ática, [1975].

ANDRADE, Carlos Drummond de. José. In: MARCELLO, Carolina. *Poema “E agora, José?”*, de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poema-e-agora-jose-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 13 maio 2020.

AUGÉ, Marc. *Para onde foi o futuro?* Campinas: Papirus, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERALDI, Franco. *Depois do futuro*. São Paulo: UBU, 2019.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://twixar.me/Mslm>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: [s.n.], 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001*. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília, DF:[s.n.], 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Direitos humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional*. Organização de Gustavo Venturi. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

DERRIDA, Jacques. *Força de lei*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

HOLANDA, Sergio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 19. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

SALAS, Javier. Por que é preciso proibir que manipulem nosso cérebro antes que isso seja possível. *El País*, Madri, 13 fev. 2020. Disponível em: <http://twixar.me/Yslm>. Acesso em: 19 abr. 2020

SARLET, Ingo. *Dimensões da dignidade: ensaios de filosofia do direito e direito constitucional*. São Paulo: Livraria do Advogado, 2009.

SCHILLING, Flávia. As formas da contestação juvenil, ontem e hoje: onde, quem, como? Três hipóteses para uma pesquisa. *In: SIMPOSIO INTERNACIONAL*

DO ADOLESCENTE, I., 2005, São Paulo. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://twixar.me/Rslm>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SCHILLING, Flávia. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, p. 31-48, 2013.

TRINDADE, José Damião de Lima. *História social dos direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Brasil, país do futuro do pretérito*: aula inaugural do CTCH, PUC-Rio, 14 de março de 2019. Rio de Janeiro: [s.n.], 2019. Disponível em: https://laboratoriodesensibilidades.files.wordpress.com/2019/05/brasil_pais_do_futuro_do_preterito.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

WIEVIORKA, Michel. *Em que mundo viveremos?* São Paulo: Perspectiva, 2006.

A criança e a desigualdade da sorte de nascer e viver em tempos e locais diferentes

António Gomes Ferreira

Introdução

A CRIANÇA é uma criança mas cada uma é um ser singular que depende muito das circunstâncias que lhe determinam a sorte. E se esta se invoca é porque é de difícil ou impossível controlo. Todavia, como todo o ser, entendido no seu particular ou enquanto coletivo, está sujeito à sorte, podemos considerá-la numa simples compreensão. Sim, falaremos sem pretensiosismo da sorte da criança considerando diversos tempos e diversos lugares. Mas, como a História da Infância conta já com largas dezenas de anos e muito já foi dito sobre a temática, devemos começar por esclarecer que não pretendemos “inventar a roda”. Mais do que pretender fazer novas abordagens, estamos interessados em apontar para a conveniência de revisitarmos um tema que tem motivado muita opinião e bastantes textos, mas nem sempre tem conseguido libertar-se do pecado do anacronismo. Se a criança não está fora de um tempo, a abordagem histórica sobre a mesma também não é indiferente às circunstâncias em que se faz.

Com a publicação da obra de Ariès (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* e sobretudo a partir da sua tradução para inglês, houve uma adesão ao tema central do livro e quase não temos conseguido escapar da tese do historiador francês. Pouco tem importado que ela tenha sido construída a partir de uma leitura superficial e ingénuas das fontes e que numerosos investigadores tenham desmontado alguns argumentos de Ariès (POLLOCCK, 1985; POLAKOW, 1992; FERREIRA, 2000; BOTO, 2002; WOODS, 2003; WARDE, 2007). Entre os equívocos que emergiram da controvérsia estão a que se coloca entre a ideia de representação da criança e a de sentimento de infância e a interpretação de formas de cuidar dos mais pequenos como se estes dependessem somente da vontade das pessoas e pudessem ser facilmente criticáveis em função de leituras próprias da conceção de infância do século XX. As pessoas vivem um tempo e um lugar que os encerram numa cultura de entendimento do mundo dependente de condições materiais muito prescritivas.

Contudo, vamos contornar a controvérsia e, simplesmente, tentar apresentar um conjunto de informações sobre aspetos que implicam com as condições de vida das crianças. Propositadamente, apresentamos dados sobre três aspetos muito diferentes

entre si, mas que podem esclarecer muito sobre as condições de vida das crianças: a mortalidade, a ideia de fases de evolução, os castigos corporais.

A sorte da sobrevivência

Apesar das modificações políticas, das transformações económicas e sociais e dos progressos científicos que foram acontecendo a partir da segunda metade de Setecentos, as condições de vida da generalidade das pessoas dos países ocidentais permaneceram muito precárias e não as afastavam de uma sobrevivência difícil. O limitadíssimo conhecimento científico das sociedades pré-industriais, as crenças religiosas ou profanas de populações generalizadamente analfabetas, a situação de risco de fome ou de subnutrição que caracterizava a maioria da população, fortemente dependente de uma economia local de fraca produtividade agrícola, a pobreza endémica de parte significativa das famílias que vivia em casebres que pouco as protegiam da inclemência das intempéries ou dos ataques dos animais, constituíam uma amálgama de problemas que condicionavam a vida da esmagadora maioria das pessoas. Na sociedade designada de Antigo Regime, as crianças eram as que mais sofriam com tal situação. A taxa da mortalidade infantil traduz bem quanto era preciso ter sorte para sobreviver. Só no primeiro ano, a morte atingiria 150 a 300 entre mil crianças nascidas com vida nos países europeus (HEYWOOD, 2004).

Quadro 1 – *Mortalidade Infantil no século XVIII*

Países	Número de mortes / 1000 nados vivos
Inglaterra	187
França	252
Alemanha	154
Escandinávia	224
Espanha	281
Suíça	283

Fonte: adaptado de Flinn (1981, p.16-17).

Independentemente de o número de mortes que conhecemos poder ser muito variado de país para país (cf. Quadro 1), podemos, no entanto, concluir que era alta a mortalidade infantil na Europa até à segunda metade do século XVIII. Em geral, uma em cada quatro ou cinco crianças não sobrevivia ao primeiro ano. É certo que a mortalidade infantil era muito variada. Em Genebra, por exemplo, ela era de 208 por

1000 nados vivos no seio da média e alta burguesia e de 358 por mil entre as classes trabalhadoras (LINDEMANN, 2002).

De facto, a desigualdade das crianças é bem expressa na mortalidade infantil. É bem certo que a doença e a morte não excluem raça, sexo, idade ou fortuna. Mas não é menos certo que as doenças atacam os mais frágeis, os que menos têm possibilidade de se prevenir e defender. Na sociedade do Antigo Regime, as crianças eram as grandes vítimas, obviamente devido à geral ignorância e à impotência da medicina, mas muito também por demasiado frequentemente serem fruto de atos não pensados. Algumas praticamente não tinham possibilidade de sobreviver, pois tão depressa os que as punham no mundo, queriam-nas longe dos seus olhos.

A morte era a fatídica sorte de grande número de expostos. As taxas de mortalidade conhecidas dizem-nos mesmo que a maioria não sobrevivia aos anos da criação e mais significativamente que uma elevada percentagem dessa mortalidade incidia sobre crianças com menos de um mês de idade. Embora os números variassem de cidade para cidade, na sua globalidade, eles apresentam-se-nos dramaticamente elevados.

Em Reims, por exemplo, entre 1779-1784, morriam 38% de expostos e em Rouen, faleciam 69,8%, no período compreendido pelos anos 1783-1789 (CHAMOUX, 1973; BARDET, 1973). Em Espanha, olhando para as grandes cidades, evidenciavam-se como também bastante elevadas as percentagens dos expostos que morriam antes de completar o primeiro mês: em Madrid, durante a segunda metade de Seiscentos, 52,7%; em Sevilha, 47%, no ano de 1690. Estes valores, aliás, quase se repetiam no final do século seguinte, sendo 49% em 1790 e 46% em 1800 (FERREIRA, 2000).

Em Portugal a situação não era melhor. Por vezes era até bem mais trágica. Das 2219 crianças recolhidas na roda da Misericórdia de Setúbal, cidade próxima de Lisboa, entre 1679 e 1718, só cerca de 1,7% conseguiriam sobreviver para além dos sete anos, sendo que das 2181 falecidas, 87% morreriam logo no primeiro mês de exposição (ABREU, L., 1990). Em Montemor-o-Novo, somente 13,6% das 811 crianças que tinham entrado no Hospital Real de Santo André, entre 1790 e 1814, completariam a criação os sete anos de idade (VARELLA, 1817). Na Figueira da Foz do início de Oitocentos, parece que estes infelizes morriam menos mas, mesmo assim, a mortalidade não andaria muito longe dos 50% pois, entre 1801 e 1835, a totalidade dos “Falecidos”, “Provavelmente falecidos” e “Destino ignorado” soma 51,6% (CASCÃO, 1985).

Em Lisboa, a morte atingia também grande parte das crianças que entravam na Real Casa dos Expostos (*Relação dos gastos... desde 1689 até 1767*). Entretanto, os anos passavam-se e, à medida que se progredia no tempo, cada vez mais se agravava a situação. Em 1787 morriam 32,4% dos expostos que haviam dado entrada mas, em 1797, a mortalidade havia atingido os 50,3% (FERREIRA, 2000).

A sorte da sobrevivência não é apenas uma situação própria desses séculos distantes. Muitos países ocidentais apresentaram, ao longo do século XX, taxas de mortalidade infantil correspondentes às de sociedades de Antigo Regime. Alguns dos países pertencentes à América Latina ilustram bem quanto o fenômeno da mortalidade infantil permaneceu alto ainda na segunda metade do século XX (Quadro 2).

Quadro 2 – *Taxas de mortalidade de crianças até 5 anos (países da América Latina)*

Países (1960-1965)	Até 5 anos
Argentina	73
Chile	135
Honduras	201
Cuba	77
Bolívia	274
Colômbia	131
Costa Rica	111
El Salvador	183
México	127
Uruguai	53
Guatemala	218

Fonte: adaptado de CELADE/UNICEF (1993, p. 8).

Os números que temos indicam claramente que há países da América Latina que apresentam uma mortalidade infantil idêntica àquela que países da Europa Central apresentavam no século XVIII. De qualquer modo, todos eles estavam fazendo progressos que se vão acentuar bastante nas décadas seguintes. A evolução da mortalidade infantil no Brasil pode elucidar bem quanto ela estava em evolução nas últimas décadas da primeira metade do século XX (Quadro 3) e quanto o problema transitou para a segunda metade dessa centúria.

Quadro 3 – Mortalidade Infantil no Brasil

Anos	Número de mortes / 1000 nados vivos
1930	162,4
1935	152,7
1940	150,0
1945	144,0
1950	135,0

Fonte: adaptado de IBGE (1999, p. 20).

O Brasil conheceu uma grande evolução na redução da mortalidade de crianças com menos de cinco anos nas últimas décadas do século XX e nos primeiros anos do terceiro milénio. Todos os anos, o país diminuiu em 5,4% o número de crianças dessa faixa etária que perderam a vida. Em 1990, a taxa de mortalidade em menores de cinco anos no Brasil era superior a 60 em cada mil. Esse índice baixou para 15 em cada mil, em 2018 (UNICEF, 2018). Tendência muito idêntica regista Cabo Verde, onde morreram 17 crianças até 5 anos em cada mil (UNICEF, 2018). Curiosamente, pode constatar-se que não é o tamanho do país nem a sua riqueza que determina a mortalidade infantil. Todavia, é possível concluir-se que graves problemas políticos e sociais são decisivos na forma como se caracteriza a evolução da mortalidade infantil nestes países (como pode ser verificado nos países da CPLP, cf. Quadro 4).

Quadro 4 – Taxas de mortalidade por 1000 nascidos vivos (países da CPLP)

Países (1990)	Até 5 anos
Angola	226
Brasil	61
Cabo Verde	63
Guiné-Bissau	229
Moçambique	240
Portugal	15
São Tomé e Príncipe	111
Timor-Leste	176

Fonte: UNICEF (2015, pp. 18-27).

Assim se passava com Moçambique e Angola. Ambos os países encontravam-se em guerra civil, em 1990. Em Moçambique, o acordo de paz foi assinado em outubro de 1992 e em Angola a guerra duraria até 2002. Apesar da evolução da diminuição

da mortalidade nestes países, esta é ainda muito elevada no final da segunda década deste milénio. Entre 1990 e 2018, Moçambique registou uma taxa média anual de redução da mortalidade em crianças com menos de 5 anos de 4,3 por cento. Se, em 1990, a mortalidade até aos cinco anos ultrapassava largamente as duas centenas de crianças em cada mil, em 2018, o valor já estava em 42. Em Angola, segundo dados da Unicef, a taxa de mortalidade diminuiu de muito mais de duas centenas em 1990 para 81, em 2018 (UNICEF, 2018).

A malária continua a ser a principal causa de morte entre estas crianças, seguida pela diarreia em resultado da falta generalizada de água potável e do débil sistema de saúde, entre outras doenças como as respiratórias agudas, tuberculose, sarampo e tétano. Os números apresentados são meramente exemplificativos, mas ajudam a compreender que não é suficiente um pensamento generoso abstrato sobre a infância para que a vida sorria a todas as crianças. Antes de tudo, é preciso ter sorte onde se nasce. É preciso ter sorte na região e no país em que se vem ao mundo, é preciso ter sorte no momento e no tempo em que se é dado à luz, é preciso ter sorte na família em que se nasce ou é recebido.

A sorte das crianças, contudo, não está desligada das condições económicas, sociais, políticas, culturais que afetam a população. E estas dependem muito do modo com as elites se posicionam relativamente ao desenvolvimento dos seus próprios países. Tão importante como a existência do conhecimento científico e técnico é a disseminação deste entre a população. A inexistência de políticas alinhadas com estratégias de desenvolvimento humano sustentável e com o investimento na capacitação das pessoas, sem, pelo menos, alguma preocupação com a coesão social e com o bem-estar generalizado, tenderá a favorecer situações de pobreza e assimetrias sociais que muito prejudicarão o modo como as crianças são tratadas. Na verdade, as crianças e o seu desenvolvimento não podem deixar de ser vítimas da precariedade das condições materiais das famílias e da fraca disseminação da ciência e da educação.

Desenvolvimento e educação

Ao longo do século XX a criança foi-se tornando sujeito de estudo, de políticas, de atenção generalizada. O seu desenvolvimento tem ocupado profissionais diversificados e o conhecimento destes tem sido incorporado por muitas outras pessoas. Atualmente, psicólogos, médicos, professores, educadores, pais e mães com uma cultura geral mediana, ao efetuarem uma análise, ainda que sumária, do desempenho ou da evolução de um ou vários indivíduos, quase sempre têm em consideração fases, estádios/estágios, idades ou ideias idênticas. A esmagadora maioria das pessoas não

tem consciência de que a definição de fases de desenvolvimento da pessoa tem uma tradição milenar à qual não estamos imunes.

Não há dúvida que entre os difusores desta tradição estiveram alguns dos letrados de Seiscentos e Setecentos. Homens de diversa formação, quase sempre com propósitos reformadores, não raras vezes médicos ou moralistas, utilizaram sistematizações etárias de forma mais ou menos crítica, mais ou menos personalizada, de modo a melhor servir os objetivos da obra em que as incluíam (FERREIRA, 2000).

A *Escola Decurial*, de Fradique Espinola (1696), aborda o tema várias vezes. Por ela é fácil apercebermo-nos, por exemplo, que o assunto era alvo de opiniões desencontradas desde a Antiguidade, pois nos dá conta, entre outras, da classificação de Pitágoras e Aristóteles que dividia o percurso biológico do indivíduo em quatro períodos, tantos quantos as estações do ano, bem como a que se atribuía a Hipócrates, que contemplava uma periodização que assentava num raciocínio menos simplista e distinguia maior número de idades, indo a primeira até aos sete anos, a segunda até aos quinze, a terceira até aos vinte e oito, as outras duas, de sete anos cada, até aos quarenta e dois, a sexta até aos cinquenta e seis, a partir dos quais se entrava na última. Contudo, chega-se ao século XVI sem que as línguas nacionais tenham incorporado toda esta variedade terminológica. No *Diálogo com dois filhos seus sobre preceitos morais em moda de jogo*, João de Barros (1981) divide o percurso sociobiológico do indivíduo em três idades: “da puerícia, juvenil, da velhice”; e o tradutor francês do *Grand Propriétaire de Toutes Choses* queixava-se, em meados do século XVI, da limitação terminológica da língua francesa face ao latim porque este apresentava “sete idades designadas por diversos nomes” e em francês só existiam três: “a saber infância, juventude e velhice” (ARIÈS, 1973). Por certo, a conturbada situação política e social em que viveu a Europa na Idade Média não proporcionou ocasião para que se sentisse necessidade de maior precisão na definição da evolução do indivíduo. Dante Alighieri, escrevendo no século XIV, dava conta que a vida da pessoa se dividia num período de crescimento, até aos vinte e cinco anos (*Adolescenzia*), de maturidade, até aos quarenta e cinco anos (*Gioventute*) e de decadência (*Senettute*). Estas, às quais juntava a senil (*Senio*), eram as que realmente interessavam quando se tratava de falar da formação de pessoas de elite (ALIGHIERI, 1964).

Do século XVI para o século XVII parece ter-se dado maior atenção à recuperação da arrumação da evolução da pessoa em idades seguindo categorias legadas pela Antiguidade (FERREIRA, 2000). Em Seiscentos, de entre as muitas referências às idades, as mais interessantes em relação à educação foram escritas, sem dúvida por Comênio. Na *Didáctica Magna* admite que o período de crescimento pode ser dividido em quatro partes de seis anos cada, “infância, puerícia, adolescência e juventude” (COMÊNIO, 1985, p. 410) e associa a cada uma delas uma escola, sendo o regaço materno à escola da infância, a escola primária à escola da puerícia, a escola de latim ou o

ginásio à escola da adolescência e a academia à escola da juventude. A cada idade tinha, portanto, a sua escola, ou seja, cada aluno deveria ter a escola que assegurasse um ensino adequado ao nível de desenvolvimento que a natureza determinava. Como bem salienta Carlota Boto, a recorrência à metáfora da natureza é uma estratégia discursiva bastante presente em Comênio; pelo que a arte de ensinar devia seguir, por imitação das leis naturais, sempre em níveis de complexidade progressiva e gradual (BOTO, 2002). Mais tarde, Comênio voltaria a dar relevo ao assunto das idades na *Pampaedia*, onde apresenta escolas adequadas a sete idades em que divide a vida humana, “das quais a primeira compreende a concepção e a gestação no útero materno; a segunda, o nascimento e, conseqüente a este, a infância; a terceira, a puerícia; a quarta, a adolescência; a quinta, a juventude; a sexta, a idade adulta; a sétima, a velhice” (COMÊNIO, 1971, p. 110). O mais interessante, é que ele sublinha a importância de cada uma destas idades como fases especialmente convenientes a determinadas aprendizagens. Como diz, “para a realização daquelas coisas para que foi apta a primeira idade, não o será a segunda, muito menos a terceira” (p. 109). Ora, o que o pedagogo checo faz com mestria é, precisamente, apresentar uma organização educacional que tem como eixo a sua conceção das idades da vida. Mas a notável proposta pedagógica que nos apresenta nos trabalhos mencionados não deixa, no entanto, de seguir uma compreensão do percurso da vida que vinha fundamentando a definição de normas de regulação social.

Na primeira metade de Setecentos, o médico português Fonseca Henriques definiu idades como “espaços de tempo, que ha entre mudanças, que no discurso dos annos se experimentão na constituçam do corpo humano” (1749, p. 40), alientando, assim, a permanência de determinadas características como essência duma idade. Este médico, que propõe apenas quatro idades – puerícia, juvenil, consistência e senilidade – vê-se na necessidade de subdividir a primeira, pelo que a idade da puerícia inclui a infância, que podia oscilar entre os cinco e os sete anos, a puerícia, que se estendia até aos catorze, a puberdade, com limite superior pelos dezoito anos, e a adolescência, que terminava o período de crescimento.

Por sua vez, Rodrigues de Abreu (1733), outro médico do século XVIII, apresenta e descreve as diversas idades tendo em conta a sucessão de fenómenos físicos inerentes ao desenvolvimento do corpo, indicando que elas eram: a infância, a puerícia, a adolescência, a juventude, a viril, a consistente e a velhice verde, meia e decrepita. A infância compreendia os primeiros sete anos, a puerícia os segundos, a adolescência acabava aos 25 anos, o que, grosso modo, revelava uma compreensão médica algo consensual mas, por outro lado, uma retórica plena de superficialidade e mesmo de ambiguidade sobre a infância.

Vivendo nos séculos XVIII e XIX, o luso-brasileiro Francisco de Melo Franco foi dos que sublinhou a importância da consciencialização das idades pelo médico, porque sem essa compreensão se atuaria ao acaso, “empregando quasi sempre sem

acerto as suas diligências, sem distinguir as molestias, que atacam particularmente certos órgãos segundo as diferentes idades” (FRANCO, 1823, p. 10). Na sua opinião, os órgãos do corpo humano não se desenvolviam todos ao mesmo tempo; bem pelo contrário, seguindo uma ordem regular e constante adquiriam, uns depois dos outros, o seu volume e extensão, numa progressão que ia das partes superiores para as inferiores, de tal maneira que os órgãos situados nas regiões superiores eram os primeiros a desenvolverem-se e os últimos eram, como é óbvio, os mais periféricos. Todavia, é no seu *Tratado da educação física dos meninos* (FRANCO, 1790), que ele indica, com maior precisão, os momentos adequados a algumas iniciativas, os quais revelam consciência de uma subperiodização da infância, como, por exemplo, a do desmame, que devia ocorrer só depois do primeiro ano ou do ano e meio, ou a da aprendizagem da leitura, que devia iniciar-se unicamente depois dos cinco anos.

Seduzindo médicos e outros homens de diverso saber, as idades da vida tendiam a servir de quadro de referência a todos aqueles que se achavam envolvidos na evolução do indivíduo. Em face da diversidade de interesses ou de perspectivas é natural que surgissem desfasamentos etários, bem evidentes sobretudo no que toca aos limites de algumas das diferentes idades, como sinteticamente testemunha o autor do *Divertimento erudito* (PACHECO, 1738), ao tratar “Das Idades do homem”. João Pacheco considerava primeiramente a existência de três idades, “primeira, media, e ultima”, nas quais, por sua vez, se inseriam as outras mais tradicionais. A primeira, incluía a infância, a puerícia, a puberdade e a adolescência. A Infância abrangia os quatro anos iniciais, durante os quais a criança não estava “firme ou estavel”; a puerícia durava até ao décimo ano, segundo os filósofos e segundo os teólogos, até aos catorze anos nos rapazes e até aos doze nas raparigas; a puberdade, contemplada só por alguns, terminava aos dezoito; e a adolescência tinha como limite os vinte e dois ou os vinte e cinco anos (PACHECO, 1738, p. 123).

Assim definidas, as idades eram mais do que um agrupamento de anos; elas correspondiam a determinadas qualidades e assentavam em conceitos que se pretendiam coerentes e fundamentados. A primeira infância era entendida como uma fase onde predominava o crescimento e atividade mas na qual o uso da razão estava inibido pela demasiada humidade do cérebro. Por isso, recomendava-se, sobretudo, a preservação física, afetiva e religiosa da criança, para que “logo na primeira flor da puerícia, tendo já a Criação de poucos annos algum uso de rasão”, se pudesse instruí-la na doutrina católica e no ler, escrever e contar. À puerícia, que também era a idade ideal para a aprendizagem do latim ou de qualquer outra língua, estava reservada uma instrução elementar, uma instrução dirigida à memória e não à compreensão, porquanto só à adolescência se reconhecia o entendimento suficiente para se “trabalhar na arte de raciocinar” (PACHECO, 1738, p. 123-124).

Havia, portanto, consciência de que o desenvolvimento físico e psicológico passava por períodos distintos, com lógica e sequência determinadas, que urgia compreender e respeitar de modo a não frustrar as expectativas da educação. As três primeiras idades, que requeriam intervenções e responsabilidades educativas diferenciadas, representavam os principais períodos de desenvolvimento psicossomático cujo auge se atingia na juventude. Uma idade era sempre um período transitório que urgia aproveitar adequadamente de modo a que o seguinte pudesse enquadrar as capacidades apropriadas (FERREIRA, 2000).

Todavia, o mesmo número de anos não coincidia com um idêntico nível de instrução. Este é um tempo de grandes diferenças de entendimento no que diz respeito à escolarização bem como de condições educativas a que estavam sujeitas as crianças. Contudo, algumas delas começavam muito cedo a lidar com as letras (FERREIRA, 2000). Francisco de Almeida Portugal, levado pela sua aia a aprender as letras do abecedário, quando ainda não tinha três anos, lia correntemente aos cinco, e um ano depois, sob a direção de um mestre, encontrava-se às voltas com as lições de latim embora só dois anos mais tarde iniciasse, com outro bacharel, os seus estudos de aritmética, geometria e francês (PORTUGAL, 1932). Mesmo tendo em conta a época e o facto de ocorrer numa família de pessoas cultas, casos assim servem apenas para mostrar situações de exagero, que raramente se verificariam, mas que eram credíveis e muito apreciadas (FERREIRA, 2000).

Tudo indica que José Liberato Freire de Carvalho teve também um ambiente doméstico favorável à instrução. Numa ou noutra das duas quintas que seus pais habitavam, em tenra idade começou a aprender os rudimentos das letras e a língua latina com um mestre particular de modo que aos doze anos já sabia todo o latim que ali podia aprender e que se viria a revelar suficiente para ser aprovado no exame de admissão à congregação dos Cónegos Regrantes de Santo Agostinho (CARVALHO, 1982).

Igualmente precoce foi a aprendizagem de Luís António Vernei, pois que com seis anos “já lia e escrevia perfeitamente” (FIGUEIREDO, 1817, p. 403), passando logo para o ensino do latim, boa parte dele realizado no Colégio Jesuíta de S. Antão, onde aos treze anos se dedicou ao estudo da retórica. Aos quinze encontrava-se já a cursar o segundo ano de filosofia, estudo que interromperia para se alistar como soldado voluntário e assim partir para a aventura da Índia.

Com esta idade, alunos havia que ainda estavam a dar os primeiros passos na aprendizagem do latim. Tudo dependia, evidentemente, do contexto sociocultural que envolvia a família, situação que, como é óbvio, não se pode unicamente circunscrever a Setecentos.

Na Escola de Gramática Latina de Moimenta da Beira, a maioria dos alunos possuía mais de quinze anos e alguns deles tinham mesmo entrado para a dita aula

com uma idade igual ou até superior, mas tinha também estudantes mais novos, alguns dos quais tinham começado o estudo com nove, dez ou onze anos. Portanto, é bem evidente a existência de jovens com idades muito diferentes no mesmo nível de aprendizagem, o que muito se ficava a dever ao facto de terem iniciado os estudos com mais ou menos anos, situação que os filhos da nobreza do século XVIII também conheceram, verificável, por exemplo, na frequência do Colégio Real dos Nobres (FERREIRA, 2000).

É óbvio que se estava longe duma correspondência entre a idade cronológica e um saber escolar, que se construiria ao longo da época contemporânea e que ajudará a fixar os contornos da infância e da adolescência como hoje os concebemos. Até ao final do Antigo Regime, não existia qualquer tipo de pressão legal ou social generalizada que obrigasse uma criança a iniciar a sua instrução elementar numa determinada idade pelo que o começo dependia de circunstâncias familiares que tanto podiam favorecer uma aprendizagem precoce como podiam retardar o acesso aos primeiros rudimentos da educação literária.

O século XIX, assiste, no entanto, a grandes transformações ideológicas, sociais e científicas. O desenvolvimento da ciência, a emergência de novas realidades económicas, a visibilidade dos problemas sociais provocados pela industrialização, a necessidade de aumentar a qualidade sanitária da população fizeram com que diversas personalidades com preocupações educacionais e higiénicas olhassem a diversos aspetos que condicionavam o desenvolvimento da criança, alargando claramente o campo da sua observação e intervenção que se estende tanto às crianças menos favorecidas quanto a novos espaços frequentados pelos mais pequenos. Mas o que vai ter mais implicações para a compreensão do desenvolvimento da infância, é o fenómeno da escolarização. Na segunda metade do século XIX, a escola surgia como a instituição que generalizaria o progresso e a cidadania, condições essenciais a uma qualquer nação que se pretendesse desenvolvida e soberana. Diante da inevitabilidade da escolarização, alguns intelectuais e sobretudo médicos inseridos no movimento higienista, muito em sintonia com o alinhamento intelectual positivista, vão pretender delinear uma abordagem pedagógica que se pretende fundada na fisiologia e na busca da medida adequada ao desenvolvimento da criança. Deste modo, vai emergir uma tendência para se instituir um saber pedagógico articulado com a tecnologia médica e isso contribuirá muito para o investimento no estudo científico da criança. Acresce, por outro lado, que a nova sensibilidade filantrópica, aliada às preocupações educacionais resultantes das dinâmicas sociais, culturais e políticas do século XIX, propicia o surgimento de um movimento pedagógico que procura fomentar instituições para crianças que ainda não estão em idade de frequentar a escola primária, mas onde se devia promover uma educação que tivesse um claro propósito de atender ao desenvolvimento sensorial, intelectual e social dos que as frequentassem. Deste

modo, ampliava-se o campo de intervenção pedagógica e o do estudo da criança e ia-se consolidando a lógica do desenvolvimento desta pela definição dum aparato institucional adequado a determinadas idades. Para além das crianças que deviam frequentar a escola, muitas outras precisavam de ser acolhidas por outras instituições e nelas terem uma educação adequada à sua idade.

Em simultâneo, cada vez mais se tornava evidente que havia uma especificidade do período que terminava com o aleitamento. Desenvolve-se a ideia de uma primeira infância que seria delimitada da segunda pelo desmame e a adoção de uma nova forma de alimentação, com as consequências sanitárias que isso acarretava. Isso está bem patente no pensamento de Becquerel (1864) exposto no seu *Traité élémentaire d'hygiène privée et publique* e igualmente em literatura médica portuguesa e brasileira da segunda metade de Oitocentos, embora também acompanhemos Luc (1998) quando afirma que a primeira infância podia assumir mais ou menos três anos de diferença entre a segunda metade de Setecentos e as últimas décadas do século XIX. Esta hesitação ainda torna mais interessante este processo de compreensão do desenvolvimento da infância.

Não há dúvida de que antes da constituição da psicologia infantil e da pediatria, racionalidades que têm como preocupação fundamental compreender a criança e o seu processo de desenvolvimento, havia esforços de construção de um saber médico sobre a infância, que, a partir da segunda metade do século XIX, procurou-se consolidar e ampliar aproveitando tanto as necessidades da sociedade coetânea quanto a autoconfiança que advinha do progresso das técnicas em que se fundava. A reforçar ou a sustentar esta tendência que se vinha esboçando sobre a necessidade de se compreender a criança, os intelectuais preocupados com a pedagogia escolar e os médicos que acreditavam no esforço higienista sentiram-se estimulados pela sedução do cientificismo e do evolucionismo, por sua vez, muito fundados no acentuado desenvolvimento tecnológico e científico do século XIX (FERREIRA, 2006).

É neste contexto que vai ensaiar-se uma ciência da criança e emergir a psicologia do desenvolvimento. Na verdade, a psicologia da criança resulta tanto dum processo de desenvolvimento científico quanto duma dinâmica sociocultural bem ampla. Mas as razões que justificaram a compreensão do desenvolvimento vão continuar a desafiar várias personalidades marcantes do pensamento psicológico e a pretensa cientificidade não diminuirá as divergências entre as diferentes abordagens. Veja-se, por exemplo, já em pleno século XX, como os estádios psicanalíticos associados a zonas erógenas em muito diferem dos estádios piagetianos sobre o desenvolvimento da inteligência e que ambos são diferentes dos apresentados pelo sistema de Wallon onde há sobreposições e interligações complexas, com cada estádio a dever ser visto como um comportamento total.

De pequenino se torce o pepino

Esta é uma expressão usada em Portugal há séculos. Significa que a disciplina deve ser trabalhada desde a tenra infância. Isto traduz, de algum modo, uma persistência disciplinar ao longo de sucessivos séculos. É claro que, mesmo nas sociedades da Alta Modernidade, sempre houve pais com as posturas mais variadas acerca da educação dos filhos. Todavia, como bem sintetizou Colin Heywood (2004), o maior desafio para os pais mais puritanos, fossem eles católicos ou protestantes, era o de transmitir valores morais e religiosos, nem que para isso tivessem que recorrer a formas violentas. Os pedagogos e os moralistas aparecem, de facto, a criticar, muitas vezes, a subserviência dos pais, das amas e aias para com as exigências e os erros das crianças. Não querem que os educadores deixem de exercer a sua autoridade. No entanto, os seus discursos revelam-nos diferentes sensibilidades no modo como se deviam encarar os comportamentos desviantes dos mais pequenos. Uma corrente mais alinhada com o espírito tridentino ou o rigorismo protestante acentuava a autoridade do *pater familias* e entendia que os filhos eram, em primeiro lugar, filhos de Deus, e, por isso, acima de tudo, criados para O servir segundo a Sua vontade. Além de gerar, a família servia para criar, conservar e educar, dentro dos limites que a religião impunha. O respeito, a obediência, a contenção, a austeridade eram valores morais a preservar e transmitir quase sempre por métodos mais ou menos severos. Não há dúvida de que os pais mais disciplinadores e muito preocupados com a postura moral e religiosa da família temiam que a sua ternura e condescendência viessem a fazer perigar as almas dos filhos (FERREIRA, 2000). A ansiedade que esta postura provocava nos pais puritanos, o desregramento emocional de muitos adultos e a lógica da imposição do poder discricionário tão usual nestes séculos de Antigo Regime determinavam, em grande parte, o emprego do castigo físico como um recurso educativo banal. Tudo indica que bater, chicotear, repreender violentamente as crianças era um costume muito comum.

Contudo, sobretudo no século XVIII, uma outra vertente pedagógica, influenciada pelos pensamentos racionalistas e por concepções próximas de Fénelon e Locke (FERREIRA, 1988), embora continuando a acentuar a função disciplinadora da família, mas mais preocupada com a racionalidade das suas concepções, ia penetrando com as suas novas ideias em alguns sectores sociais mais abertos à inovação, propondo uma postura muito menos favorável à utilização do castigo físico.

Este discurso foi disseminando-se ao longo do tempo. Já no último quarto de Setecentos, um empenhado educador português, tendo em vista dirigir-se a um público amplo, explicava aos pais com alguma minúcia como eles deviam agir perante as faltas dos filhos. Nas suas palavras, era preciso que nunca se empregasse “o rigor sem se terem primeiro aplicado todos os meios, ou remédios suaves para conseguir o bom ensino de hum filho” (SOUZA, 1784, p. 200). Uma advertência regulada pela

moderação e feita no momento certo seria a melhor forma de se alcançar a desejada correção. Assim sendo, conviria que nunca se admoestasse com paixão ou cólera e que nunca se usassem palavras ofensivas. Importava que os pais conhecessem “o genio, e a indole de seus filhos” para que encontrassem o melhor modo de estes seguirem o bom caminho. Para uns, mais suscetíveis aos “estimulos do brio”, seria de grande eficácia demonstrar para com eles qualquer género de “desprezo, ou abatimento” (SOUSA, 1784, p. 200-201); para outros, já seria mais adequado que se lhes negasse a satisfação dos seus desejos; a alguns chegaria simplesmente que não tivessem as usuais manifestações de amor; e a outros que se lhes apresentasse apenas um aspeto mais austero. Contudo, achava pouco sensato que se tratassem os filhos num ambiente de contínua severidade, porque daí só podia resultar um distanciar-se dos pais e um ânimo inibido e acanhado que os impediria até de pedir o que fosse legítimo (FERREIRA, 2002).

Mesmo sendo contra uma educação severa, Manuel Dias de Sousa (1784) não excluía de todo os castigos, admitindo até “pancadas” quando através de admoestações não fosse possível colocar a criança no caminho certo. No seu entender, se um filho rebelde se recusava a comportar-se como devia e a obedecer às ordens estipuladas então era necessário sujeitá-lo a castigos fortes de modo a impedir que se tornasse insolente. Ou seja, embora defensor de uma educação menos opressiva, Manuel Dias de Sousa continuava a não tolerar teimosias ou afirmações excessivas da vontade. A criança devia ser educada nos limites da religião e dos bons costumes, habituada a respeitar as hierarquias sociais e, sobretudo, a obedecer às determinações dos superiores, dos pais e de Deus (FERREIRA, 2002).

Foi fundamentalmente sobre esta corrente mais moderada que se legitimou o emprego do castigo físico como recurso educativo entre boa parte da população dos países ocidentais, nos séculos XIX e XX. Ele tem tido alguma aceitação nestas últimas décadas de transição de milénio e justificado determinados comportamentos de educadores em países do Ocidente. Foi por isso que o diretor da Organização Mundial Contra a Tortura (OMCT) sugeriu a governos de países europeus a realização de uma campanha de sensibilização contra os castigos corporais infligidos às crianças. A sugestão de Eric Sottas inseria-se numa iniciativa global para acabar com todos os castigos corporais sobre crianças e veio na sequência de uma queixa coletiva da OMCT contra cinco países (Portugal, Itália, Grécia, Irlanda e Bélgica). A referida queixa, apresentada em 2003, denunciava que a legislação destes cinco países não garantia a proteção das crianças contra castigos corporais e outras punições ou tratamentos humilhantes, o que violaria o artigo 17 da Carta Social da Europa.

No caso de Portugal, mais interessante do que a demonstração, por parte do governo, de que a legislação em Portugal protegia as crianças contra os castigos corporais, mesmo dentro da família, o que foi aceite por Eric Sottas, foi a insistência

deste na preocupação de que “uma muito alta percentagem” da população portuguesa considerava aceitável bater em crianças, segundo uma investigação feita pela própria OMCT. De facto, este estudo sugere que mais de metade da população portuguesa e italiana considerava legítimo bater nas crianças.

Na verdade, o castigo físico tem estado ainda bastante presente nas nossas sociedades. De um e de outro lado do Atlântico, encontram-se dados que evidenciam quanto esta prática tem feito parte de muitos quotidianos de crianças nos tempos recentes. Num estudo que apresenta dados recolhidos em escolas de São Paulo, durante 1999, é bem claro que o castigo físico era bem alto nas famílias das crianças abrangidas (AZEVEDO, 2001). Entre as crianças de 7-9 anos, os castigos mais usados estão as bofetadas, os espancamentos e os puxões de orelhas e dos cabelos. Outro estudo (MEDINA, 2006) mostra que no Chile muitos pais admitem como frequente o uso do castigo físico, embora ele seja mais comum nas classes baixas e seja empregado mais pelas mães que pelos pais (DONOSO; RICAS, 2009; RENNER; SLACK, 2006). Na verdade, são vários os estudos que mostram que o castigo físico chegou até a estas décadas do século XXI e que ele tem sido suportado por uma aceitação e complacência de parte significativa da opinião pública em muitos países Iberoamericanos.

Sorte de vida e condição da idade

Apenas deixamos aqui breves apontamentos de uma compreensão da situação da criança, considerando tempos diferentes, discursos diversificados, identificando resistências e mudanças, procurando, no ir e no vir do calendário, compreender o que é a mudança e a persistência. Vimos que não constitui novidade a tentativa de compreender o desenvolvimento da criança, que a mortalidade infantil torna evidente que a sorte também faz parte de se ser criança, que os castigos físicos exemplificam resistências a imperativos pedagógicos dos nossos dias. Vimos que castigar fisicamente não significa negligência nem desconsideração para com a criança, que a probabilidade de acontecer a morte de um menino ou uma menina está menos dependente da vontade dos progenitores do que de condições que não controlam, que o conhecimento sobre o desenvolvimento da criança não é apenas fruto da generosidade intelectual mas de um conjunto de dinâmicas, entre as quais se podem destacar as de natureza social e científica.

É a inevitabilidade de a criança existir que justifica todo um conjunto de preocupações e cuidados, cuidados e preocupações que, de forma mais ou menos sofisticada, têm estado presentes ao longo dos tempos. É a própria condição biológica da humanidade que torna necessário o primeiro reconhecimento da condição de criança e isso deve ser reabilitado para melhor se compreender muito do que têm sido

as atitudes para com ela ao longo da História. Contudo, a condição biológica que dá primeiro sentido à existência da criança só é relevante para nós se a soubermos interligar com os modos como esta foi interpretada e apropriada em função de sobrevivências nem sempre fáceis de conjugar. Na verdade, é a condição biológica que tem possibilitado a gestão da criança pelo adulto; mas é igualmente claro que esse adulto é apenas um intérprete de uma realidade marcada por uma cultura e pelo modo como esta se relaciona com a natureza que a condiciona. Nesse sentido, a História da Criança deve procurar fazer articulações entre tempos e espaços diferentes e procurar perscrutar sentidos para as diferenças de atuação dos atores envolvidos. Deve, sobretudo, procurar as razões das práticas em função do esforço de adequação a contextos bem definidos, considerando os fatores determinantes e condicionantes de maior influência na conformação da(s) sua(s) cultura(s).

Referências

- ABREU, José Rodrigues de. *Historiologia medica, fundada, e estabelecida nos principios de George Stahl, famigeradissimo escriptor do presente seculo, e ajustada ao uso pratico deste paiz*. Tomo primeiro. Lisboa Occidental: Officina da Musica, 1733.
- ABREU, Laurinda. *A Santa Casa da Misericórdia de Setúbal de 1500 a 1755: aspectos de sociabilidade e poder*. Setúbal: Santa Casa da Misericórdia de Setúbal, 1990.
- ALIGHIERI, Dante. *Il convivio*. Firenze: Felice Le Monnier, 1964.
- ARIÈS, Philippe. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien regime*. Paris: Seuil, 1973.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane. *Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Edit., 2001.
- BARDET, Jean-Pierre. Enfants abandonnés et enfants assistés à Rouen dans la seconde moitié du XVIIIe siècle. *Annales de Démographie Historique*, 1973, p. 19-47.
- BARROS, João de. *Diálogo com dois filhos seus sobre preceitos morais em modo de jogo*. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1981. Edição fac-similada.
- BECQUEREL, Alfred. *Traité elementaire d'hygiene privée et publique*. 3. ed. Paris: P. Asselin, 1864.
- BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o século das Luzes. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN Jr., M. (org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

CARVALHO, José Liberato Freire de. *Memórias da vida de José Liberato Freire de Carvalho*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1982.

CASCÃO, Rui. Demografia e sociedade. A Figueira da Foz na primeira metade do século XIX. *Revista de História Económica e Social*, Lisboa, n. 15, p. 83-122, 1985.

CELADE. Centro Latinoamericano de Demografía; UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Mortalidad en la niñez. Una base de datos desde 1960, América Latina. Santiago: CELADE/UNICEF, 1993.

CHAMOUX, Antoinette. L'enfance abandonnée à Reims à la fin du XVIIIe siècle. *Annales de Démographie Historique*, Paris, 1973, p. 263-285.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

COMÊNIO, João Amós. *Pampaedia*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1971. (Educação Universal).

DONOSO, Miguir Terezinha Vieccelli; RICAS, Janete Ricas. Perspectiva dos pais sobre educação e castigo físico. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 78-84, fev. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102009000100010>

ESPÍNOLA, Fradique. *Escola Decurial de varias lições*, 11 partes. Lisboa: Of. de Manuel Lopes Ferreira, 1696-1707.

FERREIRA, António Gomes, Gondra, José G. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos 17-19). *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 119-134, maio/ago. 2006.

FERREIRA, António Gomes. A infância no discurso dos intelectuais portugueses do Antigo Regime. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN Jr., M. (org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p.167-196.

FERREIRA, António Gomes. *Gerar, Criar, Educar*. a criança no Portugal do antigo regime. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

FERREIRA, António Gomes. Três propostas pedagógicas de finais de seiscentos: Gusão, Fénelon e Locke. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 22, p. 267-292, 1988.

FIGUEIREDO, Pedro José de. *Retratos, e elogios dos varões, e donas, que illustraram a nação portugueza em virtudes, letras, armas, e artes, assim nacionaes, como es-*

tranhos, tanto antigos, como modernos. Offerecidos aos generosos portuguezes. Tomo I. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1817.

FLINN, Michael. *The European demographic system, 1500-1820.* Brighton: The Harvester Press, 1981.

FRANCO, Francisco de Melo. *Elementos de hygiene: ou dictames theoreticos e practicos para conservar a saude e prolongar a vida.* 3. ed., Lisboa: Typografia da Academia, 1823.

FRANCO, Francisco de Melo. *Tratado de educação fysica dos meninos para uso da nação portugueza.* Lisboa: Officina da Academia Real das Sciencias de Lisboa, 1790.

HENRIQUES, Francisco da Fonseca. *Anchora medicinal para conservar a vida com saude.* 2. ed. Lisboa: oficina Domingos Gonsalves, 1749.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Evolução e perspectivas da mortalidade infantil no Brasil.* v. 2. Rio de Janeiro: IBGE, 1999. (Estudos e Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica).

LINDEMANN, Mary. *Medicina e sociedade no início da Europa Moderna.* Lisboa, Replicação, 2002.

LUC, Jean-Noël. Les premières écoles enfantines et l'invention du jeune enfant. In: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Histoire de l'enfance en Occident – du XVIII siècle à nos jours*, v. II. Paris: Seuil, 1998.

PACHECO, João. *Divertimento erudito para os curiosos de noticias historicas, escolasticas, politicas, naturaes, sagradas, e profanas descubertas em todas as idades, e estados do mundo até o presente.* 4 tomos. Lisboa: Officina Augustiniana, 1738.

POLAKOW, Valerie. *The erosion of childhood.* Chicago: University of Chicago Press, 1992.

POLLOCCCK, Linda. *Forgotten children: parent-child relations from 1500 to 1900.* Cambridge: Cambridge University Press, 1985

PORTUGAL, Francisco de Almeida. *Memórias do Conde do Lavradio.* Coimbra: Imprensa da Universidade, 1932.

Relação dos gastos que a Meza dos Santos Innocentes no Hospital Real de todos os Santos (...), ou Relação dos gastos, que no Hospital Real dos Santos Innocentes (...), desde 1689 até 1767.

RENNER, Lynette; SLACK Kristen. Intimate partner violence and child maltreatment: Understanding intra- and intergenerational connections. *Child Abuse & Neglect*, United Kingdom, v. 30, n. 6, p. 599-617, June 2006. DOI: 10.1016/j.chiabu.2005.12.005.

SALAZAR MEDINA, Soledad. *Estilos de crianza y cuidado infantil en Santiago de Chile*: algunas reflexiones para comprender la violência educativa em la família. Santiago de Chile: Asociación Chilena pro Naciones Unidas, 2006. Disponível em: <http://www.achnu.cl>.

SOUSA, Manuel Dias de. *Nova escola de meninos na qual se propõem hum methodo fácil para ensinar a lêr, escrever, e contar, com huma breve direcção para a educação dos meninos ordenada para descanso dos mestres e utilidade dos discípulos*. Coimbra: Regia Oficina da Universidade, 1784.

UNICEF. United Nations Children's Fund; WHO. World Health Organization; The World Bank; UN. United Nations. *Levels & Trends in Child Mortality*. Report 2015. Estimates Developed by the UN Inter-agency Group for Child Mortality Estimation. New York: UNICEF, 2015.

UNICEF. United Nations Children's Fund; WHO. World Health Organization; The World Bank; UN. United Nations. *Levels & Trends in Child Mortality*. Report 2018. Estimates Developed by the UN Inter-agency Group for Child Mortality Estimation. New York: UNICEF, 2018.

VARELLA, Joaquim José. *Memória estatística acerca da notável Villa de Monte Mor o Novo*: historia e Memorias da Academia Real das Sciencias de Lisboa. Tomo V. Parte I. Lisboa: Typografia da Academia Real de Sciencias de Lisboa, 1817.

WARDE, Mirian Jorge. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 21-39, jan./jun. 2007.

WOODS, Robert. Did Montaigne love his children? Demography and the hypothesis of parental indifference. *The Journal of Interdisciplinary History*, Cambridge, v. 33, n. 3, p.421-442, Winter 2003.

Em defesa da universidade, dos cientistas e das ciências humanas

Bruno Bontempi Júnior

Tudo *já* foi dito uma vez,
mas como ninguém escuta,
é preciso dizer de novo.
(GIDE, 2009, p. 169, tradução nossa).¹

Introdução

TEM SIDO desanimador acompanhar os retrocessos que nos têm exigido defender os valores éticos e os alicerces mínimos do Estado de direito, da justiça e dos direitos humanos. Temos presenciado, jamais em silêncio ou resignados, as manifestações e medidas do governo federal brasileiro contra a escola pública, a universidade, os educadores, a ciência e a pesquisa. Em sua retórica, as diatribes que tem promovido cotidianamente, principalmente por meio da estulta e deselegante verborragia do ministro da Educação, teriam sustentação e legitimidade numa espécie de consenso popular generalizado. A representação totalizante expressa no termo “povo” – que no imaginário fascista supõe uniformidade massiva de opinião e comportamento – é, entretanto, uma fantasmagoria interessada: em verdade, designa uma parcela da sociedade que, manifesta ou veladamente, compartilha valores e opiniões do grupo político que domina a comunicação social do governo. De onde emergem e como se formam, porém, as ideias-força que se tornam convenientes para que certos grupos políticos possam pautar, com alguma legitimidade, enunciados que proclamam os pretensos interesses, as necessidades e vontades de entidades genéricas como “o país”, “a pátria” e “o povo”?

Tendo como pano de fundo essa pergunta, que, no entanto, não tenho condições de responder, pretendo discorrer sobre um fragmento discursivo que integra de modo significativo o mosaico de enunciados a sombrear as opiniões a respeito da utilidade das ciências e da serventia da universidade para a sociedade brasileira. Trata-se da ideia legislativa posta em discussão, ainda sob o ilegítimo governo Temer, por um cidadão

¹No original: “Toutes choses sont dites déjà; mais comme personne n’écoute, il faut toujours recommencer”.

de São Paulo no sítio eletrônico do Senado Federal, nomeada “Extinção dos cursos de Humanas nas universidades públicas”. Segundo a praxe do Senado, qualquer ideia levada a debate em seu ambiente virtual pode vir a se tornar uma “sugestão legislativa” a ser debatida pelos senadores, desde que receba pelo menos 20 mil apoios. Felizmente, não foi o caso dessa proposta, graças, talvez, às milhares de manifestações contrárias de outros cidadãos. Embora não tenha emanado do governo atual, sua mensagem revela boa parte do que veio a se tornar o núcleo reacionário de sua comunicação social e das políticas que tem assumido no que concerne à ciência e tecnologia e à universidade. Os argumentos da proposta do referido cidadão são lógica e empiricamente frágeis, mas pretendo mostrar que as ideias que expressa encontram paralelo em discursos proferidos por enunciadores de maior poder e visibilidade na esfera pública, com os quais perfaz um circuito de fomento e formação de opinião, principalmente junto a coletivos sociais de potencial proximidade ideológica. Empenhar-se na análise dessa pequena peça ainda se justifica, não só porque sua redação manifesta, em poucas e mal traçadas linhas, lugares-comuns que fundamentam discursos avessos às ciências, especialmente às humanas, e ao papel social e cultural das universidades públicas, mas porque seu substrato efetivamente compõe um repertório de diretrizes e ações governamentais que têm afrontado a manutenção e extensão qualificada dos serviços educativos e da pesquisa e divulgação científica em nossa sociedade.

Qual a razão a sustentar a proposição dessa ideia legislativa? Quais as crenças que fundam os argumentos? São elas pertinentes? Com que outros discursos se complementa ou para quais converge? Para responder a estas questões, optei por me apoiar em artigos de imprensa, especializada ou não em assuntos da ciência, uma vez que seu impacto sobre a formulação e propagação do senso comum é mais significativo do que a literatura acadêmica, da qual, em regra, valemo-nos para contradizê-lo. Evitando escorar meus argumentos em um contexto linguístico afeto à nossa própria comunidade, cogitei simular o repertório de informações disponíveis ao indignado cidadão quando da elaboração de sua proposta, que, houvesse sido por ele considerado, poderia revirar pelo avesso os argumentos contrários à universidade pública e, particularmente, às ciências humanas. Além disso, a fim de confrontar algumas teses subjacentes, nas quais o “povo” é representado como desinteressado ou mesmo avesso à ciência, à universidade e ao financiamento público de pesquisa, ensino e extensão, recorri a notícias sobre pesquisas de opinião confiáveis que revelam, de modo mais realista, o que o “povo” pensa sobre a ciência, os cientistas e a universidade pública.

A proposta ao Senado

Na proposta de ideia legislativa enviada pelo cidadão paulista ao Senado sugere-se a extinção dos cursos de ciências humanas em universidades públicas. Segundo consta, a medida seria justificável nos seguintes termos, que aqui reproduzo:

[Os cursos de ciências humanas] São cursos baratos que facilmente poderão ser realizados em universidades privadas, a medida consiste em focar em cursos de linha (medicina, direito, engenharia e outros). Os cursos de humanas poderão ser realizados presencialmente e a distância em qualquer outra instituição paga. Não é adequado usar dinheiro público e espaço direcionado a esses cursos, o país precisa de mais médicos e cientistas, os cursos de humanas poderão ser feitos nas instituições privadas. Cursos de humanas da proposta: Filosofia, História, Geografia, Sociologia, Artes e Artes Cênicas. (TURETTI, 2018).²

Desse pequeno trecho, destaco quatro ideias fundamentais, que analisarei a seguir:

- 1 Por serem de baixo custo, os cursos de Filosofia, História, Geografia, Sociologia, Artes e Artes Cênicas poderão ser realizados apenas em faculdades privadas, inclusive, em modalidade a distância;
- 2 O dinheiro e o espaço públicos não devem ser usados para a realização desses cursos;
- 3 O país precisa de profissionais de Medicina, Direito, Engenharia e formados em outros “cursos de linha” [sic];
- 4 Além de médicos, o país precisa de cientistas.

Começemos pela última ideia (4), que, não obstante estar a serviço do argumento de inutilidade das ciências humanas, afirma que o país precisa de cientistas. De imediato, resulta da contradição entre as ideias 1 e 4 que os que militam nas ciências humanas não são cientistas, portanto, que as ciências humanas não são ciência. Segundo esse raciocínio, as ciências humanas não formam aqueles homens e mulheres cujo saber aplicado seria realmente necessário, pois, em sua opinião, a ciência que deveria ser custeada pelo Estado é aquela que poderia apoiar a Medicina, pois “o país” precisaria de médicos (ideia 3). Está presente no arranjo dessas ideias, que excluem os pesquisadores em ciências humanas e subordinam o cientista à função subsidiária aos médicos, uma das mais antigas e recorrentes visões de senso comum a respeito do cientista, suas áreas de atuação e a utilidade de seu saber: a que representa uma figura isolada nos bastidores de algum serviço essencial, como a medicina curativa, ocupado em “inventar” insumos que possam ser aplicados com proveito.

²A proposta não está mais disponível no sítio eletrônico do Senado.

Percepção como esta parece ser dominante nos resultados de uma enquete realizada em 2015 pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação sobre a percepção social da ciência e da tecnologia entre os brasileiros. Entretanto, contrariando uma suposta indiferença da população por esses assuntos, a pesquisa mostrou que 61% dos entrevistados e entrevistadas declararam-se interessados ou muito interessados por ciência e tecnologia, e que a maioria valoriza seus benefícios e suas motivações, confia na informação dada por cientistas e considera importante investir em pesquisa (CAS-TELFANCHI, 2018). O interesse, porém, vem acompanhado de significativa ignorância sobre o assunto, uma vez que a pesquisa revela que 87% da população ouvida não soube informar o nome de nenhuma instituição científica no país e 94% disse não conhecer o nome de sequer um cientista brasileiro (MORAES; CAIRES; FONTES, 2017). Ainda que não se possa esperar que uma população majoritariamente informada pela televisão e pelas redes sociais possa reter o nome de algum cientista em meio ao ruidoso bombardeio de celebridades instantâneas, chama-nos demasiada atenção o amplo desconhecimento da população sobre a mera existência de instituições de ensino e pesquisa. Sem que se saiba quem são e em que lugares trabalham, é compreensível que os cientistas se tornem no imaginário coletivo abstrações isoladas e desvinculadas das instituições. Essa lacuna de percepção oblitera tanto o caráter coletivo de produção da ciência como o reconhecimento de que uma das funções mais distintivas e relevantes das universidades e dos institutos de pesquisa consiste justamente em produzir e partilhar com a sociedade inclusiva o conhecimento científico e suas aplicações.

Quanto à universidade pública, que responde por mais de 90% da produção de pesquisa científica no país, uma pesquisa de opinião foi publicada em 2018 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), com mais de 2 mil entrevistas, em amostra aleatória, por todo o Brasil. A pesquisa mostrou que cerca de 90% dos entrevistados – que em sua maioria (92%) não tinham vínculo com universidades públicas – concordaram com as afirmações de que elas servem à formação de bons profissionais e professores, assim como aos interesses do desenvolvimento científico e social do país; de que as universidades públicas têm grande importância para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos, tanto quanto de profissionais qualificados; e de que elas deveriam ampliar o número de vagas, a fim de possibilitar maior acesso (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2018).

Quanto ao financiamento público da educação superior, contrariando a suposição que parece fundamentar a proposta ao Senado que até aqui temos analisado, apenas 7% dos entrevistados concordaram totalmente com a opinião de que as universidades públicas custam muito ao Estado, sem que tenham contrapartida positiva à sociedade (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUI-

ÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2018). Dos quase 30% ouvidos que disseram acompanhar a realidade orçamentária das universidades públicas, mais de 82,3% acreditavam que cortes impostos pelo governo Temer teriam como resultado a precarização dos serviços; 71,61% afirmaram que com eles se reduziria o tamanho da educação pública, ampliando por conseguinte os ganhos do ensino privado (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2018). As respostas apuradas pela pesquisa da Andifes apontam que o “povo”, ainda que majoritariamente não tenha vínculo com a universidade pública ou manifeste conhecimento sobre sua realidade orçamentária, reconhece sua utilidade, deseja sua ampliação e defende sua sustentação pelo Estado. Sugestivamente, ao serem questionados sobre quem seria contrário, favorável ou indiferente com relação à universidade pública, os entrevistados e entrevistadas responderam que a população lhe é fortemente favorável (68%) e minoritariamente contrária (8%), mas que o governo federal lhe é indiferente (43%) ou contrário (36%) (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2018). Apurando o que a população pensa sobre a ciência e a universidade, conclui-se, portanto, que o despreço e a obsessão em lhes retirar os insumos necessários para que cumpram sua contrapartida social concerne menos ao “povo” do que ao próprio governo.

A ideia número 2, de que o dinheiro e o espaço público não deveriam ser usados para custear e abrigar cursos de ciências humanas, certamente acompanha a tendência de julgarmos as ciências por sua utilidade ou aplicabilidade imediata. Deriva desse pensamento que as ciências com potencial de “resolver” problemas que afetam ou preocupam a todos, tais como os que orbitam as áreas da saúde, da comunicação, do consumo, da viação etc. são majoritariamente vistas com positividade e confiança, em detrimento das que aparentemente não ostentam produtos ou fórmulas de resolução dos medos e dos problemas cotidianos (MARQUES, 2016). Talvez seja por isso que medidas governamentais para pesquisas e formação em ciência básica e em ciências humanas procurem fundar-se, especialmente em épocas de propalada crise econômica, em argumentos de austeridade para justificar a retração em áreas que não se estabilizem por produzir resultados palpáveis ou imediatos ao desenvolvimento econômico e tecnológico, principalmente em áreas como a segurança e a saúde. Nessa lógica discursiva, o investimento direcionado para as ciências humanas ou básicas, que são tidas como luxo especulativo, torna-se um gasto de que o Estado pode abrir mão.

Em 2016, o então governador de São Paulo revelou desprezo pelas ciências sem imediata aplicabilidade técnica ao afirmar, em reunião de secretariado, que a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) “Gasta [...] dinheiro com pesquisas acadêmicas sem nenhuma utilidade prática para a sociedade. Apoiar a pesquisa para a elaboração da vacina contra a dengue, eles não apoiam [...]” (AR-

BEX; LOPES, 2016). Segundo essa lógica, projetos como o Genoma jamais teriam sido financiados, em razão da aparente inutilidade do mapeamento genético, antes que fosse reconhecida sua importância para o diagnóstico e prevenção de doenças. Alckmin completou sua fala demonstrando padecer do mesmo preconceito contra as ciências humanas que afeta o proponente da ideia legislativa: “E a Fapesp quer apoiar projetos de sociologia ou projetos acadêmicos sem nenhuma relevância” (ARBEX; LOPES, 2016). Ao acusar os sociólogos de sugarem o erário público com projetos inúteis, o ex-governador demonstrou, porém, estar menos informado do que o cidadão que redigiu a proposta, para quem as ciências humanas são as de mais baixo custo: com efeito, segundo a Fapesp, apenas 10% de seus recursos sustentam todos os projetos de ciências humanas que financia, enquanto 30% dos recursos aplicados em 2015 fomentaram pesquisas na área de Saúde (ARBEX; LOPES, 2016).

A visão pragmática da ciência, submetida ao que os políticos definem como sendo do interesse do Estado ou da categoria abstrata “povo”, não tem, infelizmente, um só partido. Em vez disso, é muito disseminada na classe política, que de costume jacta-se de ser mais “prática” e “realista” do que os intelectuais. Tome-se como exemplo o programa Ciência sem Fronteiras, que, criado em 2011, pretendia estimular o avanço da ciência nacional mediante financiamento de bolsas para que estudantes de ensino superior completassem sua formação no exterior. No discurso de lançamento, dirigido exclusivamente às áreas de ciências exatas e biológicas, a presidenta Dilma Rousseff afirmou: “precisamos dos engenheiros para fazer projetos, infraestrutura e pesquisa”, sem atentar que o sucesso do programa não requeria a exclusão das humanidades (GRINBERG, 2013). Neste aspecto, o cidadão que propõe a extinção dos cursos de Humanas no ensino superior público encontraria respaldo na visão do poder Executivo em torno de, pelo menos, duas ideias: a de que precisamos de engenheiros e a de que as Humanidades não são importantes para o desenvolvimento nacional. Se confrontarmos o nome do programa com a exclusão explícita das ciências humanas no edital de 2012, resta constatar que elas sequer são consideradas como ciências. Brincando um pouco mais, poderíamos dizer que a única fronteira da ciência é a que recusa o passaporte das ciências humanas.

O crivo da utilidade – ainda mais quando orientado pelo “interesse nacional” – tende a vincular a ciência estrita e diretamente a seus desejáveis efeitos econômicos, associados ora ao aumento de riqueza, ora à eficácia da prestação de serviços públicos, ora, ainda, à competitividade, também no campo bélico. Essa estrita vinculação está na base da compreensão simplificada que tornou dicotômicas a ciência pura e a ciência aplicada. Na comunidade científica internacional, entretanto, outro critério de validação tem sido mais aceito. Trata-se das várias naturezas de *impactos* gerados pela produção do conhecimento, que incluem o impacto cultural, pelo qual se transformam habilidades e atitudes mediante a compreensão dos fenômenos naturais e soci-

ais; o impacto social, relacionado à melhoria do bem-estar ou à promoção de mudanças de concepções; o impacto científico, que faz progredir o conhecimento pela elaboração de modelos e teorias e pela criação e desenvolvimento de áreas e disciplinas; o impacto político, que provém dos efeitos gerados por novos conhecimentos em esferas como a legislação, a jurisprudência e as políticas públicas; o impacto educacional, referente à elaboração de currículos, estratégias e materiais pedagógicos visando à formação de pesquisadores e outros profissionais (MARQUES, 2016). Muito mais sutis e complexos, portanto, os diferentes impactos da ciência não se avaliam à luz da relação contábil do “custo-benefício”, quer seja imediato ou em longo prazo.

É evidente, além disso, que o cidadão que subiu a proposta ao ambiente virtual do Senado confunde “ciência” com “profissões” na formulação que aponte com o número 3. Chama, de pronto, a atenção sua ignorância diante do fato de que o Direito é uma ciência humana, portanto, seus cursos (também de baixo custo) deveriam ser reservados às instituições particulares (ideia 1). Então, não se trata de discriminar as ciências por sua suposta utilidade, mas de exortar o Estado a investir na formação de profissionais liberais, ou seja, nas profissões que desde o Segundo Império vêm sendo as da classe dominante: Direito, Medicina e Engenharia. Se desfizemos a dicotomia provocada pelo texto, decifraremos, associando a formação em ciências humanas ao quadro de profissões existentes, que na proposta se afirma que os aspirantes a professores de Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Artes e Artes Cênicas; artistas, atores, sociólogos, geógrafos, historiadores não deveriam ter o direito de frequentar o ensino superior público, uma vez que o país “não precisa” deles. Deverão pagar pela formação, pois se deve dispor de “dinheiro e espaços” públicos à formação de profissionais liberais e, enfim, estabelecer que a elite nacional deverá continuar a ser formada pela mesma classe de pessoas, de mesma origem social privilegiada.

Mas, por que razão ele acha que o país precisaria mais de médicos, advogados e engenheiros do que de professores, artistas e cientistas sociais? Não se trata, com toda certeza, de tese sustentada em conhecimento atualizado sobre a realidade social brasileira. Afinal, nos dois últimos trimestres de 2017, os engenheiros lideraram a lista de profissionais qualificados com maior saldo de demitidos na iniciativa privada, segundo dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados, ficando os advogados em terceiro lugar (PATI, 2018). Em contrapartida, existe uma significativa carência de professores para a educação básica em todas as regiões do país, e não só nas cidades mais distantes dos grandes centros urbanos. Em São Paulo, maior cidade do país, um relatório de fiscalização divulgado pelo Tribunal de Contas do Município (TCM) em março de 2019 apontava que, em 45% das escolas municipais de ensino fundamental II, ao menos uma disciplina estava sem professor, e que 42% dos professores ouvidos pelo TCM trabalhavam em mais de uma escola (GESTÃO..., 2019). Desde 2002, o Ministério da Educação tem repetido que falta às escolas do

Brasil o suprimento de milhares de professores de Matemática, Física e Química; em 2018, o déficit de professores de Geografia era estimado em 17 mil docentes (BRASIL..., 2018). Aqui os exemplos poderiam multiplicar-se, mas a conclusão só pode ser uma: é evidente que o Brasil está demandando mais professores que engenheiros.

A aparente angústia do cidadão propositor pela formação de profissionais do que chama de “cursos de linha”, diante da contrariedade dos dados – que, por ironia, são produzidos em institutos confiáveis pela expertise dos profissionais de ciências humanas e sociais aplicadas –, sustenta-se mais em um simulacro produzido e reproduzido pela insistente ressonância da imagem de profissionais liberais como ricos, bem-sucedidos, influentes e, por que não, brancos e majoritariamente masculinos em veículos de comunicação, retratados em jogos simbólicos que relacionam maior remuneração à maior importância social e a mais poder. Por serem profissionais de baixa remuneração, operários, serventes, balconistas, professores de escola básica etc. seriam socialmente menos relevantes, portanto, vistos como substituíveis e menos necessários ao progresso do país. Ainda por esta visão, bastaria a eles o ensino médio ou técnico, ou fundamental, que o Estado poderia custear.

Retornando à ideia 1, que endereça os interessados em ciências humanas apenas ao ensino superior particular, se por um milagre um jovem pobre conseguisse superar todas as forças e expectativas sociais contrárias lhe caberiam duas opções: cursar as carreiras liberais, enfrentando todavia os gargalos dos exames para vagas bastante concorridas, ou procurar as carreiras profissionais de ciências humanas em instituições projetadas para a absorção dessa demanda, justamente o subsetor mais precário e menos custoso do setor privado. Contra a ascensão social do jovem pobre pela escolarização militam fortemente políticas como o congelamento das rubricas sociais no orçamento federal, a empobrecedora reforma do ensino médio instituída pelo governo Temer e, claro, a lógica do mercado da Educação, na qual cursos mais baratos e educação a distância têm-se prestado mais à maximização de lucros do que à propalada qualidade do ensino e à preparação para o futuro profissional. Resta, ainda, dizer que o cidadão que sugere a proposta ignora que o “dinheiro” do Estado já vem, com peculiar generosidade, subsidiando as instituições privadas de ensino superior e que, certamente, essa “transferência de responsabilidade” levaria imediatamente os empreendedores privados à porta do ministério em busca de *vouchers* e bolsas de estudo pagas pelo erário público.

Ainda segundo o raciocínio do cidadão, cabe perguntar se as ciências humanas, cuja inutilidade pautaria sua exclusão do ensino superior público, deveriam ser retiradas dos currículos de formação dos profissionais liberais nas universidades. Ou será que as ciências humanas deveriam ser custeadas pelo Estado apenas para a formação desses profissionais? Neste caso, imaginem um futuro em que candidatos a bacharéis

tenham aulas de Sociologia ministradas por professores que, diplomados por suas próprias custas e sem o apoio do Estado, cooperam com seu esforço para formar os magistrados, juristas e advogados que seriam tão úteis à nação.

Há, ainda, subjacente à proposta, algo mais perverso na condenação das ciências humanas por sua inutilidade. Como sua lógica pretende ser a do Estado (ou seja, o propositor advoga os interesses nacionais e defende o erário público contra o desperdício), nada ou ninguém que a contrarie poderia ser por ele fomentado, de modo que adiante possa contrariar seus interesses, identificados, como pretendem os regimes autoritários, com o interesse geral. Ora, além de inúteis, uma vez que em benefício do progresso da nação não curam, não prescrevem liberdades nem erigem viadutos e avenidas, os profissionais das ciências humanas são considerados perigosos à ideologia de um Estado que elege como prioritária a formação de médicos, juristas e engenheiros, em detrimento da formação de cidadãos mais ilustrados e socialmente solidários.

O filósofo, o artista, o historiador, o sociólogo, o geógrafo dedicam suas vidas de estudo e difusão de conhecimentos justamente a recusar os determinismos, a naturalidade das desigualdades sociais, a duvidar das razões de Estado e dos dogmas da fé. Como mestres em suas artes e como professores, pretendem que suas plateias, seus leitores, suas turmas escolares, sua equipe de pesquisadores coloquem o ser humano, as sociedades, seu trabalho, seus vínculos, suas opiniões e saberes no centro de uma visada crítica e problemática. É por isso que não cessam de correr pelos legislativos estaduais, juntamente com propostas que, como essa, disfarçam-se de zelo para com o “dinheiro público”, a “família” e a “pátria”, projetos deletérios como a “Escola sem Partido”, que, na impossibilidade de prescindir inteiramente a escola de professores, os amordaçam, pretendendo esvaziar ou anular sua perturbadora vocação de fazer pensar, alegando que agem para impedir a doutrinação das crianças e jovens ao que chamam de “esquerdismo”. Do mesmo modo, cabe calar os cientistas sociais, que, contrariamente às crenças e preconceitos de mentores e interventores de políticas públicas autoritárias e discricionárias, insistem em apontar fatores estruturais e complexos a serem reconhecidos e enfrentados pelo Estado e pela sociedade para a solução de problemas que não se extinguem com preces, caridade cristã, câmeras de segurança, prisão perpétua ou banhos de sangue.

No ilegítimo governo Temer, o general do Exército brasileiro Sérgio Etchegoyen defendeu e levou a cabo um plano integrado de segurança como solução para o quadro crítico de criminalidade do Rio de Janeiro. Durante um seminário sobre segurança pública, em agosto de 2018, o oficial atribuiu o fracasso da cidade no setor à carga ideológica de acadêmicos que pesquisam o tema. Disse ele, assenhorado do que, efetivamente, constitui a “realidade”:

Dependendo do governo e da abordagem, nós tínhamos alguma ideologia que era um ‘ismo’ qualquer, que tentava interpretar o fato social ‘crime’ a partir de uma visão ideológica, muitas vezes dogmática. E que, por ser dogmática, adaptava a realidade a uma compreensão da realidade, e não buscava entender a realidade a partir dela mesma. Produzimos teses, produzimos dissertações, produzimos monografias e eu pergunto: Quanto reduzimos da criminalidade?”, disse o general. E expôs sua receita: “Nós precisamos agir. Nós precisamos fazer. Existem dois fatores críticos para o sucesso disso: a adesão da sociedade no Rio de Janeiro e a compreensão que a mídia terá do que será feito. Isso é fundamental porque vamos ter insucesso, vamos ter incidentes. Estamos numa guerra. Vai acontecer, é previsível que aconteçam coisas indesejáveis, inclusive injustiças. Mas ou a sociedade quer ou não quer. (VICTOR, 2018).

O problema da criminalidade, revela o general, só não se resolve porque os dogmáticos cientistas sociais insistem em não compreender o fato social do crime do mesmo modo como o Exército o vê, ou seja, como uma guerra: agindo no limite da justiça ou extrapolando a justiça, mas tendo a sociedade como apoiadora incondicional. Colocada contra a parede, a ela só cabe querer ou não. Deve aceitar a violação da justiça para os fins do Estado, por sua vez, designados pelas Forças Armadas? Seria isto democrático? Não, mas, afinal, a democracia e a justiça são mais alguns dos “ismos” impertinentes, defendidos dogmaticamente por aqueles que negam a “realidade” tal como ela é, ou seja, tal como é apresentada pelo general. Dolorosamente, para a população negra e pobre do Rio de Janeiro sob intervenção militar federal na segurança pública, essa visão obscurantista transformou-se na mais cruel realidade cotidiana.

Porque, para o general, a “realidade”, assim como a história, não deve ser produto do que o cientista constrói com base em pesquisa, método e reflexão teórica, mas precisamente a narrativa ou diagnóstico em que a “sociedade” deve acreditar. Do mesmo modo, o então deputado Jair Bolsonaro – que desgraçadamente veio a ser o presidente deste país –, em entrevista ao programa Roda Viva, da TV Cultura, afirmou que “o português nem pisava na África. Eram os próprios negros que entregavam os escravos” (GONÇALVES, 2018). Foi preciso que, no dia seguinte, a antropóloga e historiadora Lília Schwarcz (2018) o contestasse em matéria de jornal com informações e argumentos fundamentados, para que a falácia não permanecesse sem resposta. É preciso repetir, como o fizeram associações científicas em nota de repúdio ao revisionismo e negacionismo histórico manifesto por integrantes do poder público federal, em abril de 2019, já no mandato de Bolsonaro, que “a titularidade do poder político não reveste seus detentores de infalibilidade e tampouco lhes confere mandato para [...] impor suas visões particulares, manipular os instrumentos educacionais do Estado ou deturpar suas finalidades de entidade impessoal, laica e

inclusiva” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2019)³.

Considerações finais

Sem a intromissão, eventualmente indesejável aos poderosos, do cientista humano e social, sem a mediação de um professor bem formado e atualizado nas matérias do conhecimento, quem poderá contradizer as análises sociais e as narrativas históricas convenientes? Quem ousará duvidar, por exemplo, que os negros africanos não foram apanhados à força e vendidos aos traficantes metropolitanos, que nas colônias viviam protegidos por seus senhores e que teriam preferido a escravidão a ter de ganhar a vida vendendo sua força de trabalho? Que as mulheres têm direitos e oportunidades iguais aos dos homens, e que o Estado não deve interferir em seu favor pelo fato de ganharem menos no serviço das mesmas funções? Quem ousará dizer que os golpes de Estado não foram impetrados para garantir a democracia? Quem ousará dizer que durante os governos militares não havia corrupção?

Esta é, portanto, a utilidade das ciências humanas: investigar o ser humano e a sociedade em suas relações intrínsecas e interdependentes, pensar essas relações a salvo dos interesses imediatos do Estado e da religião; fazer estranhar a “realidade”, tal como ela se apresenta por aqueles que a constroem para manipular; investigar os fenômenos humanos e sociais sem preconceitos e ocultamentos; desnaturalizar as diferenças de toda ordem, buscando nas relações sociais as razões e os fatores que têm determinado as consequências nefastas de sua naturalização e manutenção. A universidade deve ser o abrigo e o esteio das ciências humanas, porque, a par de responder às demandas produtivas da sociedade, cabe-lhe difundir conhecimento e valores com que se possa erigir uma sociedade mais ilustrada, mais solidária, sustentável e equânime. Se conseguirmos formar educadores e cidadãos para que tenham capacidade de agir e ousadia de saber, tornaremos mais sofrido e improdutivo o esforço dos que se empenham diuturnamente na manutenção da ignorância, da injustiça, das desigualdades e da exploração humana.

³No momento em que reviso este texto, o negacionismo parece atingir o seu ponto mais alto. O “Ministério da Verdade” desta distopia em que o país se tornou procura com todo empenho convencer a população de que a Covid-19 é apenas uma “gripezinha” e que devemos romper o isolamento social. Este, por sua vez, não passaria de uma conspiração do governo chinês visando ao colapso da economia mundial. Seria ridículo, não fosse a percepção da tragédia que se aproxima ao som do movimento crescente das ruas.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Nota de repúdio de entidades científicas contra manifestações de revisionismo e negacionismo histórico*. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: <http://twixar.me/oMlm>. Acesso em: 23 ago. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. *Pesquisa de opinião pública: universidades públicas*. Brasília, DF: Andifes, 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2018/06/IDEIA-UniversidadesPublicas.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

ARBEX, Thais; LOPES, Reinaldo José. Alckmin critica Fapesp por pesquisas “sem utilidade prática”. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 27 abr. 2016. Disponível em: <http://twixar.me/DMlm>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL precisa de cerca de 17 mil professores de Geografia para suprir o déficit. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 5 jul. 2018. Disponível em: <http://twixar.me/FMlm>. Acesso em: 25 ago. 2019.

CASTELFRANCHI, Yuri. Como os brasileiros veem a ciência e os cientistas. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, 1 out. 2018. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/como-os-brasileiros-veem-a-ciencia-e-os-cientistas/>. Acesso em: 25 ago. 2019.

GESTÃO Covas: falta professor em 45% das escolas municipais, diz TCM. *Rede Brasil Atual*, São Paulo, 21 mar. 2019. Disponível em: <http://twixar.me/LMlm>. Acesso em: 26 ago. 2019.

GIDE, André. Le traité du Narcisse. In: GIDE, André. *Romans et récits*. Paris: Gallimard, 2009.

GONÇALVES, Gêssica Brandino. Portugueses nem pisaram na África, diz Bolsonaro sobre escravidão. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 31 jul. 2018. Disponível em: <http://twixar.me/ZMlm>. Acesso em: 18 ago. 2019.

GRINBERG, Keila. A viagem e a pesquisa nas humanidades. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, 11 jan. 2013. Disponível em: <http://twixar.me/hMlm>. Acesso em: 20 ago. 2019.

LOPES, Reinaldo José. Universidades públicas produzem mais de 90% da pesquisa do país; resta saber até quando. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 21 abr. 2019. Disponível em: <http://twixar.me/vMlm>. Acesso em: 20 ago. 2019.

MARQUES, Fabrício. Os impactos do investimento. *Pesquisa Fapesp*, São Paulo, n. 246, p. 16-23, ago. 2016. Disponível em: <http://twixar.me/4Mlm>. Acesso em: 19 ago. 2019.

MORAES, Bruno; CAIRES Luanne; FONTES, Henrique. Pesquisa revela que brasileiro gosta de ciência, mas sabe pouco sobre ela. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 25 set. 2017. Disponível em: <http://twixar.me/lMlm>. Acesso em: 22 ago. 2019.

PATI, Camila. Engenheiros lideram ranking de profissionais qualificados mais demitidos. *Exame*, São Paulo, 27 mar. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2op8ml2>. Acesso em: 26 ago. 2019.

SCHWARCZ, Lília. Bolsonaro contou a história que quis, não aquela dos documentos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 31 jul. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2mvqew9>. Acesso em: 18 ago. 2019.

TURETTI, Thiago. Extinção dos cursos de Humanas nas universidades públicas. Ideia Legislativa. *E-Cidadania*, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/principalideia>. Acesso em: 11 abr. 2018.

VICTOR, Fabio. Mal-estar na caserna. *Piauí*, São Paulo, n. 138, mar. 2018. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/mal-estar-na-caserna/>. Acesso em: 18 ago. 2019.

Inovações permanentes e desigualdades crescentes: elementos para a composição de uma teorização curricular crítica

Roberto Rafael Dias da Silva

Inovação é tudo. Inovação e métodos de ensino para nativos digitais. A escola do futuro. Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Inovações radicais na educação brasileira. *Blended*: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.

Introdução

AS EXPRESSÕES utilizadas como epígrafe para este texto são títulos de alguns exemplares de publicações brasileiras dos últimos meses. Há uma crescente movimentação editorial em torno da combinação entre inovação educativa, tecnologias digitais e metodologias ativas. Tal combinação toma como foco a promoção das aprendizagens dos estudantes por meio de estratégias de personalização e se vale de uma pulverização discursiva acerca do futuro da escola (e da escola do futuro). Com maior ou menor intensidade, pode-se constatar que as reflexões sobre a escolarização no século XXI são pautadas pelo desenvolvimento de determinados “dispositivos de estetização pedagógica” (SILVA, 2018), conforme nomeei em outros estudos e levarei adiante neste momento.

Antes disso, preciso destacar que a possibilidade de ocupar este espaço no evento alusivo aos 50 anos da Faculdade de Educação e aos 60 anos da Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP) deixa-me muito honrado e, ao mesmo tempo, configura-se como um grande desafio. Além de me colocar em diálogo com um público tão seletivo – afinal, muitas de minhas referências acadêmicas estão aqui presentes –, trata-se de um evento comemorativo do aniversário de um dos principais centros de pesquisa em Educação de nosso país. Agradeço à comissão organizadora por este generoso convite e espero, na medida de minhas possibilidades, corresponder às expectativas que um seminário deste porte exige.

A mesa redonda para a qual fui convidado intitula-se “Escola republicana versus escola de mercado: o modelo neoliberal de educação”. Esta temática convida-nos a estabelecer uma crítica política da escola contemporânea, descrevendo os limites dos modelos neoliberal e neoconservador hoje predominantes, e a esboçar alguns

desafios emergentes para esta instituição em um momento de declínio dos princípios instituintes da escola republicana¹. Como pesquisador que inscreve suas investigações no campo dos Estudos Curriculares, escolhi construir minha argumentação em torno de um dos principais traços das formas pedagógicas que emergem neste tempo, qual seja: a inevitabilidade dos processos de inovação educativa. Os modos pelos quais a inovação educativa é posicionada na atualidade oferecem-nos uma potente entrada no debate proposto para esta mesa.

Do ponto de vista teórico-metodológico, sintonizamos esta abordagem junto aos estudos que buscam mapear as racionalidades políticas orientadoras das reformas curriculares do nosso tempo. Ao mapearmos determinadas modalidades interventivas dos novos modelos de inovação educativa, não reconhecemos que estes são fontes de determinados campos de significação, são “historicamente construídos, conferindo uma especificidade às práticas da educação urbana e rural” (POPKEWITZ, 2001, p. 11). A mobilização das reformas curriculares desenvolvidas nas últimas décadas, associada a processos de fabricação e de performatividade (BALL, 2016), conferem aos “domínios da alma” (POPKEWITZ, 2001, p. 33) importante condição de centralidade.

As pedagogias da aprendizagem, da resolução de problemas, da avaliação e do desenvolvimento da criança regulamentaram não somente o modo como a informação foi construída, mas também os princípios pelos quais os indivíduos avaliavam sua competência e realização pessoal. As teorias e técnicas das ciências pedagógicas e do ensino trouxeram à luz os pensamentos mais interiores, as ideias, as atitudes e os sentimentos da criança. A nova cultura da redenção vincula a política social à mentalidade do professor, que é salvar e resgatar a criança. (POPKEWITZ, 2001, p. 33).

Não restam dúvidas de que, em termos curriculares, esta questão não se configura como uma novidade². Autores como Popkewitz (2001, p. 38) já sinalizavam como, no currículo, os sujeitos eram “diferencialmente construídos como indivíduos para se autorregular, autodisciplinarem e refletirem sobre si mesmos como membros de uma comunidade/sociedade”. Todavia, com a consolidação do neoliberalismo, novas questões passam a ocupar centralidade na agenda analítica deste tempo. Sobre esta questão, Laval e Dardot (2017) descrevem a crise enquanto um modo de vida, ao mesmo tempo em que Brown (2016) diagnostica o declínio da (e o constante

¹O declínio da escola republicana, de acordo com Dubet (2019), vislumbra-se no sentimento de crise institucional hoje experienciado. Ora critica-se a incapacidade da escola de responder aos desafios de seu tempo, ora delineiam-se posturas nostálgicas sobre a instituição. Como explica o sociólogo francês, “a nostalgia não é mais que a outra face do sentimento de crise que provém dos indivíduos cujo mundo desaba a seus pés” (DUBET, 2019, p. 86, tradução nossa).

²A transição de uma sociedade instrucional para uma sociedade de aprendizagem tem sido amplamente descrita na contemporaneidade. Biesta (2016) provoca-nos a pensar sobre um possível desaparecimento do ensino e das tarefas públicas da docência. Nos termos de uma linguagem da aprendizagem, delineiam-se relações pedagógicas cada vez mais individualizantes.

ataque à) democracia. As próprias mudanças no capitalismo, sob essa perspectiva, tomaram os indivíduos e suas subjetividades como alvos privilegiados (HAN, 2014; LIPOVETSKY, 2004; SAFATLE, 2008).

A hipótese que desenvolverei ao longo deste estudo é a de que vivemos uma época dominada pelo culto à inovação. Em termos curriculares, este culto à inovação materializa-se em novos modelos organizacionais, investimentos na dimensão emocional e ênfase em currículos baseados em dispositivos de customização³ (isto é, na escolha individual dos estudantes). Em uma sociedade marcada por intensas (e crescentes) desigualdades, uma nova indústria educacional enfatiza a inevitabilidade da inovação. Parafraçando Moskowitz (2001), ironicamente, parece que estamos unidos pelo evangelho da felicidade psicológica. Mais que um simples deslocamento dos princípios da escola republicana aos modelos centrados na economização da vida, engendra-se uma perspectiva curricular que, em múltiplas dimensões, focaliza os aspectos de cunho socioemocional e apregoa uma inovação centrada em aspectos não institucionais. Porém, de maneira paradoxal, procurarei redimensionar as relações entre currículo e inovação, reivindicando que é possível reinterpretar/reconstruir o potencial pedagógico das teorizações centradas na inovação educativa. Ao longo deste texto, ampliarei um conjunto de argumentos sobre os traços contextuais apresentados até aqui.

Anotações sobre a inevitabilidade da inovação educativa

Quando acompanhamos os atuais discursos sobre a escolarização contemporânea de nossas juventudes, rapidamente nos damos conta de uma proliferação discursiva da inovação e da criatividade. Uma intensificação de diagnósticos futuristas, soluções incontornáveis e fórmulas infalíveis atravessa os posicionamentos dos novos arautos da mudança educacional. Há eventos especializados, novas empresas de consultoria e, mais recentemente, uma derivação das revistas e editoras especializadas buscando a promoção de novos métodos – ativos, vivenciais e inovadores –, capazes de “efetivamente” sintonizar a escola com as demandas do século XXI. Em estudos recentes (SILVA, 2019) temos nomeado essas formas de pensar e de proceder como “dispositivos de estetização pedagógica”.

A partir de uma leitura crítica dos estudos gerenciais contemporâneos, Alonso e Rodríguez (2018) demonstram os modos pelos quais a inovação foi sendo incorporada ao vocabulário empresarial, na maioria das vezes justaposta à promoção de

³Em elaboração recente (SILVA, 2019), explorei os modos pelos quais a customização tem-se constituído como um dispositivo no âmbito das políticas de escolarização com foco no ensino médio. Inspirado no campo do Estudos Curriculares, apontei um “entrelaçamento produtivo entre a ênfase nos aspectos socioemocionais, a lógica do desempenho expressa em avaliações de larga escala e os variados mecanismos de individualização/diferenciação pedagógica” (SILVA, 2019, p. 20).

boas práticas de gestão. Em sua apreciação crítica, a ser ampliada nesta seção, os sociólogos espanhóis argumentam que “a apelação pragmática à inovação converte-se, literalmente, em um exercício reiterativo, rotineiro e ritualizado, de forma que, tanto no nível simbólico quanto no real, o valor de inovar acaba se convertendo em uma obrigação” (ALONSO; RODRÍGUEZ, 2018, p. 55, tradução nossa).

Em termos econômicos, a transição do fordismo ao pós-fordismo tem sido mobilizada para descrever mudanças sociais e econômicas na atualidade (VERCELLONE, 2009). Os deslocamentos de um regime produtivo baseado na repetição para outro baseado na comunicação, associado à emergência de novas tecnologias, contribuirão para a necessidade de processos mais rápidos e flexíveis, reivindicando novas características para os indivíduos, para as organizações e para os modelos de planejamento e avaliação das atividades econômicas. Destacam Alonso e Rodríguez (2018, p. 56, tradução nossa) que “a progressiva consolidação do regime de produção pós-fordista supõe a consolidação de um novo campo semântico, que inclui novas qualidades para novos trabalhadores: ser inovador, criativo, empreendedor, visionário etc.”. Em tais condições, fabrica-se a necessidade de vencer o discurso burocrático e, como sinalizam os autores citados anteriormente, a própria noção de “organização” entra em declínio⁴.

Economistas clássicos, como Schumpeter, são revisitados neste momento, em especial pela sua ênfase nas mudanças e nos desequilíbrios econômicos engendrados pelo papel do empreendedor na busca por inovações (DROUIN, 2008). De acordo com esse economista, em texto da primeira metade do século XX, o empreendedor não seria o detentor de capital, mas aquele capaz de impulsionar ações por meio da vontade de vencer e da alegria de criar formas econômicas novas. O desenvolvimento econômico, em sua clássica teorização, “é uma mudança espontânea e descontínua nos canais do fluxo, perturbação do equilíbrio, que altera e desloca para sempre o estado de equilíbrio previamente existente” (SCHUMPETER, 1997, p. 75).

As alterações permanentes nos fluxos econômicos seriam conduzidas prioritariamente por meio de processos endógenos, isto é, pela ação dos produtores na criação de novas necessidades aos consumidores. Nas palavras de Schumpeter (1997, p. 76), “é o produtor, via de regra, que inicia a mudança econômica, e os consumidores são educados por ele, se necessário; são, por assim dizer, ensinados a querer coisas novas, ou coisas que diferem em um aspecto ou outro daquelas que tinham o hábito de usar”. A inovação deriva da produção de novas combinações induzidas pelos empreendedores, e o comportamento destes é a “força motriz” da mudança econômica, na perspectiva schumpeteriana. Sua liderança é derivada da disposição em mudar e da liberdade para criar.

⁴Por caminhos teóricos diferentes, autores como Castells (2000) e Martín-Barbero (2001) produziram leituras sobre as mudanças sociais derivadas do advento da nomeada “sociedade do conhecimento”, na qual a internet se apresentava como instrumento privilegiado.

Há então o desejo de conquistar: o impulso para lutar, para provar-se superior aos outros, de ter sucesso em nome não de seus frutos, mas do próprio sucesso. Nesse aspecto, a ação econômica torna-se afim do esporte – há competições financeiras, ou lutas de boxe. O resultado financeiro é uma consideração secundária, ou, pelo menos, avaliada principalmente como índice de sucesso e sinal de vitória, cuja exibição mui frequentemente é mais importante como fator de altos gastos do que o desejo dos bens de consumo em si mesmo. (SCHUMPETER, 1997, p. 98-99).

Entretanto, distanciando-se dos discursos pioneiros sobre a inovação, constata-se hodiernamente a emergência de uma nova cultura organizacional, associada à perspectiva de um “novo humanismo” (HANDY, 1996). A principal marca deste novo tempo encontra-se em uma revalorização do campo emocional, referenciando-se em uma psicologização permanente (ALONSO; RODRÍGUEZ, 2018). Cabe reiterar que expressões como “resiliência”, “reinvenção de si mesmo”, “abertura ao novo” e “inteligência emocional”, dentre outras, ingressam no vocabulário gerencial⁵. A inovação aqui engendrada está associada a um comportamento organizacional com suas peculiaridades. Em outras palavras, vê-se um crescimento exponencial deste conceito, com

[...] uma série de sínteses de disciplinas e conceitos realmente arriscados, mas sempre com a ideia de propor aos atores sociais uma máxima adaptação de suas vidas, projetos pessoais e identidades (subjektividades) às exigências desta abstrata “mudança”, em que o princípio de estruturação do comportamento será o de negação da segurança como possível valor desejável na vida atual. (ALONSO; RODRÍGUEZ, 2018, p. 58, tradução nossa).

A inovação converter-se-á na adaptação a um mundo em permanente mudança. Drucker (1993), um dos arautos dos novos modelos organizacionais, sinalizava o advento das condições de uma economia do conhecimento. Em razão disso, a ênfase passa a recair sobre os indivíduos e sobre a instituição responsável pela sua formação: a escola. Em sua obra *Sociedade pós-capitalista*, Drucker aponta para a necessidade de revisão da educação moderna, anunciando uma fórmula que demarcaria o discurso educacional desde a última década do século passado, qual seja: aprender a aprender. Na percepção do autor, “na sociedade do conhecimento as matérias podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo e que a sua motivação para fazê-lo” (DRUCKER, 1993, p. 156).

A aprendizagem vitalícia, como nomeada naquele momento, é articulada ao desenvolvimento de novas habilidades, o que conduz a reflexão de Drucker a priorizar a escola como um investimento determinante para as novas organizações. A disposi-

⁵Cabanas e Illouz (2019) relatam como especialistas do bem-estar contribuíram para a constituição de uma ditadura da felicidade, uma “*happycracy*”.

ção para inovar deixa de ser um atributo do empresário, como delineava Schumpeter, e passa a constituir-se como um atributo de todos os indivíduos.

Portanto, a maior participação da escola na sociedade poderá ser uma mudança tão radical quanto qualquer mudança em métodos de ensino e de aprendizado, em matérias, ou no processo de ensino e de aprendizado. A escola continuará ensinando aos jovens. Mas com a transformação do aprendizado em atividade vitalícia, ao invés de algo que se deixa de fazer quando se fica “adulto”, as escolas precisarão se reorganizar. Elas terão que se transformar em sistemas abertos. (DRUCKER, 1993, p. 159).

No início dos anos 2000, a inovação estará associada à emergência da “nova economia”, por meio da gestão do conhecimento, da busca de novas formas de rentabilidade e da capacidade de criar e empreender em novos negócios. Alonso e Rodríguez (2018, p. 60, tradução nossa) observam que, nesse contexto, desaparecerão da literatura todos os referentes institucionais, sendo a inovação convertida em um processo central na empresa e operando como uma “espécie de nome que se aplica absolutamente a tudo e para afirmar qualquer coisa que tenha que ver, quando menos, com uma espécie de pensamento positivo e arriscado”. A emergência de uma nova classe criativa consolidará a inovação como um estilo de vida, uma forma de mentalidade inovadora e um *design* (estético) para a aprendizagem permanente. Lipovetsky e Serroy (2015) identificarão, nesse cenário, o advento de um capitalismo artista. No que tange aos currículos escolares, quais modelos têm apresentado centralidade nos debates educacionais hodiernos? Que eixos estruturam a inovação e por quais caminhos as escolas integram este processo?

Quando a inovação chega à escola: alguns rastros

Realizando-se um exercício de revisão da literatura publicada no Brasil, considerando o período entre 2015 e 2019, percebe-se que ainda há poucos trabalhos científicos que abordam as conexões entre currículo, conhecimento e inovação, especialmente no que se refere ao ensino médio. A inovação, em alguns estudos, é percebida como vetor de mudança didática e metodológica; em outros, é posicionada como um princípio orientador para os currículos escolares ou para as políticas educacionais. Merecem destaque também os estudos concernentes às mudanças na organização das aulas, aos debates sobre as tecnologias digitais, às garantias de equidade e de qualidade e, mesmo com menor ênfase, ao conhecimento a ser ensinado nas escolas. Junto a esta revisão, buscamos examinar também algumas das principais literaturas estrangeiras em circulação em nosso país sobre a questão.

Em formulação recente, Pacheco (2019b) revisita o debate educacional contemporâneo, com vistas a caracterizar uma teoria da inovação curricular. Em uma pri-

meira argumentação, o autor procura diagnosticar pelo menos duas visões mais gerais sobre a inovação: a busca pelos resultados e as mudanças na gramática escolar⁶. Acerca da primeira, diz que “a inovação ligada aos resultados está essencialmente no uso de pedagogias que promovem a personalização da aprendizagem, numa pretensa mudança paradigmática, do ensino para a aprendizagem” (PACHECO, 2019b, p. 143). Por outro lado, salienta uma percepção predominante, neste caso, vinculada à mudança institucional na busca por justiça social.

Deste modo, a sustentabilidade da escola através da inovação tem de reformular constantemente esta última interrogação, na medida em que, pelas possíveis respostas, se torna pertinente discutir a pessoa que se pretende para o futuro e que, com todo o conhecimento abordado na escola ou fora dela, seja possível trabalhar de forma autônoma, em grupo e num contexto de justiça social. (PACHECO, 2019b, p. 144).

Em importante sistematização da expressão “inovação educativa”, Sancho-Gil e Hernández (2011, p. 476) afirmam que o século XX poderia ser nomeado como “o século da inovação educativa”. O desejo de melhorar os sistemas de ensino, por diferentes motivações e enquadramentos teóricos variados, permaneceu na agenda educacional. Ainda que os sistemas de ensino pouco tenham sido modificados, poderíamos elencar inúmeros movimentos pedagógicos que criticaram a centralidade do professor, dos métodos tradicionais e da organização curricular centrada em disciplinas. Gradativamente, ao longo do referido século, as legislações educacionais (e seus variados reformadores) visaram a tais modificações.

A maior concentração de esforços intelectuais para esta tarefa, ainda conforme Sancho-Gil e Hernández (2011), esteve na virada do século XIX até as primeiras décadas do século XX. Os movimentos conhecidos como “Escola Nova” envolveram abordagens humanistas, antiautoritárias e técnico-racionalistas que, cada uma à sua maneira, reconheciam a necessidade de atualizar a escola em relação aos desafios do século que se iniciava, sobretudo em termos de mudanças econômicas, culturais e políticas que se entrelaçavam neste período. Em perspectiva latino-americana, Díaz Villa e Nieto Caraveo (2012, p. 40, tradução nossa) argumentam que, tal como as noções de flexibilidade e de competências, a novidade do final do século passado é que “a inovação converteu-se em um objeto do discurso das políticas das agências internacionais, suscetível de ser avaliado [...] para determinar a trajetória dos países na direção da economia do conhecimento”.

Como sabemos, a preocupação com a revitalização da escola atravessou o debate educacional da primeira metade do século XX, direcionando-o para uma preocupação com as relações entre a escola e a vida futura. Em sua obra *Educação para uma*

⁶Diferentes perspectivas têm procurado construir alternativas aos atuais direcionamentos com foco na inovação educativa (PACHECO, 2019a; ROBINSON; ARONICA, 2019; SAHLBERG, 2018).

civilização em mudança, publicada originalmente em 1926, Kilpatrick (1978, p. 68) defendeu a ideia segundo a qual “a escola deve revitalizar-se, transformando os seus processos”. Mais que uma revitalização, o educador estadunidense apregoava, inspirado no movimento escolanovista, que “o presente precisa ter a honestidade de conceder soberania de controle à nova geração” (KILPATRICK, 1978, p. 84). Desta premissa deriva a preocupação em realizar investimentos nas variadas formas de protagonismo e engajamento dos estudantes, por meio de métodos centrados na atividade do estudante. Cabe dizer, entretanto, que a inovação educativa emergente na atualidade evidencia processos bastante distanciados dos estudantes. Conceder a “soberania ao estudante” adquire conotações específicas quando o capitalismo vai assumindo feições estéticas e emocionais.

Em exercício recente de investigação, Sancho-Gil (2018, p. 15) diagnosticou a constituição de um “imperativo da inovação” operando nos variados níveis educacionais. Sua contribuição, bastante perspicaz e atual, defende a pertinência dos movimentos de inovação educativa; entretanto, pontua os limites de inovar por modismos pedagógicos ou para seguir orientações das multinacionais que atuam no mercado digital. Em linhas gerais, é preciso destacar que a difusão de métodos, a centralidade do engajamento e dos novos protagonismos e a emergência das competências socioemocionais se configuram como exemplares significativos deste tempo. Abordaremos rapidamente cada uma delas; porém, priorizaremos a terceira, vinculada ao advento da noção de competências socioemocionais.

Difusão de métodos e o entretenimento generalizado

Artigos sobre os desafios da escola contemporânea costumam sinalizar uma preocupação com a incapacidade desta instituição em responder aos desafios dos jovens do século XXI. Tal constatação é levada adiante para justificar a difusão de novas metodologias de aprendizagem – e não mais de ensino – capazes de mudar as mentalidades dos atores educacionais. Mais recursos tecnológicos, aulas mais criativas e interativas, novos modos de pensar e vivências inovadoras compõem uma espécie de catálogo de uma promissora forma escolar que assume o *Design Thinking* como modelo organizativo.

Tal termo, popularizado por Rolf Faste, professor da Universidade de Stanford, articula demandas do mundo acadêmico e do mundo dos negócios. Suas características principais vinculam-se à solução de problemas de forma prática. No campo educacional, segundo Brown (2010), trata-se de uma abordagem com foco na inovação que utiliza as mesmas ferramentas dos designers para aproximar-se das demandas das pessoas e atender a determinados requisitos de mercado. Tornou-se uma estratégia

de solução para prototipar alternativas criativas para problemas concretos, valendo-se geralmente do entretenimento como instrumento privilegiado. Encontramos em Han (2019) uma crítica cultural, bastante interessante, à centralidade do entretenimento na atualidade. De acordo com o autor, em nosso tempo o entretenimento converteu-se em uma nova forma de ser e de estar no mundo, deixando de ser “epi-sódico” para tornar-se “crônico”, isto é, “parece não mais dizer respeito apenas ao tempo livre, mas também ao próprio tempo” (HAN, 2019, p. 202).

A centralidade do engajamento e dos novos protagonismos

A recente reforma do ensino médio brasileiro, consolidada na Lei nº 13.415/2017, anuncia a fabricação de um novo arranjo curricular para esta etapa da educação básica: os itinerários formativos. Apresentados como uma inovação educativa, tais itinerários serão organizados por meio da oferta de um conjunto de unidades curriculares – derivadas das áreas do conhecimento – a serem escolhidas pelos estudantes. Em nome da flexibilidade como um princípio curricular, busca-se um ajustamento das experiências formativas ao perfil de saída esperado para os estudantes. Conceitualmente, a referida reforma lança mão de uma articulação entre o protagonismo juvenil e a construção de projetos de vida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) referendam uma noção de protagonismo juvenil atrelada à capacidade de escolha. Não somente os estudantes optam por um itinerário, como também sua formação estará estruturada previamente em quatro eixos: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo. Garantir opções aos estudantes, dar autonomia às escolas na realização de propostas curriculares e definir novos perfis de saída, dentre outras, configuram-se como premissas para a oferta dos referidos itinerários.

Emergência das competências socioemocionais

A emergência de uma nova classe criativa deu visibilidade a um deslocamento semântico no âmbito da inovação. Enquanto na inovação schumpeteriana a disposição de arriscar do empresário capitalizava a organização, os modelos hodiernos deslocam-se para a capacidade de adaptação e de competitividade na esfera dos próprios indivíduos. As emergentes culturas de aprendizagem tomam a criatividade como foco privilegiado e delineiam novas formas de gestão que posicionam as emoções como um importante mecanismo (CIERVO; SILVA, 2019). Isto é, conforme Illouz (2007),

há uma fusão entre psicologia e economia, erigindo-se um “*ethos* terapêutico contemporâneo”.

No que concerne aos trabalhadores do conhecimento, Alonso e Rodríguez (2018, p. 66, tradução nossa) ressaltam como “aparece uma referência contínua à necessidade de aplicar um enfoque holístico na promoção da criatividade, pois a cooperação e o trabalho em equipe geram melhores resultados e estimulam o surgimento de novas ideias”. A inovação social e econômica requer, sob tais condições, novos valores e novos desafios.

A inovação social e econômica vai estar liderada, assim, pela nova classe criativa, formada por um conjunto de trabalhadores das indústrias do conhecimento com novos valores (individualismo, meritocracia, diversidade e abertura de olhares, desejos de expressão pessoal por meio de seu trabalho) em relação aos velhos trabalhadores industriais. Os membros da classe criativa perseguem valores pós-materiais: busca de desafios e assumir responsabilidades, flexibilidade e um desenvolvimento profissional dentro de um mercado laboral muito horizontal. (ALONSO; RODRÍGUEZ, 2018, p. 66-67, tradução nossa).

Tais valores e desafios, nomeados como pós-materiais, inscrevem-se em um novo campo semântico da inovação, dimensionada em “uma referência constante a uma psicologização permanente da linguagem” (ALONSO; RODRÍGUEZ, 2018, p. 58, tradução nossa). Reinvenção de si, resiliência e inteligência emocional são conceitos que perfazem os novos modelos organizacionais e tendem a redefinir os perfis formativos. De acordo com Illouz (2007), a ênfase no componente emocional não é novidade na Contemporaneidade, uma vez que as perspectivas sociológicas clássicas expressam referência às emoções. Explica-nos a autora que, “longe de serem pré-sociais ou pré-culturais, as emoções são significados culturais e relações sociais articulados de maneira inseparável” (ILLOUZ, 2007, p. 15, tradução nossa).

Na medida em que as emoções são significadas culturalmente, ainda conforme Illouz (2007), podemos diagnosticar os fortes vínculos entre psicologia e economia, demarcando um “capitalismo emocional”.

O capitalismo emocional é uma cultura em que as práticas e os discursos emocionais e econômicos se configuram mutuamente e produzem o que considero um amplo movimento em que o afeto se converte em um aspecto central do comportamento econômico e em que a vida emocional – sobretudo da classe média – segue a lógica do intercâmbio e das relações econômicas. (ILLOUZ, 2007, p. 20, tradução nossa).

Tal como explicitado por Illouz (2007, p. 20, tradução nossa), o capitalismo emocional sugere que “as relações interpessoais se encontram no epicentro das relações econômicas”. Emerge um conjunto de novos repertórios culturais que engendram formas específicas de inovação e se movimentam nas margens da escola contempo-

rânea, sendo a noção de competências socioemocionais um exemplar analítico privilegiado. Por meio dessas competências, há um reconhecimento de que as aprendizagens escolares não se esgotam em competências cognitivas. Mediante um forte processo de indução, sem um amplo debate acerca de seus propósitos, o componente socioemocional lança-nos na busca por novos perfis formativos e no delineamento de novos modelos holísticos de formação.

Inovação educativa e o enfrentamento das desigualdades: um equilíbrio possível?

No que tange ao imaginário curricular construído na última década, a inovação ocupou absoluta centralidade, ora como antagonista da escola tradicional, ora como apologia a um novo espírito pedagógico, fundamentado na atividade e em metodologias com foco na subjetividade do estudante. A retomada dos princípios progressivistas construídos no último século – o que aparentemente seria desejável – vem acompanhada de novos modelos gerencialistas, de intensificação da competitividade e sintonizados com uma “autêntica ofensiva ideológica que situou o neoliberalismo como o novo sentido comum” (ALONSO; RODRÍGUEZ, 2018, p. 71, tradução nossa). Em justaposição aos autores citados neste estudo, Laval e Dardot (2017) reiteram a consolidação do neoliberalismo como racionalidade orientadora da vida social contemporânea.

Paradoxalmente, a intensificação da gramática das inovações permanentes não tomou como alvo prioritário a questão das desigualdades em nosso país. Os variados mecanismos institucionais e sociais foram secundarizados, favorecendo a predominância de soluções baseadas na ação individual dos atores, e, em termos curriculares, um novo repertório tem-se consolidado. A pergunta que poderíamos fazer neste momento é: seria possível reconstruir o potencial pedagógico das teorizações centradas na inovação educativa?

Em sintonia com a perspectiva sociológica de Alonso e Rodríguez (2018, p. 72, tradução nossa), reconhecemos a possibilidade de “avançar em um novo conceito de inovação que integre [...] um novo modelo de desenvolvimento e gestão do social mais coletivo, negociado e universalista”. Distanciando-nos dos modelos de inovação descritos neste estudo, apostamos na composição de um novo arranjo institucional – não estritamente econômico –, alicerçado na “estruturação de uma gestão regulada, dialogada e socialmente racionalizada da utilização dos recursos tecnológicos e sociais da comunidade de referência” (ALONSO; RODRÍGUEZ, 2018, p. 72). A inovação, sob outro enquadramento, necessita de uma dimensão comunitária. Mais que inovação por obrigação ou pela ambiência sedutora de um capitalismo emocio-

nal, a inovação educativa somente faz sentido se conseguir sedimentar formas democráticas na escolarização e apostar na constituição de uma renovação dos propósitos educacionais para a escola contemporânea. Ao longo deste texto procuramos, enfim, apresentar alguns elementos para a composição de uma teorização curricular crítica que nos permita ultrapassar os dilemas entre as inovações permanentes e nossa incapacidade para enfrentar as crescentes desigualdades.

Referências

- ALONSO, Luis Henrique; RODRÍGUEZ, Carlos. *Poder y sacrificio: los nuevos discursos de la empresa*. Madrid: Siglo XXI, 2018.
- BALL, Stephen. Governanza neoliberal y democracia patológica. In: COLLET, Jordi; TORT, Antoni (org.). *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata, 2016. p. 23-40.
- BIESTA, Gert. Devolver la enseñanza a la educación: una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, n. 44, p. 119-129, 2016.
- BROWN, Tim. *Design thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- BROWN, Wendy. *El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso, 2016.
- CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. *Happycracia: como la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona: Paidós, 2019.
- CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- CIERVO, Tássia Rodrigues; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. *E-curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 382-401, 2019.
- DÍAZ VILLA, Mario; NIETO CARAVEO, Luz María. Del concepto de innovación. *[Con]Textos*, Santiago de Cali, v. 1, n. 4, p. 39-53, 2012.
- DROUIN, Jean-Claude. *Os grandes economistas*. São Paulo: Martins, 2008.
- DRUCKER, Peter. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1993.

DUBET, François. La doble mutación de la escuela. In: NUÑEZ, Pedro *et al.* (org.). *Desafíos para una educación emancipadora*. Santa Fe: Santa Fe Educación, 2019. p. 71-93.

HAN, Byung-Chul. *Bom entretenimento: uma desconstrução da história da paixão ocidental*. Petrópolis: Vozes, 2019.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder, 2014.

HANDY, Charles. *La edad de la paradoja: dar sentido al futuro*. Barcelona: Apóstrofe, 1996.

ILLOUZ, Eva. *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Herder, 2007.

KILPATRICK, William. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. *La pesadilla que no acaba nunca*. Barcelona: Gedisa, 2017.

LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Transformaciones del saber en la sociedade “del conocimiento” y “del mercado”. *Pasajes: Revista de Pensamiento Contemporâneo*, València, n. 7, p. 7-13, 2001.

MOSKOWITZ, Eva. *Therapy we trust*. Baltimore: Johns Hopkins University, 2001.

PACHECO, José. *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*. Petrópolis: Vozes, 2019a.

PACHECO, José A. *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto, 2019b.

POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. *Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação*. Porto Alegre: Penso, 2019.

SAFATLE, Vladimir. *Cinismo e falência da crítica*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAHLBERG, Pasi. *Lições finlandesas 2.0: o que a mudança educacional na Finlândia pode ensinar ao mundo*. São Paulo: SESI, 2018.

SANCHO-GIL, Juana. Innovación y enseñanza: de la moda de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 12-20, 2018.

SANCHO-GIL, Juana; HERNÁNDEZ, Fernando. Inovação educativa. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 476-481.

SCHUMPETER, Joseph. *Joseph Alois Schumpeter*. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Os economistas).

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Customização curricular no ensino médio: elementos para uma crítica pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-568, 2018.

VERCELLONE, Carlo. Lavoro, distribuzione del reddito e valore nel capitalismo cognitivo: una prospettiva storica e teorica. *Sociologia del Lavoro*, v. 115, p. 31-54, 2009.

O currículo cultural e a afirmação das diferenças

Marcos Garcia Neira

Introdução

A LGUÉM já disse que é possível reconhecer o patamar de desenvolvimento de uma sociedade pelo modo como o Estado trata os grupos mais vulneráveis. Obviamente, aqui não há nenhum paralelo com progresso tecnológico, urbanístico ou fabril. Uma sociedade pode até não dispor de riqueza no sentido material, e mesmo assim ser capaz de acolher e proporcionar condições de vida dignas às pessoas mais fragilizadas.

No meu entender, esse deveria ser o eixo condutor das políticas públicas, em especial, das políticas curriculares. Afinal, se em vez de competitividade, exclusão, meritocracia e individualismo, as novas gerações aprendessem a incluir, valorizar, reconhecer o outro e combater a desigualdade, aumentaria a probabilidade de construirmos uma sociedade mais justa, aqui entendida como aquela que legitima todas as formas de viver, preservados os direitos, a dignidade, a democracia e as condições para a realização de projetos individuais e coletivos.

Desde a última década do século passado, salpicam denúncias do quanto os currículos escolares atuam na homogeneização dos sujeitos. A disseminação de determinados discursos e, principalmente, a adoção de certas práticas pedagógicas parecem negar o caráter multicultural da sociedade e do público estudantil em prol de uma maneira particular de conceber as coisas do mundo.

É o que se depreende da agenda educacional em curso no Brasil, materializada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum da Formação de Professores (BNCFP), documentos que estabelecem políticas públicas para o setor, definindo, respectivamente, o que todos os cidadãos e cidadãs devem aprender e o que todos os professores e professoras devem saber e saber ensinar.

Sem meias palavras, as normativas atuais revigoram o tecnicismo educacional ao caracterizarem a docência como uma profissão acrítica e executora de programas definidos de maneira centralizada, sem qualquer espaço para reflexão e análise do próprio fazer. Basta verificar que a BNCFP reduz a formação docente ao domínio dos conteúdos estipulados pela BNCC e das técnicas e métodos para que sejam adequadamente absorvidos pelos estudantes.

A preocupação com a sistematização dos conteúdos é uma das marcas presentes na BNCC. O texto oficial estabelece uma organização pautada em unidades temáticas e objetos de conhecimento que se desdobram em habilidades majoritariamente cognitivas, tratadas como aprendizagens essenciais. Um dos traços tecnicistas mais fortes se explicita na progressão dos conteúdos. O documento estipula o percurso da aprendizagem ao ordenar gradativamente os conhecimentos tomando como referência seu grau de complexidade e a correspondência com o desenvolvimento psicológico aguardado para o ano ou etapa da educação básica.

É interessante observar que o currículo oficial parece negligenciar os argumentos disponíveis na literatura educacional. Segundo Gimeno Sacristán (1998), conteúdo é tudo aquilo que ocupa o tempo escolar. Enquanto construção social, o que se ensina extrapola o conhecimento formalizado nos documentos curriculares. A partir daí, qualquer tentativa de sistematizar *a priori* os saberes acessados durante a experiência pedagógica redundará em fracasso, justamente porque, conforme se verificará neste artigo, o conteúdo, em si mesmo, é algo fluido e volátil, não se deixa aprisionar.

Do ponto de vista da teorização curricular, Silva (2015) denominou “tecnicistas” àquelas propostas que intentavam transmitir conhecimentos tidos como inquestionáveis. Herdeiros da tradição moderna, os saberes a serem transmitidos seriam organizados conforme a lógica de desenvolvimento da área em específico e, para calibrá-los, o nível de maturação psicobiológica dos estudantes serviria como fiel da balança. Lopes e Macedo (2011) explicam que essa concepção, baseada na seleção e organização de conhecimentos, vigorou no Brasil até a década de 1980, quando, diante dos movimentos de democratização da escola, foi entendida como forma de controle social. As propostas que surgiram naquele momento criticavam os conteúdos que a escola insistia em transmitir, pois encontravam-se embebidos na ideologia dominante.

Uma nova virada de mesa aconteceu na passagem para o século XXI, quando outras formas de análise do social começaram a influenciar os estudos curriculares (PARAÍSO, 2004). Para Silva (2015), as chamadas teorias pós-críticas¹ (pós-modernismo²,

¹As teorias pós-críticas reconhecem o pensamento crítico e dele se nutrem. Questionam seus limites, suas imposições, suas fronteiras, pois entendem que, embora o pensamento crítico possa comunicar uma verdade sobre o objeto bastante aceita pela maioria das pessoas de determinada comunidade, ela é apenas *uma* das verdades. As teorias pós-críticas colocam em dúvida as noções de emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas (SILVA, 2015).

²O pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama uma nova época histórica, a Pós-Modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade. Na Pós-Modernidade questionam-se os princípios do pensamento social e político estabelecidos e aprimorados desde o Iluminismo. O sujeito moderno era detentor de uma identidade estável e bem definida, que agora se torna fragmentada e mutável (HALL, 2011). O pós-modernismo coloca sob suspeita os princípios das “grandes narrativas” da Modernidade, pois nada mais são que a expressão da vontade de domínio

pós-estruturalismo³, pós-colonialismo⁴, multiculturalismo crítico⁵, estudos culturais⁶ etc.) colocam em xeque a própria noção de currículo ao questionar as metanarrativas da Modernidade, denunciar o papel das relações de poder na configuração da experiência escolar e, principalmente, operar com outras concepções de cultura, linguagem e conhecimento. Para além da noção antropológica, sob influência dos estudos culturais na sua vertente pós-estruturalista (HALL, 1997), a cultura passou a ser vista como toda produção de significados constantemente em disputa. A linguagem deixou de ser a representação da realidade para tornar-se um dispositivo que constrói a realidade. Já a noção de conhecimento como decorrente do método científico foi substituída como resultado da construção social à mercê de inúmeros vetores de força.

Surgiu, desse movimento, o currículo cultural, também chamado de pós-crítico ou, simplesmente, pós-curriculo (CORAZZA, 2010). Em síntese, essa proposta busca a formação de um sujeito solidário, logo, a favor das diferenças. A seleção dos temas culturais⁷ (CORAZZA, 1997) abordados e a organização das situações didáti-

e controle. Também rejeita a divisão entre “alta” e “baixa” cultura e entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano.

³O pós-estruturalismo pode ser entendido como continuidade e, ao mesmo tempo, transformação e superação do pensamento estruturalista. Nesse campo teórico, “a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturas e reestruturaturas discursivas” (LOPES, 2013, p. 13). O pós-estruturalismo toma a linguagem como algo não fixo e, portanto, não mais centrado na correspondência inquestionável entre um signo e seu significado. Na visão pós-estruturalista, a fixidez do significado transforma-se em fluidez, indeterminação e incerteza. O pós-estruturalismo desconfia das definições filosóficas de “verdade”, pois a questão não é saber se algo é ou não verdadeiro, mas por que se tornou verdadeiro.

⁴O pós-colonialismo analisa os discursos elaborados do ponto de vista tanto do dominador quanto do dominado. À perspectiva pós-colonial somam-se as análises pós-modernas e pós-estruturalistas para questionar as relações e teorias que colocam o sujeito imperial europeu na sua atual posição privilegiada. Na visão pós-colonialista, os conceitos de representação, hibridismo, agenciamento e mestiçagem permitem compreender as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como resultados de complexas relações de poder, em que dominadores e dominados se veem profundamente modificados (BHABHA, 2014).

⁵A noção de multiculturalismo crítico aqui adotada fundamenta-se no trabalho de McLaren (2003). Compreende, entre outras, as representações de etnia, classe, gênero, local de moradia, religião, tempo de escolarização como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações. Nessa perspectiva, os indivíduos produzem, renovam e reproduzem os significados em um contexto constantemente configurado e reconfigurado pelo poder. Esta reprodução cultural engloba o modo pelo qual o poder, sob a variedade de formas que assume, ajuda a construir a experiência coletiva atuando favoravelmente à supremacia branca, ao patriarcado, ao elitismo de classe e a outras forças dominantes.

⁶Nelson, Treichler e Grossberg (2008) definem os estudos culturais como um termo de conveniência para uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas. Sendo profundamente antidisciplinares, pode-se dizer que partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de relações de poder.

⁷A noção de tema cultural é uma reterritorialização da noção de tema gerador de Paulo Freire. Sob influências do pós-estruturalismo, como se verá nas páginas a seguir, trabalhar a partir de um tema

cas dão-se sob influência de princípios ético-políticos: reconhecimento da cultura da comunidade, favorecimento da enunciação dos saberes discentes, descolonização do currículo, justiça curricular, rejeição ao daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos. É o que se pode extrair da coletânea organizada por Moreira e Candau (2014), que reúne relatos das experiências em várias disciplinas escolares. O ponto de partida dos trabalhos é sempre a ocorrência social do tema em questão com o objetivo de promover atividades de ensino que estimulem os estudantes à vivência, leitura, ressignificação, aprofundamento e ampliação dos conhecimentos.

Os encaminhamentos pedagógicos culturalmente orientados viabilizam a compreensão do mundo e potencializam intervenções. Situações didáticas que promovam a leitura da realidade, problematizem e desconstruam os discursos postos em circulação acerca do tema reafirmam a importância do diálogo com as diferenças e destacam o compromisso político com todas as formas de saber, sem privilegiar as que se alinham ao paradigma dominante.

Nessa perspectiva, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações. O currículo cultural é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas. Os educadores e educadoras que se deixam inspirar pela proposta escrevem diariamente uma prática pedagógica de cunho democrático que leva à inclusão das culturas subjugadas, possibilitando um fluxo constante entre o local e o global, e entre a comunidade e a sociedade mais ampla. No currículo cultural, docentes e discentes percebem os hibridismos e mestiçagens, adquirindo uma nova perspectiva sobre si próprios e seu grupo (NEIRA, 2011).

Ao abordar os conhecimentos que os alunos trazem quando entram na escola, o professor e a professora reconhecem-nos como sujeitos que possuem saberes legítimos, sujeitos capazes – capacidade revelada e reconhecida no já sabido e capacidade potencial para se apropriar de novos conhecimentos que a escola pode e deve fazer circular (GARCIA, 2001). Com isso, tem-se não só o fortalecimento identitário como também a ampliação cultural e a afirmação das diferenças. Macedo (2006) explica que somente o diálogo e a negociação cultural podem contribuir para a construção do autoconceito positivo e da valorização do outro, elementos indispensáveis a uma relação democrática.

Entretanto, reconhecer a cultura da comunidade e favorecer a enunciação dos saberes discentes não significa que o processo educativo permanecerá naquilo que os alunos já sabem, mesmo porque os grupos são heterogêneos e a circulação de diferen-

cultural consiste em abordar pedagogicamente uma prática social, considerando que os significados que lhe são atribuídos são produzidos em meio a relações de poder.

tes significados possibilitará modificações nos conhecimentos iniciais. Professores e professoras que colocam em ação o currículo cultural buscam uma distribuição equilibrada dos temas a serem abordados, de maneira a privilegiar diferentes pontos de vista. Também propõem situações didáticas que aprofundam e ampliam os conhecimentos, isto é, levam a uma compreensão mais elaborada acerca das coisas do mundo, instigada pelo acesso a diferentes fontes de informação. A intenção é promover a ancoragem social dos conteúdos.

Por conseguinte, a questão que se coloca é o que pode ser considerado conteúdo no currículo cultural. Afinal, não será possível avançar na justiça social e na diminuição da desigualdade caso persista a noção de escola como instância que aprecia e transmite o patrimônio hegemônico. Se o que se pretende é afirmar as diferenças culturais, será necessário romper a tradição herdada da Modernidade e criar condições para a emergência e o acesso a outras formas de conhecimento.

Pensar o currículo como modo de enunciação da diferença expõe os limites do projeto educacional vigente. Quando as muitas histórias e as várias culturas se encontram, desestabilizam-se os significados disseminados pela educação monocultural. A presença da diferença na escola e, acrescento, o direito à expressão dos seus modos de representar as coisas do mundo podem ampliar os movimentos que se opõem à subalternização, por não contarem com um “sujeito transcendente que sabe”, mas com sujeitos que tecem saberes e não saberes (ESTEBAN, 2003).

Sendo a diferença o produto de uma prática discursiva atravessada por relações de poder, o currículo não pode ser tomado pelo viés técnico, construído por especialistas para que seja implementado e aceito passivamente. Enquanto espaço-tempo onde conhecimentos distintos se confrontam, as diferenças são traduzidas; uma tradução sempre impossível, mas que modifica as particularidades de cada cultura, obrigando-as a negociar diante de experiências homogeneizantes.

A diferença cultural

Quando se fala em diferença cultural, invariavelmente há que atentar também ao conceito de identidade, buscando compreender como ambos se articulam. No entender de Silva (2012), a identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou homem”, “sou argentino”, “sou branco”, “sou homossexual”, “sou velho”. Assim, a identidade passa a ideia de ser algo natural, independente, autônomo, tendo como única referência sua própria existência. Seguindo esse raciocínio, a diferença também é concebida como uma entidade independente. Mas, diferentemente da identidade, a diferença passa a ser o que o outro é: “ela é italiana”, “ela é mulher”, “ele é negro”. Nesta pers-

pectiva, a diferença também é concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si próprio. Tal como a identidade, a diferença simplesmente existe.

Para o autor, quando se ouve “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês”, e assim sucessivamente, em um processo interminável. Consequentemente, as afirmações sobre a diferença também só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Dizer “ela é chinesa” significa dizer que “ela não é argentina”, “ela não é japonesa” etc.

A identidade é sempre uma responsabilidade do próprio sujeito, que deverá manter-se fiel às normas socialmente aceitas em sua comunidade. Por sua vez, a diferença é sempre algo distante, exótico, que deve ser afastado com o intuito de não influenciar e descaracterizar a singularidade do sujeito.

Para Santos (2010), as identidades culturais não são rígidas, muito menos imutáveis. Elas são o resultado sempre transitório de processos de identificação. Mesmo as identidades mais “sólidas”, como as de homem, mulher, africano ou europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidade em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de significações que de época em época dão vida a tais identidades. Em outras palavras, identidades são identificações em curso.

As identidades são marcadas pelas posições que interpelam o sujeito. Não sendo fixas nem tampouco singulares, as identidades são uma multiplicidade relacional em constante mudança e, no curso desse fluxo, assumem padrões específicos como num caleidoscópio, diante de conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas (BRAH, 2006).

Hall (2011) argumenta que, por ser uma construção histórica e cultural, a identidade se constitui por meio de relações que os sujeitos empreendem uns com os outros, marcadas pelo poder. Brah (2006) assevera que este poder é constituído de maneira performática em práticas econômicas, políticas e culturais, e não em princípios igualitários em que as condições de afinidade, convivência e sociabilidade sejam produzidas e asseguradas de uma só vez. Logo, uma identidade particular ganha forma na prática política a partir de relações fragmentárias da subjetividade e se dissolve para surgir como um traço em outra formação identitária, mas a qualquer momento o sujeito-em-processo experimenta a si mesmo como o “eu” e, tanto consciente como inconscientemente, desempenha posições em que está situado e investido, e novamente lhes dá significado.

Sob influência de relações de poder, busca-se muitas vezes fixar a identidade a determinada norma, valorizando certo modo de ser e depreciando outro. Quando isso acontece com uma identidade específica, automaticamente se estabelece uma hierarquia em relação às demais. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar

significa atribuir a certa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa, ou seja, como sendo a diferença (SILVA, 2012).

É comum considerar a diferença um produto derivado da identidade, sendo a identidade a referência, entendida como o ponto original a partir do qual se define a diferença. Diante disso, a tendência é tomar nossa identidade como norma, parâmetro para descrever ou avaliar o que não somos. No entanto, sendo mutuamente determinadas, pode-se afirmar que o que vem primeiro é a diferença, contrariamente à perspectiva inicial. A diferença deve ser considerada não simplesmente como o resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença são produzidas.

Além de serem interdependentes, identidades e diferenças partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2012, p. 76).

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído, quem está representado e quem não está representado. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, decidir quem está dentro e quem está fora. Essa separação e distinção supõem e ao mesmo tempo afirmam e reafirmam relações de poder.

Aceitas essas premissas, um currículo culturalmente orientado não se limita a ensinar a tolerância e o respeito; em vez disso, analisa as relações assimétricas e desiguais que produzem a diferença. Nesses termos, a diferença deixa de ser tolerada ou respeitada para ser questionada permanentemente. Tomando a diferença como resultado de um processo linguístico e discursivo, ela não pode existir à revelia da significação. A diferença não é uma característica natural, mas relacional e discursivamente produzida. Não se é diferente de forma absoluta, mas sim com relação a alguma coisa, considerada como não diferente. Mas esse não diferente também resulta do processo discursivo de significação. Logo, enquanto relação social, o processo de significação que produz a diferença encontra-se em conexão direta com relações de poder (SILVA, 2015).

O pós-estruturalismo compreende os marcadores sociais da diferença (raça, classe, etnia, gênero, religião etc.) como efeitos de lutas sociais no campo da significação. Os sujeitos produzem e reproduzem significados em um *ethos* geometricamente configurado pelo poder. Isto engloba o modo pelo qual o poder, sob a variedade de

formas que assume, ajuda a construir a experiência coletiva, atuando favoravelmente à supremacia branca, ao patriarcado, ao elitismo de classe e a outras forças dominantes (MCLAREN, 2003).

Justamente por isso, os professores e professoras culturalmente orientados empreendem um movimento aberto de reconhecimento político e valorização do patrimônio dos grupos minoritários, incorporam ao currículo saberes contra-hegemônicos, isto é, representações elaboradas pelos setores desfavorecidos, e disponibilizam aos estudantes o ferramental indispensável para compreender por que determinadas práticas sociais⁸ e formas de realizá-las são legitimadas, enquanto outras são vilipendiadas. Nessas situações, além de incluírem o estudo dos conhecimentos pertencentes aos grupos posicionados em condições de vulnerabilidade, os docentes estimulam reflexões acerca do modo como se produzem e disseminam os discursos pejorativos sobre eles e seus participantes, ou seja, como se instituem as diferenças.

Como uma pedagogia cultural e com a força da diferença, o currículo cultural busca inspiração para as suas práticas pedagógicas no cinema, nas artes, na literatura, no jogo, na capoeira, no rap, na cultura popular, em outros saberes não disciplinares, nas lutas dos grupos marginais, nas fronteiras da verdade. A diferença é o que lhe permite ver seus sujeitos sempre em trânsito: sujeitos nômades, híbridos, que incitam ao pastiche e à artistagem da sua prática. A diferença é o que faz o currículo cultural escapar dos controles da escola moderna. No currículo cultural, a diferença é o que potencializa a sua produção. É a condição de sua existência. (NUNES, 2016, p. 63).

Nesse sentido, o que se espera é que professores e professoras culturalmente orientados analisem os discursos sobre a ocorrência social dos temas abordados e os interesses que os movem, como são produzidos, quais relações de poder estão presentes, quais grupos estão definindo seus significados etc. Vale ressaltar que não está em questão um relativismo pedagógico, a não ser que se olhe para a diferença com um olhar unificador, totalizante; aí sim, essa proposta poderia ser “acusada” de relativista. A ideia não é essa, mas sim compreender a prática pedagógica a partir do olhar da multiplicidade, em que tanto o fazer educacional como os conhecimentos abordados são vistos de diferentes perspectivas, constituindo olhares cada vez mais complexos.

Conteúdos do currículo cultural

As experiências realizadas com o currículo cultural em escolas públicas e privadas, nos vários segmentos da educação básica, seja na modalidade regular, profissionalizante ou na educação de jovens e adultos, mostram que os conhecimentos abor-

⁸Neste artigo, prática social é tomada como sinônimo de prática cultural.

dados nas aulas emergem à medida que se desenvolve a tematização. Tematizar não é ensinar. Tematizar consiste em organizar e desenvolver várias situações didáticas de maneira a propiciar uma compreensão mais ampla, profunda e qualificada da ocorrência de determinada prática social.

Imaginemos que uma professora tenha definido um dos seguintes temas para ser trabalhado pedagogicamente: o exercício profissional, as festas populares, os meios de transporte, as formas de comunicação, as relações comerciais, o plantio e a colheita, a manufatura industrial, as brincadeiras de antigamente, a pesquisa científica, a escrita, a elaboração de obras de arte ou as ações que degradam o meio ambiente. Essa decisão decorreu de um mapeamento do repertório cultural dos estudantes entrecruzado com os objetivos expressos no projeto político-pedagógico da escola. Dando início à tematização, a docente poderá reunir e apresentar depoimentos dos estudantes, organizar a assistência a um ou mais vídeos, ler uma reportagem ou entrevista, promover uma visita a algum espaço etc. Essas situações didáticas podem também acontecer sucessivamente, cada qual planejada de modo a proporcionar aos estudantes o acesso a outros conhecimentos mediante a leitura do exercício profissional, de imagens de festejos, da contribuição das ciências na melhoria da vida das pessoas, das formas de expressão artística existentes na comunidade, dos recursos de comunicação existentes na escola, do custo dos bens e serviços utilizados pelos estudantes, das formas de deslocamento, dos efeitos da poluição na saúde da população, das histórias narradas pelas famílias ou da exploração indiscriminada dos recursos naturais.

Sejamos mais específicos, tomando o primeiro tema como exemplo: a professora poderá apresentar um documentário sobre uma ou mais profissões, organizar entrevistas com profissionais variados, selecionar textos que abordem o assunto, discutir a importância social do trabalho, esmiuçar as campanhas salariais e as lutas por melhoria das condições de trabalho, estudar o percurso formativo de algumas profissões, propor pesquisas sobre suas origens e transformações, acessar os *sites* dos sindicatos de trabalhadores, visitar um local onde as pessoas exerçam suas profissões etc. Essas atividades permitirão o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos, possibilitando uma melhor compreensão da ocorrência social do exercício profissional. Tudo isto, somado a procedimentos de registro e avaliação, caracterizam a tematização.

Quando tematiza uma prática social, o professor ou professora emaranha a própria cultura experiencial e as culturas dos discentes com outros saberes (acadêmicos, do senso comum, populares etc.). Nessa triangulação promovida pelas situações didáticas, as manifestações estudadas passam por um processo de ressignificação. Isto é, os significados iniciais dos estudantes podem ser reelaborados mediante o confronto com os significados dos colegas ou aqueles que se anunciam nos materiais acessados.

O currículo cultural potencializa o contato com diversos saberes, não apenas os hegemônicos e legitimados, justamente os que preenchem os currículos oficiais. É importante frisar que não se trata de substituir os conhecimentos científicos pelos oriundos de outras fontes, mas fazê-los dialogar. Se o que se pretende é combater a ascensão do fascismo social⁹, não há valores e conhecimentos universais que devam ser exaltados, pois se sabe que essa condição é apenas discursiva e varia de acordo com a posição de poder de quem a enuncia.

Um tema é legítimo quando emana da sociedade, o que abre caminho para que as práticas sociais de todos os grupos, independentemente da origem, sejam transformadas em objeto de estudo. A tematização de determinada prática social com base na sua ocorrência e a problematização dos significados postos em circulação por meio dos discursos objetivam nada mais que imergir os estudantes nas águas da realidade.

As atividades de ensino culturalmente orientadas descrevem e examinam pontos de vista a favor e contra. Cada qual sofre influências das posições de lealdade aos grupos que pretende servir. Uma vez que não existem categorias individuais de significação, liberdade ou razão, a solidariedade forma a base da análise ideológica e se constitui no fundamento da tarefa educacional.

Na condição de artefato, qualquer prática cultural veicula concepções que, sem a devida atenção, insuflam tendências segregacionistas ou integracionistas, que tanto podem reforçar o preconceito e a injustiça social quanto valorizar o direito à diferença (NUNES, 2018). Cabe ao docente e aos discentes analisar os signos do poder que impregnam as manifestações, examinar as relações de dominação e subjugação envolvidas e, conseqüentemente, observar quais identidades são exaltadas e quais são menosprezadas.

Além de abrir espaço e assinalar os saberes que tradicionalmente foram renegados, o currículo cultural traz para o debate a variedade de significados atribuídos às práticas culturais e a quem delas participa. As representações elaboradas sobre os grupos minoritários e suas manifestações precisam ser identificadas e analisadas, pois qualquer produção discursiva que desqualifique algo ou alguém contribui apenas para afirmar determinados grupos e negar outros, levantando muros entre as pessoas. Se tais representações forem transformadas em objeto de análise durante as aulas, será possível pontuar as origens desses significados, a serviço de quem se encontram e, o que é mais importante, desnaturalizá-los.

No processo de identificar a formação social das relações assimétricas, professor ou professora e estudantes terão, nos diferentes contextos históricos, elementos para

⁹Santos (2010) cunhou a expressão “fascismo social” como alusão a um regime de relações de poder extremamente desiguais que concedem à parte mais forte o privilégio de vetar a vida e o modo de viver da parte mais fraca.

análise crítica dos mecanismos de subjugação. Retomemos os temas supracitados para, mais uma vez, exemplificar. É sabido que o gênero influencia as oportunidades profissionais; a raça-etnia dos participantes interfere no modo como as festas populares são representadas; a posição na cadeia econômica opera para silenciar certas vozes na mídia ou estimular o consumo desenfreado; a ciência depende de financiamento, a indústria e a agricultura sofrem os impactos da globalização, as consequências da poluição são desprezadas a depender da população atingida; e certas brincadeiras e produções artísticas são exaltadas enquanto outras são proibidas, conforme o pertencimento cultural. Pois bem, quando essas questões são problematizadas em sala de aula, os estudantes têm a possibilidade de compreender um emaranhado de relações que envolvem as práticas sociais para além da mera constatação (NEIRA, 2014). Eles passam a perceber, nas situações analisadas, a construção, afirmação ou exclusão de determinadas identidades¹⁰. Logo, a problematização dos marcadores sociais das diferenças que perpassam as práticas sociais fornece elementos importantes para compreender o funcionamento dos mecanismos regulatórios que formatam as opiniões das pessoas a respeito de si mesmas, das demais e de tudo o que as cerca. As mais variadas formas de discriminação veiculadas por meio dos discursos (mídias, livros didáticos, propagandas etc.) não podem ser ignoradas porque divulgam, o tempo todo, determinadas concepções sobre as coisas do mundo, ao mesmo tempo em que negam outras.

À mercê de uma indústria cultural disseminadora de significados que atendem aos interesses neoliberais e impõem padrões, cabe ao professor ou professora promover a análise de como isso acontece e de quem se beneficia, o que equivale a afrontar o pensamento hegemônico. Trata-se de uma forma de ação e luta política da qual nenhum docente pode abster-se. Afinal, como alerta Costa (2010, p. 146), “seremos cúmplices se permanecermos omissos”.

Engana-se quem pensa que a desigualdade, o preconceito ou a injustiça social interessam a alguém. Todos os grupos presentes nas instituições escolares precisam unir-se na luta comum pelo fortalecimento da democracia. Uma pedagogia que ajuda a entender a produção das diferenças e buscar o princípio da equidade não constrói consensos, já que prefere a noção de solidariedade, conceito bem mais inclusivo e transformador. Neves (2018) apurou que a reelaboração dos significados no currículo cultural não é exclusividade de uma atividade ou outra, pois, desde o início dos trabalhos, os alunos e alunas entram em contato com significados variados das práticas

¹⁰ Não se busca identificar o poder em atuação para tentar eliminá-lo, gerando uma situação de não poder. Entende-se que o poder não está centralizado nas mãos de uma instituição ou de alguém e que possa ser tomado; ele ocorre nas microrrelações da sociedade, está espalhado pela rede social, entre as diferentes identidades. Ele se transforma, mas não desaparece. Portanto, tem-se por objetivo combater o poder incessantemente, para construir relações transformadas e mais democráticas (FOUCAULT, 1992).

sociais e das pessoas que delas participam. É um equívoco supor que determinada visão não possa ser alterada com leituras, debates, conversas com colegas, visitas, entrevistas, pesquisas etc. O estudo citado reposiciona a importância das situações didáticas culturalmente orientadas e o papel dos sujeitos da educação no processo pedagógico. Ambos atuam na propagação de significados que podem desestabilizar as representações iniciais.

Os benefícios políticos e pedagógicos da valorização das diferenças podem manifestar-se por intermédio da apresentação e discussão, em sala de aula, das concepções dos estudantes e do docente, examinando também a forma como se expressam. As situações didáticas culturalmente orientadas promovem a exposição a um grande número de vozes divergentes, convidando estudantes e docente a verem as coisas de outra maneira. O esforço de compreender os esquemas sociais daqueles que pensam e agem de formas distintas possibilita um conhecimento mais profundo dos próprios sistemas de crenças, conceitos e preconceitos. Santos (2010), por exemplo, exalta o potencial epistêmico das atividades de ensino em que as representações dominantes se chocam com as visões dos setores desfavorecidos. Tal interconhecimento provoca a compreensão de outros saberes a partir dos próprios. No fim das contas, não pode haver nada mais nocivo do ponto de vista didático que a concordância silenciosa ou o pensamento homogêneo. Sem esquecer que qualquer conhecimento sempre enfrentará outras formas de conhecimento, Bhabha (2014) explica que o trabalho nas fronteiras da cultura acaba por gerar a necessidade da tradução ou da negociação. No terreno pedagógico, isso significa combater a guetização dos conhecimentos constatada no tratamento exótico ou folclórico destinado às práticas sociais e aos saberes de certos grupos.

Por essa razão, não podem faltar ocasiões em que os estudantes se manifestem e suas vozes sejam ouvidas. A mesma regra vale para outros membros da comunidade ou pessoas que possam relatar suas experiências com o tema abordado. Sem perder de vista os exemplos acima, é fácil imaginar os efeitos formativos de entrevistas com profissionais de várias categorias, das conversas com participantes das festas populares, de uma visita à redação do jornal do bairro ou da rádio comunitária, de um trabalho de campo na feira, rua comercial ou instituição bancária nas proximidades da escola, da escuta sincera aos colegas que enfrentaram enchentes ou desabamentos, dos parentes que foram obrigados a deixar seus locais de origem por conta do desaparecimento dos meios de subsistência.

Por essa via, a pedagogia cultural desatualiza o presente e coleta o vulgar e o trivial para examiná-los de outros ângulos, questionando tudo o que é dito a fim de ultrapassar visões estereotipadas. Inspirar-se nas teorias pós-críticas requer entender que as práticas culturais que foram produzidas em dado contexto sócio-histórico,

sob influências e perseguindo intenções, com o tempo são ressignificadas pelas microrrelações travadas no seu interior e no cerne da macroestrutura social.

Cada uma das situações didáticas mencionadas ilustra uma oportunidade de travar contato com os significados elaborados pelas pessoas que vivenciam aspectos do tema estudado. É o que Santos (2010) denomina de pensamento pós-abissal, radicalmente distinto do pensamento abissal. Alicerçado no conhecimento científico, o pensamento abissal divide, regula e submete populações inteiras ao redor do globo. Por outro lado, o pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul, por meio das suas epistemologias. O pensamento pós-abissal confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia na heterogeneidade dos conhecimentos (sendo um deles a própria ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre saberes populares, urbanos, tradicionais etc., sem comprometer as respectivas autonomias.

A ciência ocidental, fruto da ideologia europeia e do protagonismo masculino das classes abastadas, não é a única fonte à qual docente e discentes podem recorrer. Os saberes relativos às práticas sociais preenchem inúmeros ambientes. Onde houver pessoas, haverá intercâmbio de significados, ou seja, produção cultural. A partir dos conhecimentos acessados nesses espaços ou por meio de contatos e convites feitos a seus representantes para irem à escola ou concederem entrevistas, é possível fazer análises e estabelecer conclusões que, se abordadas nas aulas, enriquecerão o percurso formativo.

Tamanho conjunto de elementos e relações impossibilita a previsão de todas as condições do fenômeno educativo (atividades, respostas dos alunos, surgimento de novas ideias, modificações do contexto etc.), de modo a garantir um só percurso. Daí atribuir-se ao currículo cultural um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial, limitado e estabelecido apenas em termos amplos, no qual se tece, ininterruptamente, uma rede de significados a partir da ação e interação dos sujeitos da educação.

Opondo-se à ramificação hierarquizada do saber, na pedagogia culturalmente orientada o conhecimento é tecido rizomaticamente. A visão rizomática não estabelece começo nem fim para o processo de conhecer. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser desconstruídos, desterritorializados. Conforme Deleuze e Guattari (2000), um rizoma pauta-se nos princípios de conexão e heterogeneidade, ou seja, os pontos de um rizoma podem e devem conectar-se a quaisquer outros pontos. As coisas se relacionam. Pensar é estabelecer relações com múltiplos elementos e em diversos aspectos. A análise cria conexões, ligações, pontes de comunicação, evidencia qualidades, define ângulos de abordagem, institui olhares, sempre diferentes de outros.

Pedagogicamente falando, o trabalho flui com a adoção de procedimentos que caracterizam a etnografia, aqui concebida como situação didática. Para além da pesquisa bibliográfica ou da seleção e assistência a vídeos disponíveis na internet, os alunos, alunas e docentes podem coletar informações preciosas sobre a prática cultural tematizada por meio de observações, relatos, narrativas, entrevistas e questionários com as pessoas envolvidas. Na continuidade, o professor ou professora pode organizar situações didáticas que aproximem os estudantes dos conteúdos presentes nos materiais reunidos, de maneira a confrontá-los com as próprias experiências e buscando desvendar aqueles saberes que à primeira vista pareciam encobertos.

A investigação etnográfica transformada em atividade de ensino multiplica as possibilidades de interagir com outros significados. A análise das informações obtidas permite descortinar uma série de preconceitos que permeiam as práticas culturais e dificultam ou impedem a sua tematização. Ademais, o acesso a modalidades diversificadas de saber desafia o predomínio da estrutura monolítica do conhecimento acadêmico e conecta os resultados das experiências dos estudantes a questões sociopolíticas, suscitando a vinculação entre o que se estuda na escola e o que ocorre fora dos seus muros.

Com o propósito de analisar as razões que desencadeiam mudanças experimentadas por determinada prática cultural e as forças que atuaram, os métodos da historiografia e da arqueogenealogia¹¹ também podem ser convertidos em atividades didáticas. O acesso aos eventuais percursos histórico-sociais do tema em questão tem mais sentido quando se entrecruzam com sua presença na comunidade e na vida das pessoas. Com isso, prepara-se o terreno para que os silenciados possam manifestar-se e ser ouvidos. Seus saberes, posições e sugestões merecem a mesma atenção que aquelas que provêm das vozes acostumadas à evocação no ambiente escolar.

No sentido foucaultiano, trata-se de transformar os saberes sujeitados em saberes das pessoas. Os saberes sujeitados são os conteúdos históricos propositalmente sepultados, disfarçados e mascarados em sistematizações formais. São aqueles conhecimentos desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados, ingênuos, inferiores, abaixo do nível da cientificidade requerida. Foucault (1999, p. 12) não está falando de um saber comum ou do bom senso, “mas ao contrário, um saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade”. São esses os conteúdos que emergem quando o educador

¹¹ Arqueogenealogia é um método que fornece a possibilidade da análise dos contextos de pensamento e do conjunto de verdades que validam ou negam as manifestações culturais. Foucault concebe a arqueologia como um método próprio de investigação e análise exaustiva dos documentos de época em busca de regras do pensamento e suas limitações. Para o filósofo francês, cada momento histórico produz o seu conjunto de verdades e falsidades que se materializam nos discursos e nas relações sociais. Nietzsche referia-se à genealogia como sua forma de estudo: analisar a transformação dos conceitos morais, suas origens e os modos como evoluíram.

ou a educadora estimula os estudantes a explorarem os significados que atribuem às práticas sociais, ajudando-os a perceber o quanto suas condições de aproximação ou distanciamento com relação ao tema são marcadas pela história pessoal.

O cotejo do repertório de cada sujeito com a interpretação dos resultados da historiografia, arqueogenealogia ou etnografia da prática cultural permitirá situá-la no contexto global, local e pessoal. Os documentos resultantes (escritos, filmados, fotografados, gravados ou desenhados) podem ser submetidos à análise coletiva com vistas a propiciar o acesso a conhecimentos de outras ordens, assim como observar como ecoam as visões hegemônicas no interior do próprio grupo. Uma vez registradas, as formas pejorativas de ver as práticas culturais e os grupos que as cultivam devem ser enfrentadas e desconstruídas com atividades específicas. Afinal, se a intenção é varrer o preconceito e a discriminação da escola e da sociedade, é crucial que todas as pessoas entendam como os discursos que diminuem, maltratam, humilham, menosprezam e desqualificam são elaborados e disseminados.

Situações didáticas organizadas com o objetivo de desconstruir as representações acessadas pelos estudantes mobilizam saberes de todas as ordens, ampliando em muito o rol de conteúdos postos em circulação pelo currículo cultural. Uma vez que as representações são ilimitadas, os saberes requisitados para desconstruí-las também o são.

Considerações

Em sentido oposto ao que propõe a política curricular vigente, no currículo cultural não há como prever com antecedência quais conhecimentos serão efetivamente abordados nas aulas. Em termos práticos, o docente toma nota dos pronunciamentos dos estudantes, organiza uma ou mais atividades para problematizá-los, o que se torna possível mediante a recorrência a discursos provenientes de variadas fontes. Os detalhes de um caso narrado por uma criança ou as informações contidas em uma notícia na internet devem ser tratados com a mesma seriedade que os conceitos obtidos por intermédio de pesquisas acadêmicas. Nietzsche (1983) compreende o conhecimento como acontecimento, uma invenção sem origem, sempre em perspectiva. Não está na natureza, no mundo ou nos homens e mulheres. Segundo o filósofo, a relação entre o conhecimento e as coisas a serem conhecidas é arbitrária e resulta de processos de dominação. Para Foucault (2001), o conhecimento não se adequa ao objeto; em lugar de uma relação de assimilação, o que existe é distância e um sistema de poder. É exatamente nessas relações de poder, na maneira como as pessoas querem dominar umas às outras, que reside o conhecimento.

Apesar do que possam pensar os setores conservadores, o currículo cultural não pretende trocar o centralismo da cultura dominante por um centralismo da cultura dos estudantes, muito menos desvalorizar o papel da escola na disseminação do conhecimento sistematizado. O que defende é que os saberes desdenhados ou tergiversados referentes às práticas culturais e seus participantes recebam a mesma atenção que os conhecimentos hegemônicos. Também espera que o capital dominante seja analisado com outros olhares, tomando como base as crenças epistemológicas pertencentes aos setores minoritários. Essa análise não tem intenção de demonizar as concepções elitizadas ou tomá-las como conspiração contra os grupos desfavorecidos. A proposta deseja abrir espaço para que os saberes historicamente vilipendiados possam dialogar em pé de igualdade com os saberes privilegiados. Incorporados ao currículo, os conhecimentos dos grupos minoritários convertem-se em valiosos recursos na construção de um futuro melhor para todas as pessoas, o que equivale a dizer um ambiente coletivo baseado nos princípios da solidariedade e do poder compartilhado.

Parafraçando Santos (2010), não poderá existir justiça social se não houver justiça cognitiva. Esta, por sua vez, não pode basear-se na mera distribuição do conhecimento dominante. Há que promover a interação e interdependência dos saberes de todos os tipos (hegemônicos, contra-hegemônicos, legitimados, marginalizados) para que o conhecimento seja compreendido como intervenção, acontecimento e não como representação.

Todavia, Nunes (2018, p. 139) não deixa esquecer que intercambiar discursos que cercam as práticas sociais não é uma tarefa das mais fáceis, requer atitude política e engajamento, “requer um certo gosto pelo conflito, uma vontade de desestruturar uma condição posta como normal”. Cabe-nos, apenas, concordar com o autor. O professor ou professora que coloca em ação o currículo cultural dispõe-se a enfrentar os cânones da escolarização moderna e da pedagogia convencional quando mapeia o patrimônio da comunidade, reconhece seus saberes e os incorpora ao currículo. O mesmo comportamento aguerrido transparece quando propõe situações didáticas para desconstruir e combater discursos negativos que invadem a escola. Desafiando cotidianamente os “guardiões do currículo oficial”, a educadora ou educador culturalmente orientado dá visibilidade aos conhecimentos que extrapolam o discurso científico, a lógica positivista e a intenção, nada inocente, de fazer valer uma só verdade, coincidentemente, aquela propagada pelos poderosos.

Referências

- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 103-114.
- CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-143.
- COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 13-36.
- COSTA, Maria Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Rio de Janeiro: 34, 2000.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2001.
- GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 114-143.
- GIMENO SACRISTÁN, José. O que são conteúdos de ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 149-196.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 15-46, jan./jun. 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, v. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula. *Lantuna: Revista Caboverdiana de Educação, Filosofia e Letras*, Santiago, n. 1, v. 1, p. 119-136, jan./jul. 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. A educação básica e os desafios nas questões relacionadas com a diversidade cultural e suas práticas curriculares. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 323-342, maio/ago. 2011.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-38.

NEVES, Marcos Ribeiro das. *O currículo cultural da educação física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes*. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*. São Paulo: Abril, 1983.

NUNES, Hugo César B. *O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da educação física*. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NUNES, Mário Luiz Ferrar. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “Diferença”? In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *educação física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*. Curitiba: CRV, 2016. p. 15-66.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-102.

Educação, diversidade, emancipação e lutas em tempos antidemocráticos

Nilma Lino Gomes

Introdução

O SÉCULO XXI tem sido marcado pelo aumento dos enfrentamentos sociais, culturais, econômicos e políticos. Na realidade, o mundo sempre viveu sob tensão, mas nos últimos anos algumas delas avolumaram-se. Refiro-me à complexa relação entre conservadorismo, autoritarismo, diversidade e emancipação não só no Brasil, mas nos outros países das Américas e em outros continentes.

São tempos de um “colonialismo neoliberal”. Temos visto uma articulação entre estratégias ainda mais perversas de dominação, racismo, xenofobia, patriarcado, heteronormatividade, produção da pobreza e da miséria.

Trata-se de uma estrutura colonial que os autores e autoras decoloniais (MIGNOLO, 2008, 2011; QUIJANO, 2005; WALSH, 2008), pós-coloniais africanos e europeus (CÉSAIRE, 1978; FANON, 2008; SANTOS, 2009) e negras e negros brasileiros, com destaque àqueles que nos ajudam a refletir sobre as africanidades brasileiras e o movimento negro (CUNHA JÚNIOR, 2013; DOMINGUES, 2007, 2008; GOMES, 2017; GONÇALVES E SILVA, 2005; NASCIMENTO, 2004; NASCIMENTO, 2008; PEREIRA, 2008; PINHO, 2003; PINTO, 1994; SANTOS, 1994; SILVEIRA, 2003), têm analisado e discutido com profundidade ao longo dos anos.

Cresce, aos poucos, a configuração de um tipo de colonialidade associada a uma outra faceta da expansão neoliberal. São tempos de contra-ataques das forças hegemônicas de poder, capitalistas e fundamentalistas religiosas e políticas, que sempre lideraram a exploração e a violência e que agora se contrapõem com muito mais contundência às lutas contra-hegemônicas e à resistência democrática construídas nos mais diversos lugares do mundo.

As forças democráticas, emancipatórias e contra-hegemônicas explicitaram as relações de desumanização e de truculência que sempre existiram entre os povos e nações, principalmente nas sociedades com passado de colonização, escravidão e alicerçadas em estruturas de desigualdade.

Tudo isso está em ebulição e faz parte da chamada “relação internacional Norte-Sul”. As forças emancipatórias e contra-hegemônicas expuseram a existência dessa

situação no Brasil e em outros lugares do mundo. Desvelaram que a relação Norte-Sul entre países e continentes é construída por meio da exploração, não somente metafórica, mas real. Não é uma relação de troca nem tampouco justa. É geopolítica e de poder.

Lutar pela democracia e pela emancipação social representa explicitar tudo isso e deslindar como o avanço do capitalismo e do neoliberalismo se alimenta do colonialismo, da colonialidade e do racismo para manter a dominação que se vem estabelecendo no século XXI.

Devemos, e muito, a determinados coletivos sociais que sempre chamaram a atenção para o fato de que essa dimensão colonialista, escravocrata, racista, violenta, patriarcal, heteronormativamente orientada sempre existiu, com contornos diferentes, ao longo da história.

Mas nem sempre esse alerta foi escutado com a devida atenção pelo campo progressista. Muitas vezes esses coletivos, que são parte da construção da emancipação social, foram vistos (e, lamentavelmente, ainda são) – por parceiros do próprio campo – com certa desconfiança, como se estivessem nublando uma luta contra o capitalismo. Como se pudessem fragmentar a democracia, fragilizar a discussão sobre a luta de classes, dividir a esquerda. Parece-me que, diante dos últimos fatos políticos e econômicos ocorridos em nosso país, alguns setores estão acordando e, aos poucos, começam a concordar com o caráter multidimensional da violência, da exploração e do racismo presente no capitalismo e no neoliberalismo.

Um dos avanços desse despertar está no fato de que alguns segmentos da esquerda e do campo emancipatório finalmente começam a compreender que, para combater, resistir e reagir à complexa situação em que nos encontramos, é necessário entender que a reação contra-hegemônica também deve ser antirracista, antipatriarcal e antiLGBTfóbica. Não é apenas uma luta contra a desigualdade socioeconômica.

Quantas e quantas vezes as militantes e os militantes negros fizeram alertas ao campo progressista afirmando que a estrutura social e econômica do Brasil é racista. As feministas alertavam que ela é patriarcal. E o movimento lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT) denunciava que ela é heteronormativamente orientada.

O movimento negro sempre alertou para o fato de que o Brasil não é uma democracia racial. Que a sociedade do carnaval, do samba e do futebol, como o discurso oficial e o senso comum apregoam, é uma imagem construída intencionalmente e vendida para fora e de que, por trás da alegria do brasileiro e da brasileira, existem não só resquícios, mas uma verdadeira estrutura de violência, principalmente em relação aos chamados “diferentes” ou às ditas “diferenças”.

Os tempos que vivemos hoje, na minha perspectiva e de vários analistas, são tempos de uma reorientação do próprio capital financeiro. Um tempo de miséria e

violências contra os mais pobres, os negros, os indígenas, os quilombolas, a população LGBT, as pessoas do campo, as mulheres, as pessoas e grupos progressistas e de esquerda. Esse mesmo momento histórico-político tem sido exaltado pelas elites econômicas, por setores da classe média iludida com o mercado financeiro.

O que é mais curioso é que esses setores reacionários, conservadores e capitalistas sempre existiram entre nós e sempre existirão. Mas no momento encontram-se empoderados nacional e internacionalmente e, no caso do Brasil, passaram a ter representação político-partidária e no próprio Poder Executivo federal.

Há outras características deste momento histórico e político que quero destacar: são tempos do avanço do capitalismo, da articulação de acordos perversos entre política, capital financeiro, mídia hegemônica, Legislativo, Executivo, Judiciário, fundamentalismo religioso, latifundiários, representantes do agronegócio. São também momentos truculentos de destruição ambiental em prol da ganância econômica e do desprezo às questões da terra e da territorialidade, da cultura e do ambiente. São tempos de neofascismo, de racismo, branquitude, patriarcado, LGBTfobia aflorados. E têm sido alimentados por concepções que também retroalimentam práticas conservadoras, obscurantistas fundamentalistas, necropolíticas¹, aporofóbicas², racistas, patriarcais, LGBTfóbicas.

Diante de tudo isso, é possível perguntar:

– Nossa, mas o que sobrou, professora Nilma?

Apesar do espanto, tenho certeza de que não estou afirmando nenhuma inverdade. Basta ler os jornais do dia, entrar nas redes sociais, acompanhar o noticiário internacional e nacional e olhar para o nosso cotidiano e o da nossa família.

Nesses últimos tempos, as concepções reacionárias que permeiam parte do imaginário social acreditam que o mundo e a vida podem ou devem ser geridos pelo mercado, não pelos direitos. Outros acreditam que o mundo e a vida podem e devem ser geridos por uma articulação entre o mercado e determinada ideia de força divina. Uma força divina que, advirto, não tem nada a ver com a concepção divina de amor, mas, muito pelo contrário, é uma concepção de punitividade, de vingança. Projeta-se para o divino tudo de ruim que existe nos corações humanos.

A concepção reacionária e violenta que embala os tempos atuais é avessa à diversidade e a tudo o que diz respeito a ela. Quando se tem aversão à diversidade, tam-

¹Segundo Mbembe (2016, p. 123): “[...] a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder”.

²A filósofa Adela Cortina cunhou a palavra “aporofobia” e a usou em diversos artigos, livros, entrevistas. Trata-se de uma palavra emprestada da língua grega e tenta identificar uma fobia, um medo, uma patologia social. Em grego, a palavra á-poros significa “sem recursos”, portanto, o termo aporofobia significa “rejeição ou aversão aos pobres”.

bém se é avesso à dimensão pública que possibilita que ela encontre espaço social e político e tenha o direito de existir dignamente, por meio das lutas e conquistas dos sujeitos e coletivos sociais e étnico-raciais considerados diversos.

Vivemos “tempos de espanto” porque estamos assustados diante de tanta situação de horror e de morte, de necropolítica. Os tempos são aqueles nos quais impera uma concepção autoritária de mundo. Não somente encontramos pessoas que fazem o gesto de “arma com as mãos”, mas literalmente existem sujeitos que matam aqueles que consideram diferentes e desprezíveis. E o que é pior: o Estado os autoriza matar. É permitido matar os considerados indesejáveis para os grupos de poder econômico, racistas, patriarcais e heteronormativamente orientados que ocupam o Estado, no Brasil, desde a segunda metade do ano de 2016.

E quem são os indesejáveis? Os coletivos diversos transformados em desiguais, a população organizada que reivindica os seus direitos, as esquerdas que, mesmo com opiniões diversas entre si, lutam por um Estado democrático e de direito. Os indesejáveis são os extermináveis, como diz o professor Arroyo (2019).

Espero que esta análise ajude o campo emancipatório e a Educação a entenderem melhor a intrincada relação entre a diversidade, a luta por emancipação e as desigualdades, principalmente quando falamos que esses sujeitos considerados diversos e tratados de forma desigual se articulam e se organizam social e politicamente em coletivos sociais, das mais diversas formas. Um desses coletivos são os movimentos sociais que a literatura sociológica costuma chamar “de caráter identitário”.

Embora todos os movimentos sociais se movam em torno de identidades sociais, políticas e profissionais (defesa da terra, defesa da moradia, da luta antimanicomial, dos direitos humanos), os de caráter identitário têm como diferença central o fato de que suas bandeiras de luta não negam a questão da exploração socioeconômica, mas chamam a atenção para a construção das identidades dos sujeitos e do seu direito de vivê-las e reivindicá-las. Movidos por essas identidades, os sujeitos explicitam o quanto é possível existir uma variedade de formas de ser, viver, lutar, politizar, amar e ser amado na sociedade. E isso não os impede de serem sujeitos políticos e reivindicarem que o Estado brasileiro construa políticas que garantam igualdade social e dignidade para todos e todas.

As reivindicações por direitos que fazem parte da nossa história política foram acrescidas da luta pelo direito às identidades, à diversidade e à diferença. As cobranças dos coletivos diversos que lutam pelo direito às suas identidades voltaram-se para as instituições públicas e nelas se incluem a escola básica e a universidade.

A luta por uma educação que considere as identidades e a diversidade

Quando esses sujeitos começaram a ter mais acesso à educação básica devido às lutas por democratização e universalização da escola desde os anos 1960, eles levaram para essa instituição os seus conhecimentos, saberes, visões de mundo, linguagem, raça, gênero, sexualidades e vivências.

A partir de final dos anos 90 do século XX, essa demanda também foi direcionada para o ensino superior. De 2003 a agosto de 2016, quando o governo federal foi comandado por um partido político de esquerda que tentou aprimorar o Estado democrático de direito, a reivindicação pelo respeito às identidades e pelo direito à diferença caminhou junto com as políticas de expansão do ensino superior público, a interiorização e a internalização da universidade.

No que se refere especificamente à questão racial, foco das minhas pesquisas e intervenção política, o processo de luta pelo reconhecimento das identidades e pelo direito à diversidade desencadeou, em nível federal, várias políticas e projetos antirracistas, tais como: a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/96) pela Lei nº 10.639/03, ao introduzir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas da educação básica; o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010); o Decreto nº 4.887/03, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; a Lei nº 12.711/12, de cotas sociorraciais nas instituições federais de ensino superior (Ifes); a Lei nº 12.990/14, de cotas raciais nos concursos públicos federais; e a Portaria nº 13/2016 do Ministério da Educação, que induziu as cotas raciais na pós-graduação das Ifes, entre outros.

Na universidade, a presença de negros, quilombolas, indígenas, pessoas do campo, pessoas LGBT, pessoas com deficiência como resultado de políticas de reconhecimento e de ações afirmativas provocou mudanças na pesquisa, no ensino, na extensão e na internacionalização.

Embora sejam transformações muito lentas, elas já surtiram resultados, mais especificamente no campo das Humanidades e, dentro deste, na Educação. Há projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para a compreensão dos desafios, tensões e mudanças educacionais advindos da maior presença dos sujeitos diversos e das mais variadas questões envolvidas na diversidade. Teorias clássicas são indagadas e novas abordagens teóricas são introduzidas. Os temas dos projetos de pesquisa de iniciação científica e de mestrado e doutorado passam a discutir mais as relações

raciais, as questões indígenas, quilombolas, de gênero, do campo, das sexualidades, dos direitos humanos, do meio ambiente, entre outros. Disciplinas obrigatórias são criadas nos cursos de graduação e que tratam dessas questões. Destaco, aqui, disciplinas sobre as relações étnico-raciais, ações afirmativas e direitos humanos³.

No momento atual, grupos institucionais são formados nas reitorias das universidades para acompanhar os processos de mudança interna provocados pela maior presença de estudantes de graduação e pós-graduação pertencentes a esses coletivos diversos. A assistência estudantil assume, em várias instituições, o caráter de ação afirmativa e não somente de política de assistência. A moradia estudantil se vê muito mais diversa na composição e exige projetos e intervenções que ajudem os estudantes a aprender a respeitar e conviver com o diverso. A pós-graduação começa a implementar cotas raciais e para estudantes indígenas. Comissões de heteroidentificação para conter as fraudes na aplicação da Lei nº 12.711/12 são criadas por iniciativas institucionais das reitorias e pela pressão dos coletivos de estudantes negros e do movimento negro. Esses coletivos, inclusive, têm-se constituído em sujeitos que se organizam e cobram posturas democráticas diante da diversidade e a aplicação correta da política de ação afirmativa. Os campos da pesquisa e da extensão têm maior participação dos núcleos de estudos afro-brasileiros (Neabs) e algumas universidades e institutos federais de Educação começam a se abrir mais para intercâmbios acadêmicos com instituições de ensino superior africanas. São apenas alguns exemplos das mudanças que assistimos quando as identidades e a diversidade entram para o ensino superior como conquista, direito e resultado das lutas sociais e não como concessão das elites ou do Estado. Neste caso, identidade e diversidade entram politizadas, provocadoras e insurgentes.

Guardadas as devidas proporções, perto da gravidade da tensão entre desigualdade e diversidade, no Brasil, o pouco que conseguimos avançar se deve e muito ao protagonismo dos sujeitos que pertencem aos coletivos sociais diversos. Eles e elas transformaram aquilo que era considerado por muitos e de forma pejorativa como uma ação militante e nada científica em questão epistemológica, política e social, a ponto de cobrarem dos governos a existência de políticas educacionais que os contemplassem, e das universidades as devidas políticas acadêmicas.

Tudo isso mexe com estruturas profundas da nossa sociedade, de desigualdade e de poder. Não é à toa que desde o golpe parlamentar de 2016 que implementou o *impeachment* da presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff, bem como as eleições de 2018, quando um governo de extrema direita assumiu o Executivo federal, as questões trazidas pelos sujeitos dos coletivos diversos e tratados como desiguais

³Embora não tenha um levantamento de pesquisa, meu contato com as instituições públicas de ensino superior (Ipes) tem revelado que a maioria dessas disciplinas na graduação ainda são optativas. Mas não é possível deixar de reconhecer que obrigatórias existem e o quanto esse movimento faz parte de um processo de conquistas em meio a muitas tensões e discordâncias.

em nossa histórica política e acadêmica causem pânico em alguns setores e resistência em outros.

Quando a diversidade é colocada em destaque pelos sujeitos que a vivenciam e, principalmente, que sabem o que significa ser tratado de maneira inferiorizante e discriminatória porque assumem politicamente o fato de serem diferentes, ela pode abalar as estruturas de poder. Mostra que a nossa democracia sempre foi construída com imensas fraturas. E é por meio delas que os grupos capitalistas, reacionários, fundamentalistas constroem o seu projeto de poder para tomar de assalto a democracia.

Quando isso acontece, todos e todas sofrem, até mesmo aqueles e aquelas que, mesmo participando do campo progressista, colocavam ressalvas à discussão do direito à diversidade por se apoiarem em uma interpretação apenas classista da sociedade, da economia, da distribuição do conhecimento e do poder.

Em tempos reacionários, aqueles e aquelas que lutam pela emancipação social precisam compreender a imbricação diversidade/desigualdades para que nos torne-mos mais fortes. O momento é difícil. Precisamos avançar e não perder nosso tempo disputando quais desses fenômenos marcam mais ou menos a vida dos sujeitos da educação e a nossa sociedade. Torço para que possamos entender que essa imbricação é extremamente complexa. Na minha perspectiva, não será a ciência que vai nos ajudar a compreendê-la, mas, sim, as lutas sociais. Teremos de nos aproximar muito mais dos sujeitos que realizam as lutas sociais para que possamos construir estratégias epistemológicas e políticas, no ensino superior e na educação básica, para aprender a lidar com os tempos de incerteza e retrocessos que vivemos.

Nas décadas de 1980 e 1990, os avanços da discussão sobre a diversidade, as desigualdades e as identidades no campo educacional foram mínimos. O que mudou com a entrada no terceiro milênio? Certamente, o fato de termos vivido, com limites e desafios, um Estado democrático e de direito de 2003 até agosto de 2016. Mas, muito mais do que isso, porque os sujeitos sociais diversos, tratados como inferiores e transformados em desiguais nas tensas e históricas relações de poder da sociedade brasileira, organizaram-se na luta por direitos, politizaram-se, deram visibilidade às suas bandeiras identitárias, transformando-as em questões sociais, políticas, econômicas e educacionais e pressionaram o país por mudanças. Lutaram por justiça social, por ações afirmativas, por equidade, juntamente com o combate às desigualdades.

Mudanças vividas em tempos democráticos

A luta por um Estado democrático de direito vem de longe e foi reconfigurada no Brasil após a queda da ditadura militar e no período da redemocratização que

se instalou desde então, culminando com a promulgação da Constituição de 1988. Dessa luta resultou a eleição de um partido de esquerda comprometido com as lutas sociais e com o Estado democrático e de direito, em 2003. E, por isso, construiu e implementou políticas sociais e de ações afirmativas.

O campo democrático conseguiu vitórias importantes na educação, como a LDB nº 9.394/96, que comporta modalidades de educação, algumas das quais contemplam a diversidade: educação de jovens e adultos, educação básica do campo, educação especial, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação profissional e tecnológica, educação a distância. Mas o ensino superior demorou a apresentar mudanças significativas.

A construção da ideia do ensino superior como um direito – e, por isso mesmo, foco de democratização do acesso e da permanência dos estudantes, principalmente os de escola pública, indígenas, quilombolas, negros, pessoas com deficiência – se deu devido às lutas sociais. Novamente, os movimentos sociais de caráter identitário foram protagonistas na pressão sobre as universidades, o Estado, o Congresso Nacional e o Supremo Tribunal Federal para que a ampliação desse nível de ensino como um direito acontecesse. Em decorrência, o projeto de cotas raciais no ensino superior público federal, que já tramitava desde o final dos anos 1990, foi negociado com diversas frentes de luta e com o Parlamento e foi finalmente aprovado como Lei nº 12.711/12, lei de cotas sociais e raciais nas instituições públicas federais de ensino superior⁴.

É possível dizer que a partir dos anos 2000 tivemos uma outra rearticulação das lutas identitárias, intrinsecamente vinculada a um período de maior democratização da sociedade, com políticas de Estado de combate à fome, à miséria, à violência contra a mulher, ao racismo, à destruição ambiental.

Como aponta Silvério (2006), há um processo de reconfiguração do pacto social brasileiro que tem como elemento impulsionador atores sociais até então pouco visíveis na cena pública, dentre estes, o movimento negro⁵.

⁴Cabe destacar um pouco de história: o Projeto de Lei nº 73/99 (reserva 50% das vagas das universidades públicas para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, ou como bolsistas na rede privada, com uma cota destinada aos negros e indígenas, de acordo com o percentual destas populações aferido em cada unidade da Federação pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE) e o Projeto de Lei nº 6.264 de 2005, de autoria do senador Paulo Paim (Partido dos Trabalhadores – PT), que cria o Estatuto da Igualdade Racial, aprovado pelo Senado Federal e pela Câmara dos Deputados, foram precursores da mudança ocorrida no ensino público federal em nível superior, com a implementação da Lei nº 12.711/12, de cotas sociais e raciais.

⁵É importante considerar outras formas de mobilização do movimento negro nas quais a educação também ocupou espaço. Como exemplo, citamos: a Marcha Zumbi + 10: Pela Cidadania e a Vida, em 2005, realizada pelo movimento negro em Brasília, com o apoio de outras entidades do movimento social. Foram duas mobilizações: a primeira, no dia 16 de novembro, enfocou a desigualdade socioeconômica e o baixo orçamento público destinado à melhoria da qualidade de vida da população negra; e a segunda, no dia 22 de novembro, enfatizou a exclusão social e a necessidade de combater a vi-

As políticas sociais de caráter universal implementadas de 2003 ao início de 2016 garantiram melhores condições de vida para uma parcela da população que não tinha uma condição digna de vida. Muitas pessoas passavam fome, viviam na miséria, moravam em lugares sem saneamento básico, sem água potável, sem luz, não tinham moradia própria nem acesso à educação. Juntamente com essas necessidades essenciais, essa mesma parcela vivia muito mais exposta a uma série de violências de gênero, racial, étnica, religiosa, de orientação sexual, que, somada às chamadas desigualdades estruturais, constituíam o público sobre o qual incidiam os desígnios da necropolítica⁶.

Os anos 2000 têm como marco não somente as políticas sociais de caráter universal, mas também a construção desafiadora de políticas voltadas para a relação entre diversidade, igualdade e emancipação. Um exemplo dessa conjunção complexa é o advento das políticas de ações afirmativas para a população negra, fruto da ação do movimento negro em relação ao Estado brasileiro.

Ao lutar por políticas de ações afirmativas, o movimento negro, principal protagonista dessa ação, também reivindica a democracia no país. Afinal, estamos falando de 56% da população, que constituem o segmento negro (pretos e pardos, de acordo com o IBGE). O movimento negro luta pela garantia de direitos para um contingente que representa mais da metade da população brasileira. Mas a sua reivindicação não se limita a esse grupo. No entendimento das organizações negras, construir uma sociedade antirracista é garantir a democracia para todos e todas. A luta antirracista é, em si mesma, democrática.

Assim como os demais países presentes na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul, o Brasil é signatário da Declaração e Programa de Ação de Durban, que explicitam o acordo e o compromisso do Estado em combater o racismo, a xenofobia e formas correlatas de discriminação. A educação, incluindo ações afirmativas como medidas de reparação e promoção da igualdade racial, ocupa lugar importante no plano. Pode-se dizer que a aprovação da Lei nº 10.639/03, do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, que instituem as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas

olência e o genocídio da população negra, sobretudo dos jovens. Destaca-se também a realização da 1ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (I Conapir), realizada pela Secretaria da Presidência Igualdade Racial (Seppir) em 2005, que mobilizou 95.573 participantes. Em sua fase preparatória foram realizadas 26 conferências estaduais e a do Distrito Federal, além de inúmeras conferências municipais e regionais. (BRASIL, 2008).

⁶Não quero dizer que esses problemas foram todos resolvidos, mas, sem dúvida, mudanças positivas aconteceram. O Brasil, nesse período, conseguiu sair do mapa da fome, embora, lamentavelmente, tenha retornado no ano de 2019. Ver: Campello (2017).

escolas da educação básica, articulam-se em vários pontos a esses documentos internacionais. Portanto, os limites e avanços da implementação desta legislação no Brasil estão relacionados aos desafios colocados para o Estado no cumprimento das recomendações da referida declaração.

No contexto das lutas pelas políticas públicas de ação afirmativa, reiteramos a importância da implementação da Lei nº 12.711/12, lei de cotas sociais e raciais, como um marco. Essa legislação abarcou as demandas do extinto movimento dos sem universidade, ampliou as condições para os povos do campo, para as pessoas pobres, para as pessoas com deficiência, entre outros. Ou seja, mesmo que o foco inicial fosse a população negra, a imbricação entre desigualdade racial e as demais desigualdades possibilitou que uma legislação com o foco na raça também contribuísse para a melhoria da situação de outros grupos sociais e étnico-raciais.

Fortalecida por essa lei, em 2014 foi aprovada a Lei nº 12.990, que instituiu cotas raciais nos concursos públicos federais. Essa lei foi seguida por vários estados e municípios, garantindo também uma abertura no processo de igualdade racial na esfera pública.

Importante destacar novamente que a adoção dessas ações afirmativas no ensino superior não veio de uma iniciativa estatal, mas da pressão do movimento negro sobre o Estado, o Congresso Nacional, as universidades e a sociedade.

Para que tudo isso acontecesse, foi necessária uma ampla articulação entre o movimento negro, o movimento estudantil, outros movimentos sociais e intelectuais negros e não negros da universidade. Antes mesmo da aprovação da Lei nº 12.711/12, várias Ifes já haviam aprovado as cotas raciais por decisão dos conselhos universitários ou por lei estadual. É o caso pioneiro da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2002, e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2003, por meio da Lei nº 4.151/2003, aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Fruto de tensões, longos debates e negociações, a chamada Lei de Cotas, implementada pelo governo federal, foi precedida de uma movimentação social, política e parlamentar que mexeu com o Brasil e angariou opiniões favoráveis e contrárias, inclusive de eminentes pesquisadores e pesquisadoras e de artistas.

Tempos de ações afirmativas e de reinvenção das instituições públicas do ensino superior

Foram tempos de efervescência social, racial e acadêmica. Uma sociedade construída na trama de grupos dominantes e capitalistas que sempre quiseram manter seus privilégios e permanecer no poder e outros que sempre lutaram por emancipação, direitos, melhor distribuição de renda e justiça.

A partir do advento das ações afirmativas na modalidade cotas, o ensino superior público do Brasil mudou muito⁷. As instituições federais públicas de ensino superior passaram a conviver com uma juventude com outros valores, muito diferentes daqueles com os quais fomos educados. E foram eles e elas que materializaram em demandas estudantis questões trazidas pelos movimentos sociais como, por exemplo, a aprovação do nome social pelos conselhos universitários nos registros acadêmicos. Essa conquista da juventude universitária em tempos de ações afirmativas é resultado da força política e dos saberes produzidos pelo movimento LGBT.

Os jovens estudantes em tempos de ações afirmativas tensionam a universidade, suas normas, currículos, ensino, projetos de pesquisa, extensão, a graduação e a pós-graduação por dentro, enquanto os movimentos sociais a tensionam por fora. E assim as mudanças vão ocorrendo nas gestões, nas práticas institucionais e acadêmicas. Ou seja, quando esses sujeitos chegam, eles vêm com tudo: suas histórias, saberes, conhecimentos, raça, gênero, orientação sexual. Chegam com seus *piercings*, tatuagens, gostos, leituras de mundo, leituras bibliográficas. E estão, hoje, na graduação e na pós-graduação. Trazem novas indagações sobre a democracia, a política, o Estado, a pobreza, o capitalismo, as lutas contra-hegemônicas. E nos surpreendemos com os seus questionamentos argutos que, muitas vezes, nem mesmo nós, docentes, adultos(as) e pesquisadores(as) sabemos formular.

É no contato com o sujeito das políticas de ações afirmativas no ensino superior que, muitas vezes, nós, docentes, somos pegos(as) na nossa própria ignorância em relação a tantos temas. E isso mexe conosco, com o nosso lugar da docência, com a nossa identidade profissional. Desconforta-nos, indagam nossos valores, desvelam os nossos preconceitos, as nossas concepções elitizadas de conhecimento e de ciência.

É possível ao(à) docente, hoje, nos tempos de ações afirmativas, entrar na sala de aula da graduação de uma universidade pública ou instituto federal ou Cefet ou da pós-graduação e se deparar com uma jovem negra, de *piercing* no nariz e na orelha, residente na periferia ou na moradia estudantil, cotista, estudando no curso de Medicina. Nesse momento, no senso estético de classe média conservadora pode-se aguçar o seguinte pensamento:

– Eu jamais deixaria minha filha usar uma coisa dessa.

Mas, com o passar do semestre, esse(a) mesmo(a) docente poderá se surpreender ainda mais com a mesma estudante. Notará que ela assiste as aulas com atenção, não falta, entra de cabeça erguida, conversa, brinca com os colegas e tira nota total na

⁷As cotas também fazem parte da política acadêmica de várias universidades estaduais, de acordo com as legislações específicas. Porém, a importância da Lei nº 12.711/12 é o seu caráter federal e a sua abrangência, ao envolver não somente as universidades, mas também os institutos federais de educação ciência e tecnologia (IFs) e os centros federais de educação tecnológica (Cefets). Ao abranger a rede tecnológica, a política é implementada também no ensino médio por eles ofertados.

prova, terminando o semestre com o desempenho acadêmico muito superior aos(às) jovens de classe média, não negros(as), que moram em condomínios fechados, nunca estudaram em escola pública, ganharam o seu primeiro carro assim que completaram 18 anos, falam duas ou três línguas estrangeiras com fluência e viajam todo final de ano para o exterior.

Os(as) docentes da universidade pública também não estão acostumados(as) a ter em sala de aula um estudante indígena, homem, no curso de Veterinária, que ao longo do semestre faz perguntas extremamente inquietantes e sábias, desafiando os professores e as professoras no seu conhecimento, resultante do investimento de anos de estudo. Uma pergunta que muitas vezes não receberá resposta na hora e necessitará de tempo para que esses(as) professores(as) possam responder.

Posso imaginar esse(a) profissional no seu gabinete, após a aula, consultando o computador para investigar a melhor resposta a pergunta colocada pelo estudante indígena, e se lembrando de que no primeiro dia de aula, ao encontrá-lo sentado na sua carteira, pensou:

– Dessa cabeça não poderá sair nada que presta!

Também muitos(as) docentes que possuem a postura antiética de contar piadinhas homofóbicas para “distrair” a turma, surpreendem-se quando uma estudante trans se levanta, no curso de Arquitetura, e chama a sua atenção pela expressão do seu preconceito e LGBTfobia. Recebendo uma resposta mais preconceituosa ainda desse(a) docente, a estudante trans, cujo nome social está devidamente registrado na chamada como um direito conquistado e aprovado em resolução do conselho universitário, mobiliza o diretório acadêmico, ganha apoio dos outros estudantes, denuncia a situação nas redes sociais e conquista vários likes e comentários de apoio, apresenta uma carta ao colegiado de curso exigindo retratação pública do(a) docente ou até mesmo abre um processo contra ele(a). Tal situação pode resultar em um processo administrativo⁸.

Já vivi situações em que tenho dúvidas sobre o nome de determinado autor ou autora ou me esqueço o número de uma legislação educacional e os(as) estudantes rapidamente acionam seus celulares e *tablets*, vão ao Google, consultam o Facebook e o Youtube e encontram o nome da pessoa que procuro, vídeos nos quais ela faz palestras sobre o tema da aula que estou a ministrar, o número da legislação, a data e análises sobre como tem sido implementada.

Agradeço a presteza da informação, um tanto quanto desconcertada, e reflito sobre o quanto o papel de professora detentora de todo o conhecimento e informação mudou radicalmente. Hoje, os estudantes estão diversos e mais exigentes. Isso

⁸O ideal é que o fato levasse à exoneração. Mas, infelizmente, a luta corporativa da categoria docente na universidade é muito forte em detrimento dos direitos dos(as) estudantes. Os regimentos acadêmicos e normas são muito conservadores para garantir esse direito ao(à) estudante. Mas... lutemos!

significa que, aos poucos, no contexto das ações afirmativas, não haverá mais lugar para o(a) docente autoritário(a), que acha que é dono(a) do espaço da sala de aula e que trata a sala de aula como se fosse algo privado, julgando-se no direito de humilhar, provocar, desqualificar, discriminar os(as) estudantes.

Por mais que ainda tenhamos concepções conservadoras de sala de aula sobre o conhecimento e a universidade, a realidade educacional em tempos de ações afirmativas é outra.

Para aquelas e aqueles que atuam na Pedagogia e nos cursos de licenciatura e formam professores e professoras, nas faculdades ou departamentos de Educação, questiono: essa nova realidade impacta a formação das professoras e professores nos tempos atuais? Essa mudança de público do ensino superior público indaga-nos a ponto de nos empenharmos para rever currículos, discussões, categorias científicas? O tema da educação, da emancipação social, das identidades e diversidade se faz presente nos currículos da pós-graduação e graduação? Que tipo de aula ministramos para essa juventude? Quais categorias científicas e analíticas nos ajudam a compreender o que está acontecendo no Brasil de hoje? Que caminhos apontamos para essa juventude, que chega sedenta da articulação entre os seus conhecimentos e a ciência?

Uma juventude que nasceu em um Brasil mais democrático e que não teve a experiência de autoritarismo nem de processos ditatoriais e é sujeito de direitos dos nossos anos de Estado democrático, com todos os problemas que a nossa jovem democracia apresenta.

Essa mudança e a presença dessa juventude data dos tempos de ações afirmativas que construímos nos primeiros 20 anos do século XXI. E são justamente essas transformações políticas, educacionais e econômicas que a ascensão da extrema direita e de setores reacionários ao poder no Executivo federal, no Congresso Nacional, bem como as mobilizações políticas antidemocráticas de rua, quer destruir.

Para não perder o que conquistamos nos tempos de ações afirmativas, será preciso que lutemos para que nossos direitos não sejam usurpados. Não podemos retroceder naquilo que avançamos na relação entre a educação, a emancipação, a universidade, as identidades e a diversidade.

Precisamos estar juntos para começar a construir estratégias de resistência democrática que também sejam pedagógicas, epistemológicas e políticas, para que consigamos lidar com os tempos antidemocráticos instaurados em nosso país e continuar formando essa juventude diversa que, por direito, está nas Ipes após a implementação das políticas de ações afirmativas.

O ensino superior precisa se tornar espaço de acolhimento para os sujeitos vindos dos coletivos sociais e étnico-raciais diversos que hoje dele participam. Todas as reformas e leis autoritárias e de perda de direitos aprovadas pelo Congresso Nacional desde o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e as outras que ainda

virão, afetam drasticamente a vida desses sujeitos. Insegurança, violência, morte, desigualdade, desemprego fazem parte das suas vidas e das de suas famílias.

No momento em que escrevo este artigo, muitos(as) de nós lidamos com estudantes cotistas e não cotistas que chegam em sala de aula atônitos, deprimidos(as) e sofrendo os impactos da virada à direita e à extrema direita que a sociedade brasileira tomou. Sentem-se traídos(as) e desesperançados(as). Que tipo de acolhimento vamos construir para situações como essa dentro da universidade?

Algumas pessoas podem argumentar:

– Mas, professora Nilma, isso não é papel da universidade; aqui é o lugar da ciência, da construção do conhecimento científico crítico, do saber, da igualdade de ensino para todos e todas.

E eu respondo:

– Se lutamos e acreditamos na relação entre emancipação social, universidade, diversidade, identidades, conhecimento e ações afirmativas, compreendemos que as Ipes não são lugares politicamente neutros. Em um país diverso e com tamanho histórico de desigualdades, como é o caso do Brasil, temos de indagar essas instituições sobre seu dever epistemológico, político e ético de se reinventar. Nosso papel não é somente formar os sujeitos críticos e diversos, mas sobretudo acolhê-los e protegê-los em tempos antidemocráticos. Essa precisa e deve ser uma orientação da universidade e do campo do conhecimento crítico em tempos de anormalidade democrática.

Saber cuidar de si e dos outros é um princípio ético para que sejamos justos(as). Quando falamos sobre emancipação, lidamos com várias indagações: qual a orientação ética do ensino superior, da educação básica, em tempos de democracia em risco? Como lidar, por exemplo, com os temas e as categorias insurgentes construídos nos processos de emancipação e lutas sociais que as estudantes e os estudantes das ações afirmativas formulam brilhantemente em seus projetos de mestrado e doutorado, indagando as categorias analíticas que estamos acostumados a trabalhar, as quais muitas vezes impomos como eixo central dos estudos de todo e qualquer estudante que queira trabalhar conosco na pós-graduação?

Será que, nesses casos, mesmo observando a importância e radicalidade analítica desses projetos nós dizemos ao(à) estudante:

– Sinto muito, seu projeto é muito bom, mas não há ninguém que possa orientar você em nosso programa.

Ou nessas horas seremos coerentes com nosso discurso progressista e emancipatório quando vamos às ruas lutando por mais democracia, mais direitos, mais igualdade e nos deixamos desafiar, aprovando o projeto e dizendo ao(à) estudante:

– Esse é um projeto excelente. Essa discussão, autores e categorias com os quais você trabalha no projeto são desafiadores. Não sei muito sobre essa discussão, mas

juntos e solicitando ajuda de quem conhece esse campo, é possível construir uma bela pesquisa.

Podemos até não saber muito sobre o tema, mas isso não será impedimento para a aprovação do(a) estudante que teve a ousadia de trazer algo novo e indagador para a pós-graduação.

É essa postura científica que faz parte do processo de emancipação e de direito ao conhecimento. Ou desconsideramos que várias categorias analíticas, bem como as teorias com as quais trabalhamos atualmente também foram insurgentes quando passaram a circular no campo científico? O conhecimento é dinâmico e novas ideias, conceitos, interpretações e categorias surgem. Precisamos estar abertos(as) para conhecê-las. Os tempos de ações afirmativas possibilitam-nos um contato maior com novas ideias, autores e autoras trazidos pelos(as) estudantes, e não somente pelos nossos pares acadêmicos ou pelos congressos internacionais.

É justamente essa vida efervescente de indagações que desconfortou e provocou os grupos dominantes, capitalistas, fundamentalistas e de extrema direita, fazendo-os irromper contra a universidade, sobretudo as áreas das Humanidades e Ciências Sociais, culpando-as de produzir ideologias. Tais grupos não se preocupavam tanto com o ensino superior e com a universidade que tínhamos antes da diversidade fazer parte das políticas educacionais como um direito e como uma forma de emancipação. Essa antiga universidade formava os filhos das classes médias e estes filtravam toda e qualquer leitura e conhecimento crítico recebido, porque não lhes interessava. A universidade era só uma passagem, porque o seu futuro profissional já estava garantido.

Porém, quando chegam estudantes, em tempos de ações afirmativas, que não só se interessam, mas lutam pela universidade pública, fortalecem o conhecimento e são críticos diante da realidade de exploração, racismo, machismo, LGBTfobia em que vivem, a classe média e a elite se assustam. Parafraseando uma frase da juventude negra: “a casa grande pira quando a senzala vira quilombo”.

Esses sujeitos das ações afirmativas que entram por direito no ensino superior público fazem dos fenômenos perversos que vivem no contexto da tensão entre desigualdades e diversidade as suas questões e indagações de pesquisa para melhor compreendê-los e produzem conhecimento engajado que ajuda o povo sofrido a se emancipar. Tornam-se profissionais competentes epistemologicamente, somando ao conhecimento científico a sua competência cultural, política e de vida.

Quando negros, quilombolas, pessoas do campo, indígenas, integrantes da comunidade LGBT com postura crítica diante do conhecimento e das desigualdades começam a entrar para as universidades e Ifes, por meio de concurso público, como docentes (inclusive devido à aplicação da Lei nº 12.990/14, cotas raciais nos concur-

dos públicos federais⁹), as coisas também começam a mudar. Levanta-se uma classe média reacionária, uma elite capitalista que nunca considerou a universidade pública como lugar de conhecimento para os seus filhos, e ataca as instituições de forma contundente. Esses grupos, hoje representados pelo governo federal de extrema direita, encontram apoio em ideólogos loucos residentes dentro e fora do Brasil e se apoiam nas medidas autoritárias de um ministro da Educação reacionário.

Finalizando

O conhecimento não emancipa a si mesmo. E precisa ser tensionado e indagado. E quem o indaga e tensiona somos nós. Quanto mais experiências socioculturais e políticas tivermos e quanto mais sujeitos com diversas experiências, em situação de horizontalidade, fizerem parte dos espaços de conhecimento, mais ele será impactado a se emancipar, a se abrir, a se reinventar. E mais a ciência vai se deparar com novas questões, para as quais terá de buscar respostas inovadoras para dar à sociedade¹⁰.

Por outro lado, o conhecimento visto numa perspectiva emancipatória vive, no momento em que produzo este artigo, uma reação de forças conservadoras e reacionárias. Estas não indagam a ciência desafiando-a a se emancipar. Elas a negam e propõem a sua substituição por uma visão teocrática de sociedade e de mundo.

Os sujeitos pertencentes a essa visão de sociedade, de política e de conhecimento, hoje, também estão nas Ipes como docentes, discentes, gestores e técnico-administrativos. Estão também na educação básica e começam a chegar (e a criar) cursos de graduação e pós-graduação específicos.

É necessário que nos articulemos para que possamos resistir. Para tal, teremos de realizar outro tipo de diálogo entre as forças emancipatórias. E teremos de saber como lidar com esses sujeitos oriundos de grupos reacionários e fundamentalistas religiosos e políticos que também foram beneficiados pela democratização do ensino superior público e entraram, inclusive, via cotas sociais e raciais. A maior universalização da educação básica e a democratização do ensino superior público por meio da expansão das vagas, cotas, vagas adicionais, construção de novas universidades, interiorização

⁹Em uma análise pessoal, observo que os IFs são os que mais aplicam a Lei nº 12.990/14. Muitas universidades públicas escamoteiam e burlam a lei, abrindo um número mínimo de vagas de concurso para docente por disciplina e por departamentos e não sobre o total da instituição, o que inviabiliza a aplicação da lei. Muitas escolas de educação básica existentes em universidades públicas fazem o mesmo.

¹⁰A pandemia do novo coronavírus é exemplo de um momento em que a ciência é indagada de fora para dentro e de dentro para fora. Não somente a área da Saúde é desafiada a apresentar respostas, mas todo o conjunto do conhecimento científico. Os governos, as universidades, as instituições públicas são cobradas pelos movimentos sociais e pelos sujeitos dos coletivos diversos a apresentarem respostas para uma nova configuração econômica, política, social, sanitária, científica e habitacional.

e internacionalização trouxe para o campo dos direitos os mais diversos grupos e sujeitos, inclusive e contraditoriamente, aquelas e aqueles que passam a lutar contra o próprio direito do qual usufruíram.

Nesse processo tenso pelo qual o Brasil tem passado desde o ano de 2016, sempre escutamos:

– Temos de voltar às bases, o campo emancipatório tem de voltar às bases, temos de ir lá conversar com as bases.

Indago: onde estão as bases? E eu mesma respondo: as bases estão representadas nos(as) próprios(as) estudantes e por vários(as) docentes das universidades públicas federais e IFs que entraram, por direito, no tempo das ações afirmativas.

Que tipo de diálogo estabelecemos com essas pessoas que vêm das bases, dos setores populares, para que também, lá onde estão, possam realizar discussões que levem a algum tipo de emancipação das mentes e dos corações com os quais convivem no seu cotidiano? Ou assistimos inertes alguns sujeitos oriundos dessas bases se encantarem com a vaidade acadêmica e negarem sua própria origem, sem alertá-los?

De que adianta para um(a) jovem negro(a) entrar para a universidade pública, como um direito, por meio da política de ações afirmativas, ler e conhecer a luta de personalidades negras como Lélia González, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Frantz Fanon, Stive Biko, se passar a negar a periferia onde mora? Se começar a negar, rejeitar e se envergonhar da sua família que vem ou mora no interior: pai, mãe, irmãos, irmãs, tias e tios, avôs e avós semianalfabetos, com uma educação básica inconclusa devido aos mais diversos motivos? Morar de segunda a sexta-feira em uma república estudantil na região centro-sul da cidade ou perto da universidade e, ao chegar o final de semana, visitar a família e sentir repulsa do churrasquinho e do pagode realizado em comemoração ao aniversário de um parente? Passar pelos convidados e convidadas com a cara emburrada ou “de paisagem” e pensar:

– Povo alienado, não quero nem conversa, vou ler Fanon.

E deitar na cama com livro na mão ou ficar ouvindo música com o fone de ouvido.

Tudo isso vem junto com os tempos de maior democratização e de ações afirmativas. São tensões. E são complexas. É nossa responsabilidade acadêmica e política cuidar dessa juventude. Orientá-la a compreender o seu compromisso social e político, pois, se hoje temos jovens dos coletivos diversos na universidade, é porque há anos lutamos por mais democracia, mais Estado e menos mercado.

A juventude das ações afirmativas faz parte de uma nova geração, fruto de lutas democráticas. É de sua responsabilidade ser justa e ética consigo mesma, com a família, com os mais explorados e sofridos. E continuar acreditando e construindo um Brasil democrático para que outros jovens possam também usufruir uma vida digna, para que a diversidade continue sendo um dos eixos que aprimora e tensiona a nossa incansável batalha pela igualdade social.

A chegada dos sujeitos pertencentes aos coletivos diversos ao ensino superior é desafiadora. Tudo isso está em risco neste momento de tempos antidemocráticos. Por isso, a conquista de estar hoje no ensino superior público deve ser celebrada com seriedade. A possibilidade de indagar o conhecimento, de ter uma outra formação, diferente daquela que tivemos na década de 1980, deve ser motivo para nos tornarmos mais humanos e mais comprometidos com a emancipação social.

Nós (porque estou incluída), que fazemos parte dos coletivos sociais diversos tratados como desiguais nos contextos das relações de poder e dominação, nunca devemos nos esquecer das nossas origens.

E uma universidade pública e democrática não pode esquecer-se de que ela só existe porque é fruto de lutas sociais. Por isso, ela precisa estar ligada e comprometida com a realidade social, com a luta contra o autoritarismo, a violência, a desigualdade, o racismo, o machismo, a LGBTfobia.

Uma universidade pública, para ser pública, em um país diverso e com profundas desigualdades como é o caso do Brasil, precisa produzir conhecimento conectado com a transformação da sociedade, com a democracia. Assim ela não se distanciará das bases. Ela fortalecerá as bases ao entender que as pessoas e os conhecimentos que elas produzem estão muito mais misturados e imbricados, principalmente, no campo das Humanidades, das Ciências Sociais.

Não é à toa que são esses os campos acadêmicos que estão sendo mais atacados e mais agredidos pela extrema direita e pelos fundamentalistas. São essas áreas que mais comportam os sujeitos oriundos de coletivos diversos e lançam olhares críticos sobre a sociedade, o Estado, a própria ciência e o poder.

Esses sujeitos diversos tornam-se referência para outros e lhes mostram que é possível trilhar outros caminhos, e que há fronteiras de direitos que foram abertas pelas pressões sociais e pelo Estado democrático que tivemos. Esses mesmos sujeitos começam a se formar e estão no mercado de trabalho, aos poucos começam a ocupar profissões que antes eram nichos étnico-raciais e sociais dos grupos dominantes.

Minha aposta é que, ao se inserirem no mercado de trabalho, continuarem na carreira acadêmica e tornarem-se referência intelectual, política, artística, os sujeitos das ações afirmativas desenvolvam posturas emancipatórias onde quer que estejam. Organizem-se politicamente em defesa da democracia, da universidade pública, do Estado democrático e de direito. Defendam o direito à diversidade. É isso que faz a sociedade avançar e não retroceder. É isso que confronta os grupos reacionários e fundamentalistas.

Nos tempos antidemocráticos, nós, docentes, temos de começar a ler outras autoras e outros autores. Vamos ter de construir humildade acadêmica para aprender com os(as) nossos(as) estudantes das ações afirmativas. Conhecer as referências intelectuais, políticas, artísticas nas quais eles e elas se inspiram para compreender

melhor o mundo em que vivem. E a elas acrescentar outras com as quais dialogamos, a fim de que haja uma ampliação e compreensão mútua da riqueza da troca de saberes e conhecimentos.

Assim, poderemos construir a resistência em tempos de ataques à democracia, baseada na indignação e na “justa ira”. Tomaremos posse do direito e do dever de nos rebelarmos contra as injustiças de que são vítimas as pessoas cada vez mais sofridas, como dizia Paulo Freire (2000) nos seus escritos sobre a Pedagogia da Indignação. A universidade pública tem de se comprometer com a luta pela vida e não com a necropolítica.

Continuaremos também lutando por melhores recursos para a Educação, condições dignas de trabalho, recursos para a pesquisa, a extensão, o ensino na graduação e pós-graduação, a abertura à internacionalização (não somente Norte-Sul, mas principalmente a Sul-Sul). Lutaremos pela revogação da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, que não tem nada de teto dos gastos, mas sim de sentença de morte ao público¹¹

Refletir sobre educação, identidades, diversidade e universidade é se posicionar corajosamente na fronteira de todas essas lutas.

Referências

ARROYO, Miguel G. *Vidas ameaçadas*. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Plano nacional de promoção da igualdade racial*. Brasília, DF: [s.n.], 2008.

CAMPELLO, Tereza (org.). *Faces das desigualdades no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás*. Brasília, DF: Flacso/Clacso, 2017.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

¹¹“Dessa forma, independentemente das opções político-partidárias (e para além delas), é preciso que a sociedade civil brasileira tome consciência de que o plano econômico traduzido pela EC nº 95/2016 afronta o projeto político e constituinte de 1988, referendado nas últimas eleições presidenciais de 2014. A EC nº 95/2016 não foi, afinal, o projeto político e constitucional vencedor nestas últimas eleições. Um vice-presidente alçado à condição de presidente, por um *impeachment* ou um golpe, qualquer que seja a narrativa, não poderia impor agora um novo regime fiscal que represente, como a EC nº 95/2016 o faz, um projeto político constituinte diametralmente oposto ao de 1988, não vencedor nas urnas. Por conseguinte, além de suas inconstitucionalidades, infelizmente afastadas pelo Supremo Tribunal Federal no MS 34.448-MC/DF, a EC nº 95/2016 padece de legitimidade democrática, sendo ainda um projeto desastroso de solução de uma crise econômica, e aparentemente motivado para sabotar os avanços do país na implementação de um Estado de bem-estar social e de uma economia mais soberana e independente, outrora capaz de influenciar a consolidação de um projeto de autonomia de toda a América Latina e de seus povos.” (MARIANO, 2017, p. 278-279).

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Afrodescendência e africanidades brasileiras: um dentre os diversos enfoques possíveis sobre população negra no Brasil. *Interfaces de Saberes*, Caruaru, v. 1, n. 13, 2013.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”!: a Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Ufba, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengeue (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. *Revista de Investigações Constitucionais*, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. *Arte & Ensaio*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, dez. 2016.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008. Dossiê: Literatura, língua e identidade.

MIGNOLO, Walter D. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2011.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 71-91.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Trajatórias e perspectivas do movimento negro brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PINHO, Osmundo de Araújo. O sol da liberdade: movimento negro e a crítica das representações raciais. *ComCiencia (online)*, 2003. Disponível em: <http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/negros/15.shtml>. Acesso em: 24 mar. 2009.

PINTO, Regina Pahim. *Movimento negro em São Paulo: luta e identidade*. 1994. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina; CES, 2009. p. 23-71.

SANTOS, Joel Rufino dos. Movimento negro e crise brasileira. In: SANTOS, Joel Rufino; BARBOSA, Wilson do Nascimento. *Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras*. Brasília, DF: Ministério da Cultura; Fundação Cultural Palmares, 1994. p. 157.

SILVEIRA, Oliveira. Vinte de novembro: história e conteúdo. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília, DF: INEP, 2003. p. 21-42.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p. 87-108.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 131-152: jul./dic. 2008.

Do universal na educação aos fundamentos da educação especial no Brasil

Cássia Geciauskas Sofiato

Introdução

PENSAR a universalização da educação tem sido um desafio, marcadamente do século XX em diante, frente às desigualdades de oportunidades educacionais ao redor do mundo (MCCOWAN, 2011). Entretanto, a partir do século em questão observamos “uma enorme expansão do acesso à educação, com vários países próximos de universalizar o ensino fundamental e alguns, o ensino médio” (MCCOWAN, 2011, p. 9). Porém, isso não se aplica a todos os contextos geográficos e sociais, mas o direito à educação encontra-se previsto em vários acordos internacionais, além de integrar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, “que preconiza que ‘todo ser humano tem direito à instrução’” (MCCOWAN, 2011, p. 14).

McCowan (2011) ainda pontua que, em algumas regiões do mundo, entre as crianças que estiveram à margem da escola temos as que apresentam algum tipo de deficiência. Este fato é intrigante, tendo em vista o surgimento das iniciativas educacionais especializadas a partir do século XVIII, principalmente na Europa, que tomaram vulto e atingiram outros continentes e, por consequência, diferentes países. O entendimento acerca do fenômeno *deficiência* sempre foi amplo e relacionado também à cultura de cada povo e, assim sendo, os encaminhamentos e práticas para a questão também foram e continuam sendo plurais.

Podemos dizer que atualmente temos um movimento em nível mundial que preconiza a inclusão de pessoas com deficiências nas escolas comuns e que o direito à educação é assegurado a tais pessoas em alguns países. Como balizas documentais reconhecidas internacionalmente, temos as já conhecidas Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994) e a Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos (2015); e, em termos de Brasil, uma legislação específica que trata da matéria a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Entretanto, tal afirmativa não pode assumir um caráter genérico, tendo em

conta as particularidades de cada país ou região e suas respectivas formas de encaminhar os assuntos educacionais, neste caso, a educação para pessoas com deficiência.

Destarte, universalizar a educação para os estudantes com deficiência tem sido um desafio, em alguns casos, a longo prazo, e a Declaração de Incheon (2015, p. 1) reafirma esse caráter com a proposta de “assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Tal preceito, assim como outras metas, tem uma perspectiva transformadora e universal e encontra inspiração numa concepção humanista de educação, como um direito fundamental, base para a conquista de outros.

Tendo como perspectiva o direito à educação e o anseio que ela seja universal e atinja a todos indistintamente, o foco desta abordagem é a educação de pessoas com deficiência, especificamente cegos e surdos, e a educação especial. De acordo com a atual *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008), a educação especial é compreendida no contexto educacional brasileiro enquanto modalidade de educação que “perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”. Nessa esteira, entendemos atualmente como público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência (visual, auditiva, motora e intelectual), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidade/superdotação.

Para que chegássemos a tal definição conceitual e a caracterização de uma abrangência – que por vezes passa por momentos de redefinição, tema que não será foco desta abordagem –, uma trajetória foi constituída e consolidada no Brasil ao longo de 166 anos, considerando que a educação de pessoas cegas e surdas teve início no século XIX, respectivamente, em 1854 e 1857. Nestes 166 anos que marcam a existência da educação especial no Brasil, outros públicos, também considerados alvo deste tipo de modalidade, foram gradativamente contemplados com escolas, atendimentos especializados, entre outros aspectos.

Com base em produções existentes na área da educação especial que tratam da constituição histórica da educação de pessoas com deficiência no Brasil (JANNUZZI, 2004a, 2004b; MAZZOTTA, 2001; SILVA, 1987, entre outras) e nas possibilidades em aberto para novas investigações científicas, ainda necessárias para compreender e refletir sobre os contextos contemporâneos, observa-se a necessidade de voltar às origens em busca dos fundamentos da educação especial. Tal iniciativa precisa ser levada a cabo com cautela e a afirmação de Le Goff (2013, p. 29), presente em seu livro *História e memória*, alerta-nos a respeito do diálogo entre o passado e o presente:

Esta dependência da história do passado em relação ao presente deve levar o historiador a tomar certas precauções. Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e se tornar presente. Esta longa duração

do passado não deve, no entanto, impedir o historiador de se distanciar do passado, uma distância reverente, necessária para que o respeito e evite o anacronismo.

Não se trata de uma digressão sem razão e sentido, mas tentando entender melhor uma narrativa consolidada, marcada pelo que Silva (2012), antropólogo, denomina de “história canônica”. Tal autor direciona a sua fala para o contexto da história da educação de surdos, mas tomo a liberdade de ampliar a compreensão para o que se chama de história da educação especial, em alguns casos específicos.

Diante deste panorama, a intenção que se coloca para o presente estudo é resignificar ou propor leituras outras sobre algumas narrativas que dizem respeito à história da educação especial, focando o público cego e surdo, contemplando também silenciamentos, apagamentos, ao ter contato com fontes primárias, muitas vezes esquecidas, perdidas ou guardadas nos porões das bibliotecas de referência.

Optou-se por priorizar os fundamentos da educação de pessoas cegas e surdas no Brasil, em razão de serem iniciativas primeiras e em decorrência de um contato mais estreito com fontes por meio de uma das últimas pesquisas realizadas por mim em parceria com a Profa. Dra. Lucia Helena Reily, intitulada “Estudos da deficiência: constituição histórica de instituições de cuidados asilares e educacionais brasileiras no Segundo Império”. Em tal empreitada, percebemos que questões referentes aos “infames da História”, termo utilizado por Lobo (2015) para se referir às pessoas com deficiência, além de outros públicos, ainda demandam investigação e pesquisa, dada a complexidade que confere ao fenômeno institucionalização um marco decisivo e *sui generis*, embora hoje tenhamos assegurado às pessoas com deficiência o direito à educação.

Muitas são as questões norteadoras para essa discussão, mas a ênfase foi dada às duas primeiras instituições educacionais fundadas no Império para pessoas com deficiência, a saber: o Instituto Imperial dos Meninos Cegos (fundado em 1854) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (fundado em 1857), seus respectivos projetos pedagógicos, o funcionamento de tais espaços, o projeto de atendimento especializado ao público-alvo em questão e os impactos no processo educacional das pessoas com deficiência nos anos subsequentes. Destacarei algumas similitudes e diferenças presentes em tais espaços, concebidos, a rigor, como *educacionais*, embora o discurso sobre as instituições fundadas no século XIX reforce o “caráter assistencial” presente em tais espaços (SILVA, 2009, p. 137).

O recorte temporal estabelecido para a discussão foi o de 1854, data de fundação da primeira instituição, até 1889, ano que marca o fim do Império do Brasil e a Proclamação da República. Optou-se por este período por acreditarmos que as bases para a educação de cegos e surdos foram instituídas nesse intervalo de tempo, além de ser pouco explorado pela literatura da área da educação especial.

Os institutos para a educação de cegos e surdos no século XIX

As origens da educação de pessoas com deficiência no Brasil remontam ao século XIX, marcado pela ausência de uma política de educação nacional sistemática e planejada, como refere Aranha (1996). A instrução pública no Brasil na primeira metade do século XIX caminhava a passos lentos, segundo Saviani (2014). Para o referido autor, havia uma série de problemas que interferiam na realidade, como: a insuficiência quantitativa, a falta de preparo, a parca remuneração e pouca dedicação dos professores, a ineficácia do Método Lancaster devido à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo, além da falta de fiscalização das autoridades responsáveis pelo ensino.

Nessa tecitura conjuntural, a educação de cegos e surdos principiou em 1854 e 1857, respectivamente, por iniciativa de José Alvares de Azevedo (cego brasileiro); do dr. José Francisco Xavier Sigaud e de E. Huet (surdo francês), que fizeram chegar ao Imperador D. Pedro II o germe de um projeto educacional, marcado decisivamente por ideais pedagógicos franceses, oriundos do Instituto Nacional de Meninos Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy, e do Instituto Nacional de Surdos de Paris, fundado pelo abade Charles-Michel de L'Épée. Ademais, com fortes indícios de um jogo de influências pessoais, uma vez que a aproximação do *fenômeno* deficiência na vida de D. Pedro II ocorreu por meio de seu médico, o dr. José Francisco Xavier Sigaud, que tinha uma filha cega (SARAIWA, 2014), e seu genro Luis Filipe Maria Fernando Gastão de Orleans, o Conde d'Eu, que era um pouco surdo (ECHEVERRIA, 2014).

Antes dessas iniciativas em terras brasileiras, podemos inferir que muitas pessoas com as deficiências em questão encontravam-se confinadas em suas casas ou abandonadas à própria sorte, não fugindo a uma tendência secular que era a de estar à margem da sociedade (SILVA, 2009). Um olhar ingênuo poderia atribuir a fundação dos institutos como uma espécie de *redenção* para tais pessoas, mas as situações de risco (LEITE, 1871; OLINDA, 1865) e exclusão ainda se faziam presentes no interior dos referidos espaços em alguns períodos ao longo do segundo reinado, pois existiam problemas relacionados à estrutura, à viabilização da proposta pedagógica compreendendo o caráter das instituições, à manutenção dos espaços físicos e de pessoal especializado para levar a cabo a proposta de trabalho, além de outros entraves como a interrupção do trabalho pela falta de docentes.

Os institutos fundados no Brasil tiveram, no período estudado, alguns gestores que eram encarregados da parte administrativa e da proposta pedagógica, cada qual com seu público-alvo específico. Para a admissão de estudantes, existia um protocolo: apresentar somente a deficiência sensorial – no caso a cegueira e a surdez –, não sofrer

de moléstia contagiosa, ter atestado de vacina com bom resultado, ter certidão de batismo com a idade e, no caso de ser gratuita a admissão, ter o atestado do pároco e de duas autoridades do lugar da residência do aluno, provando sua indigência (ALMANAK..., 1854, p. 59; BRASIL, 1867, p. AGI-3). A faixa etária atendida era dos 7 aos 16 anos, no caso dos surdos, e de 6 aos 14, no caso dos cegos.

No período analisado, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos teve três diretores: José Francisco Xavier Sigaud, cuja gestão foi de 1854 a 1856; Claudio Luiz da Costa, que ficou como diretor de 1856 a 1868, até falecer; e Benjamin Constant Botelho de Magalhães, cuja gestão foi 1869 até o ano de 1889. Os dois primeiros diretores eram médicos e Magalhães era bacharel em Direito (ALMANAK..., 1854, 1889).

Segundo Rocha (2007), o Imperial Instituto dos Surdos Mudos contou com os seguintes diretores no período estudado: E. Huet (1856-1861), Frei João Monte do Carmo e Ernesto Prado (1861-1862), Manoel de Magalhães Couto (1862-1868) e o dr. Tobias Rabello Leite (1868-1899). Por conta do recorte estabelecido, a gestão de Leite será abordada até o ano de 1889, não sendo foco deste estudo adentrar o período que corresponde à República do Brasil. Segundo Pinto (2006, p. 8), “o Instituto dependeu da ação de alguns ilustres homens públicos [...] Estes homens pertencentes à elite, à ‘boa sociedade’, exerceram o papel de incentivadores e difusores da instrução pública”. Entre eles, podemos citar o médico Tobias Rabello Leite, o religioso João Monte do Carmo e o senhor Manoel de Magalhães Couto.

Para levar a cabo o projeto educacional, em ambos os institutos foram erigidos regulamentos que norteavam o funcionamento e traziam o desenho de uma proposta pedagógica, marcada por ares de *sciencias e belas artes*, mas curiosamente tais propostas diferiam em demasia das propostas estabelecidas para ouvintes e videntes no mesmo período (SOFIATO, 2018).

De acordo com documentos oficiais, tais como os relatórios dos ministros e secretários dos Negócios do Império, os institutos tinham como propósito:

[No caso dos surdos] Regenerar uma classe inteira de seres desgraçados muito tempo abandonados, pô-los na posse de uma instrução impossível de adquirir de qualquer outro modo, por meio de methodo especial, restituí-los á sociedade, á sua família, e pô-los em estado de poderem um dia dirigir seus próprios negócios – tal tem sido o fim da fundação do estabelecimento. (ALMANAK..., 1859, p. 478).

[No caso dos cegos] O Imperial Instituto dos Meninos Cegos tem por fim ministrar-lhes: a intrução primaria, a educação moral e religiosa, o ensino da musica, e de alguns ramos da instrução secundaria, e os de officios fabris. (ALMANAK..., 1854, p. 59).

Com base nos propósitos dos institutos, explicitados anteriormente, percebe-se que ao menos a instrução em nível elementar tinha de chegar a essa parcela da

população, considerando-se também a necessidade do aprendizado de uma profissão para que a presença de tais pessoas na sociedade fosse a menos onerosa possível.

Um dos primeiros desafios encontrados pelos gestores dos institutos foi a necessidade de captação de alunos de outras províncias do Brasil, uma vez que o Rio de Janeiro se tornara a referência de trabalho para pessoas com as deficiências em questão e, além disso, a subvenção destinada à manutenção e funcionamento das instituições deveria ser devidamente aplicada. Mostrar como era *bom ter cegos e surdos educados* era a tônica que movia o trabalho nos institutos, pois arrancar essas pessoas do *isolamento que embrutecia* era o objetivo primordial de homens e mulheres que se lançavam ao desafio de trabalhar com os considerados *infelizes*, por conta de sua condição humana.

O pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746- 1827) e até mesmo ainda de Jean Marc Gaspard Itard (1774- 1838), que teve uma grande notoriedade em função do trabalho desenvolvido com Vitor de Aveyron, o menino selvagem, e pela sua atuação no Instituto Nacional de Surdos na Rua Saint-Jacques na desmutização de surdos, ressoava e perpassava as propostas pedagógicas das instituições. Os constructos teóricos embasavam a prática pedagógica e as primeiras tentativas de entendimento do fenômeno “deficiência” e seu impacto na vida dos infantes encaminhados para os primeiros institutos brasileiros.

Nos relatórios dos diretores, especialmente o do dr. Tobias Rabello Leite, diretor do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (de 1871 a 1896), e de Benjamin Constant Botelho de Magalhaes (de 1870 a 1889), diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, nota-se a menção aos pressupostos instituídos pelas referências mencionadas. O trabalho pedagógico com base na observação, experimentação e considerando a necessidade de acompanhar alguns aspectos da educação geral são pontos que saltam em alguns registros dos referidos gestores. Além disso, outros expoentes pertencentes ao campo eram lembrados, tais como o abade Charles-Michel de L’Epée, Valentin Haüy, Vallade Gabel, Luiz Braille, Pierre-François-Victor Foucault, Jean Jaques Vallade Gabel, entre outros.

Em que pese o fato de serem institutos em sua essência especializados para a educação e reabilitação de alunos cegos e surdos, a instrução não era compulsória para pessoas com deficiência naquela época. De acordo com a Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I em 25 de março de 1824, no Título 2, “Dos Cidadãos brasileiros”, artigo 8, “suspende-se o exercício dos Direitos Politicos: I. Por incapacidade physica, ou moral” (BRASIL, 1824). O aparato legal não interferiu negativamente na gestão dos institutos para alunos cegos e surdos; ao contrário, mesmo não havendo a obrigatoriedade legal, a instrução para o referido público era realizada, além da proposta de reabilitação, considerada essencial para este público, para a vida em sociedade.

Especificamente em relação à instrução, observa-se que algumas leis sancionadas no período estudado acabavam impactando de alguma forma o trabalho nos institutos, apesar de suas especialidades. Com base nos registros de alguns gestores, tais como Leite (1874) e Magalhães (1870), nota-se que havia um esforço e uma tentativa de acompanhar alguns aspectos relativos à instrução geral. Observam-se estes aspectos quando tomamos contato com algumas leis vigentes no período imperial, entre elas: i) a Lei de 15 de outubro de 1827, que “Mandou crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio”; ii) Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854, conhecido como “Reforma Couto Ferraz”, que aprovou o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte; iii) Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, conhecido como “Reforma Leôncio de Carvalho”, que reformou o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império (BRASIL, 1827, 1854, 1879).

O espelhamento de alguns tópicos das referidas leis, tais como a organização curricular e o ensino para meninos e meninas, a criação de museu escolar, a adoção do ensino mútuo, do método intuitivo, a organização administrativa e pedagógica das escolas, entre outros, são expressos nas propostas pedagógicas dos institutos estudados. Com base nestas pequenas apropriações, podemos inferir que havia uma tentativa de aproximação das escolas comuns nos termos mencionados anteriormente, mesmo em um período em que as instituições especializadas estavam galgando e constituindo um espaço na sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que faziam questão de apresentar o seu diferencial. Este dizia respeito à opção por um público tido como marginalizado e considerado inferior em razão da deficiência e aos serviços que oferecia, pois tentava-se utilizar, para a prática especializada, propostas de reabilitação de alguns institutos da Europa e dos Estados Unidos, que já tinham expertise no trabalho com deficiências sensoriais.

Como os institutos tinham como finalidade a instrução, um currículo prescrito fazia parte do regimento que norteava as ações de formação para alunos cegos e surdos. Sacristán (1998, p. 139) define currículo prescrito “como aquele que está no âmbito das decisões políticas e administrativas da escola”. No caso dos alunos surdos, o currículo prescrito que foi delineado estava configurado desta forma em 1856:

Escrepta e leitura, elementos da língua nacional-grammatica, noções de religião e dos deveres sociaes - cathecismo, geografia e história do Brasil, história sagrada e profana, arithmetica, desenho, escripturação mercantil. Lições de agricultura theorica para os meninos e trabalhos usuaes de agulhas para as meninas. Dar-se-hão outrossim, lições de pronuncia, articulação e de leitura aquelles indivíduos em quem se reconhecer aptidão para semelhantes exercí-cios. (ALMANAK..., 1856, p. 406).

Embora tal currículo abarcasse uma série de disciplinas, podemos inferir, com base nos registros do dr. Tobias Rabello Leite, que ler, escrever e contar assumiam centralidade no currículo prescrito e regulamentado do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Muitos eram os entraves que se faziam presentes para o desenvolvimento de tal programa; entre eles, podemos citar a dificuldade, por parte dos alunos, em acompanhar os estudos da forma que era exigida. Além do mais, percebe-se, por meio dos registros de Leite, que o cotejamento do currículo do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos com o currículo e plano de ensino do Instituto de Jovens Surdos de Paris era feito, mas o plano de estudos para os surdos brasileiros era menor e, conseqüentemente, comportava menos disciplinas. Sofiato (2018) e Sofiato e Santana (2019) demonstraram haver certa instabilidade no oferecimento de disciplinas para os alunos surdos no período estudado. Ao que parece, no recorte temporal delimitado algumas disciplinas não foram oferecidas, pois não constavam nos relatórios anuais do *Almanak Laemmert*¹, tampouco nos relatórios dos gestores. Outras, tais como as *sciencias naturaes*, não fazia parte do currículo prescrito para alunos surdos (SOFIATO; SANTANA, 2019). E, ao cotejarmos o currículo delineado para os surdos com o dos ouvintes no mesmo período, veremos que o dos surdos era *menos enriquecido*. Tal fato revela que não havia uma equiparação com a escola comum em termos curriculares e que o currículo real priorizava as atividades relacionadas a aquisição da linguagem escrita e o ensino profissional.

No caso do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, observa-se que o curso oferecido, de oito anos, abarcava disciplinas do ensino elementar e secundário. Leão e Sofiato (2019, p. 289) referem que o currículo do instituto foi delineado com base em três eixos: “o ensino intelectual, presente nos demais estabelecimentos elementares de educação; o ensino de música instrumental e o ensino tecnológico, por meio das oficinas pretendidas para o colégio (como a de afinação de pianos)”. A matriz curricular para os alunos cegos estava assim configurada:

Art. 26. As materias nos tres primeiros annos serão: leitura, escripta, calculo, até fracções decimaes, musica, e artes mecanicas adaptadas a idade e força dos meninos. Na leitura se comprehende o ensino do cathecismo.

Art. 27. Nos 4 annos ensinar-se-ha: grammatica nacional, língua franceza, continuação de arithmetica, princípios elementares de geographia, musica e officios mecanicos.

Art. 28. Do 5.º anno em diante terá lugar, além das matérias do artigo antecedente, o ensino de geometria plana e retilinea, de Historia e Geographia antiga, media e moderna, e leitura explicada dos evangelhos.

¹De acordo com Limeira e Souza (2008, p. 329), O *Almanak administrativo, agrícola, mercantil, profissional e industrial*, ou *Almanak Laemmert*, vigente de 1844 a 1899, “realizava uma radiografia dos espaços públicos e privados da Corte e Província do Rio de Janeiro a partir dos seus anúncios”. Quem assumia a edição de tal publicação eram os irmãos Henrique e Eduardo Laemmert.

Art. 29. No ultimo anno o estudo limitar-se-há a historia e geographia nacional, e ao aperfeiçoamento da musica e dos trabalhos mecânicos para que maior aptidão tiverem mostrado os alunos. (ALMANAK..., 1854, p. 63).

Ao analisarmos os registros dos diretores do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, verificamos que a matriz curricular quase não sofreu alterações, diferentemente do que ocorreu com o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Por vezes, o que se tornava comum era o não cumprimento de algum conteúdo programático de algumas disciplinas em decorrência da falta de material didático (MAGALHÃES, 1867). Como exemplo, temos a disciplina de história natural e as palavras do diretor em 1869: “o estudo das noções de historia natural está apenas começando. Sem livros em pontos, aparelhos e os precisos materiaes não é possível progredir nestes estudos” (MAGALHÃES, 1869). No ano seguinte, a dificuldade continuava presente na mesma disciplina: “A falta absoluta de collecções mineralógicas, zoológicas e botânicas adaptadas ao ensino de cegos não tem permitido que se trate deste importante ramo da instrucção” (MAGALHÃES, 1870).

Respeitando-se a especificidade de cada público, houve a inserção de disciplinas de articulação artificial e leitura sobre os lábios para os alunos surdos, para o trabalho assentado no oralismo², diferencial intrínseco ao instituto. Para os alunos cegos, o sistema de Foucault³ era utilizado nas atividades de ler e escrever, além do sistema desenvolvido por Braille, que também era uma referência.

Para levar a cabo o trabalho pedagógico com alunos cegos e surdos, uma série de materiais foram comprados, traduzidos de clássicos franceses e confeccionados no interior dos institutos. Passaram a fazer parte do acervo brasileiro, para “ensinos especiaes”, termo presente no *Catalogo da Segunda Exposição Nacional*:

A Collecção de pontos salientes conforme o systema de L. Braille; [...] Aparelhos para cegos escreverem a lapis em caracteres comuns, inventado por Cueilli; [...] Apparelho tendo contas enfiadas para cegos aprenderem a calcular mentalmente, conforme o systema de C. Feber; Machina portatil de Foucault; [...] Prancha simplificada e um punção, em que os cegos fazem seus apontamentos [...]. (CATALOGO DA SEGUNDA EXPOSIÇÃO NACIONAL, 1866).

Para além dos itens mencionados, também foram adquiridos mapas, estampas, iconografias de línguas de sinais, entre outros. Um arsenal específico e necessário! Entretanto, a falta de materiais pedagógicos especializados e a necessidade permanente de confecção de compêndios faziam parte de um discurso recorrente dos diretores

²O oralismo é uma abordagem educacional que defende o ensino da língua na modalidade oral para o surdo (SÁ, 1999).

³Pierre-François-Victor Foucault (1797-1871) “inventou uma máquina, que ficou conhecida mais tarde como *raphigraphie* (escritor com agulhas), que mecanizou e miniaturizou o novo método Braille para escrever” (MELLOR, 2006, p. 90, tradução nossa).

dos institutos (COSTA, 1868; LEITE, 1869) e isso, conseqüentemente, comprometia o ensino e o desenvolvimento de algumas disciplinas, e anos escolares foram algumas vezes perdidos, conforme mencionado anteriormente.

Entre as muitas fragilidades relativas ao funcionamento dos estabelecimentos encontrava-se a formação docente especializada para atuar com o público-alvo em questão. No período imperial, o cargo de diretor dos institutos foi ocupado, em sua maioria, por médicos. Assumindo a concepção de que a deficiência era assunto de ordem médica, assim se fez. Alguns professores, para atuarem nos institutos, passavam por um processo de formação na Cidade Luz e traziam as *luzes* para os trópicos, imprimindo, com o passar dos anos, uma identidade nacional para o campo que mais tarde seria denominado *educação especial*. Entretanto, nem todos tinham a oportunidade de passar por tal processo de formação e acabavam por aprender o ofício, com ares de especializado, no seu fazer diário e nas trocas entre pares. No início de sua gestão, Leite (1869) chegou a pensar que o ensino aos surdos-mudos poderia vir de “qualquer professor de instrução primaria [... desde que fosse] inteligente e zeloso”. Não obstante, com o passar dos anos e a experiência adquirida, seu discurso foi-se modificando e assumindo a necessidade de formação, pois cabia ao professor “saber muito” para responder em “termos convenientes”, sem dar “ideias errôneas” aos alunos surdos (LEITE, 1871).

Os professores para alunos cegos eram contratados conforme os alunos avançassem nos níveis definidos para a sua escolarização, para evitar despesas de pagamento a professores sem “discípulos para funcionarem” (COSTA, 1867, p. A-G-5). De acordo com Leão e Sofiato (2019, p. 288):

Na falta de professores do Instituto de Cegos, estes eram substituídos uns pelos outros ou pelos repetidores (classe provavelmente inspirada nos monitores do ensino mútuo também presente em outros colégios, como o Colégio Pedro II e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos) e, na falta destes, por quem o diretor designasse, com aprovação do Ministro do Império.

Em que pese todo o esforço necessário para a contratação de professores à época, que envolvia a comprovação de maioridade legal, moralidade e capacidade profissional, de acordo com o Decreto nº 630, de 17 de setembro de 1851 e o Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (LEÃO; SOFIATO, 2019), observa-se que, para os professores que adentrassem os institutos, outros saberes seriam agregados por meio da experiência inusitada. Assim foi-se constituindo um diferencial em termos de docência, que nos séculos subsequentes conferiu aos institutos a condição de referência nacional para o trabalho com esse público-alvo.

Outra questão que merece atenção diz respeito aos tempos escolares, expressos na rotina estabelecida para os alunos cegos e surdos. A disciplina rígida fazia parte do projeto de educação e civilidade. O cotidiano escolar era marcado por períodos bem

delimitados, que compreendiam as atividades acadêmicas, o ensino profissionalizante e as atividades de vida diária, relacionadas à sobrevivência. Acordava-se cedo e ao longo do dia várias atividades estavam previstas, dentro da perspectiva de colégios que funcionavam como internato. A seguir, podemos observar a rotina do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1888:

Figura 1 – *Horário e distribuição do tempo no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1888)*

Horario ou distribuição do tempo no Instituto	
5 horas da manhã	—Levantam-se e compoem suas camas.
5 1/2—6	—Banho frio e tomam café.
6—8	—Trabalhos nas chacaras e às quintas-feiras gymnastica.
8—8 1/2	—Lavam os pés, mudam calçado e descansam.
8 1/2	—Almoçam carne verde, pão e café.
9—12	—Trabalham nas officinas.
12—1	—Recreio no pateo.
1—1 1/2	—Jantam sopa, pirão de feijão (<i>túti</i>), carne verde, hervas, arroz e fructas (regimen invariavel).
1 1/2—2	—Descansam.
2—3 1/2	—Aula de desenho.
3—5	—Aulas de linguagem escripta.
6—7	—Aula de linguagem articulada e arithmetica.
8	—Ceiam café e pão.
9	—Oram e recolhem-se.

Fonte: ALMANAK... (1888).

No Imperial Instituto dos Meninos Cegos a rotina também expressava a rigidez e a necessidade de manter os alunos ocupados. Leão e Sofiato (2019, p. 292) destacam o que estava previsto para este público:

À época, o segundo diretor do Instituto, Cláudio Luís, informava que “os alunos têm todo o tempo tomado pelo estudo ou por alguma ocupação, exceto os intervalos do recreio” [...]. Funcionando como internato, seus estudantes levantavam-se às cinco horas e dormiam às 22 horas, saindo a passeio com responsáveis alguns domingos e feriados. Poderiam receber visitas de pais ou responsáveis, com a autorização do diretor, às quintas-feiras e aos domingos. Justificando o tempo gasto pelos alunos em suas atividades estudantis, o diretor afirmava: “Parecerá, talvez, excessivo o trabalho; e de fato o seria para outros, que não para os cegos, os quais no estudo e no trabalho acham o seu mais aprazível recreio” [...]. A visão estigmatizada e mitificada sobre as pessoas com deficiência visual, como se não gozassem dos mesmos prazeres e não tivessem os desejos dos videntes, considerados “normais”, é ideia presente no próprio discurso médico de Cláudio Luís e que justificava uma rotina exaustiva e fortemente controlada pela instituição, inclusive na esfera pessoal e individual.

Ao ter contato com documentos relativos ao currículo prescrito e cotejando com os excertos explicitados anteriormente, observamos que apenas certas atividades relacionadas a algumas áreas do conhecimento eram desenvolvidas com os alunos surdos, denotando a fragilidade dos conteúdos no ano de 1888 em termos de ensino. No caso dos alunos cegos, não foi localizado até o momento um detalhamento maior acerca da rotina diária, mas pelo fragmento expresso anteriormente pode-se notar como o dia era longo e, provavelmente, repleto de afazeres, como se só o trabalho bastasse para deixar os alunos mais felizes e realizados. É interessante notar que o excesso de trabalho não era considerado um fator que poderia levar os alunos a uma sobrecarga, como se as pessoas com deficiência fossem imunes a estados de exaustão física e psicológica. Ademais, como pontua Cardoso (2019, p. 25), “há muitas questões relacionadas com o lado subjetivo do conhecimento que passam ao lado da escola: sonho, utopia, fantasia ou poesia”. Como tais questões eram consideradas para esse público-alvo? Tendo como perspectiva uma escola que trabalhava com a ideia de déficit, com uma concepção tradicional, fica a questão.

Além dos conhecimentos acadêmicos, parte do dia era destinada ao ensino de um ofício no interior dos institutos. Para os alunos considerados menos favorecidos economicamente, seria a oportunidade de uma possível integração social após a saída do estabelecimento, com o intuito de não onerar ainda mais a sociedade com sua presença não produtiva. Para os alunos considerados mais abastados, o ensino profissional era concebido como uma distração, um recreio (FERRAZ, 1855; LEITE, 1868, 1884). Com base nestes princípios, ficava bem delimitado o lugar de cada um na sociedade: os que conseguissem aprender uma singela profissão poderiam até ser *aproveitados* pelo sistema, e os que não dependiam disso estavam lá para aprender algo e se divertir, afinal, não precisariam daqueles conhecimentos para sobreviver, pois tinham uma família com posses que subsidiaria a sobrevivência.

No que tange ao espaço físico institucional, em ambos os institutos, os relatos deixados pelos gestores convergiam no sentido de apontar para a precariedade das instalações. Inicialmente, o funcionamento dos estabelecimentos deu-se por meio de casas alugadas, úmidas, pequenas para o número de alunos, sem banheiro, sem latrina, com quartos escuros, sem ventilação. Tais aspectos marcavam uma arquitetura e muitas vezes comprometiam a saúde dos que ali adentravam (LEITE, 1871). Para termos uma ideia da problemática enfrentada, vejamos a seguir alguns discursos sobre tal quesito.

No caso dos cegos: “o edifício carece de reparos, sendo urgentes os que se referem a sua segurança e ao melhoramento de suas condições hygienicas” (PEREIRA FILHO, 1859, p. 49); “o edifício não comporta maior número de alunos e carece de reparos” (COSTA, 1862, p. 28); “o velho edifício em que este se acha necessita urgentemente de reparos para a sua conservação e alguns acréscimos” (COSTA, 1864, p. 22); “é

lamentável o estado do edifício. Além de carecer de condições essenciais para o seu destino, e especialmente em relação a salubridade, ameaça iminente ruína” (COSTA, 1865, p. 19); “o estado sanitário pouco satisfatório se deriva, além das causas geraes, de duas especiaes: as más condições hygienicas do edifício em que funciona e a falta de exercícios a que são forçados os alunmos, já pelas condições do mesmo edifício, já em consequência da cegueira” (MAGALHÃES, 1869, p. A-F3-16); “para piorar as suas más condições de salubridade, há no fundo da chácara e junto da sala de música e oficina typographica uma valla sem escoamento algum, que atravessa a mesma chacara e de alguns vizinhos, o que é um verdadeiro foco de miasmas nocivos a saúde” (MAGALHÃES, 1870, p. A-E1-30).

No caso dos surdos: “é também de reconhecida a necessidade de construcção de um prédio apropriado aos trabalhos” (OLINDA, 1863, p. 14); “a falta de um prédio apropriado para seus trabalhos não permite que elle progrida” (SILVA, 1864, p. 29); “a casa arrendada em que elle se acha é impropria e insufficiente [...] o estado sanitário satisfatório, mas continuavam estagnadas as aguas que deviam escoar por uma vala que a Camara Municipal ainda não pode nivelar (foi solicitado por dois anos)” (LEITE, 1871, p. A-C2-8).

Buscava-se a educação especializada, mas a um alto preço! Apesar de figurar a presença de um médico nas instituições, sempre que necessário (ALMANAK..., 1854), observam-se relatos de óbitos por vários motivos e, provavelmente, por conta das condições oferecidas, presentes nos relatórios de alguns diretores. Esta não era uma situação isolada na cidade do Rio de Janeiro no período estudado. A insalubridade decorrente da precariedade das condições sanitárias à época propiciava doenças que tão bem conhecemos: tifo, cólera, febre amarela, tuberculose, entre outras. Faz-se necessário destacar que no século XIX o acesso a profissionais médicos era difícil, considerando o contexto nacional relacionado à saúde e o número de profissionais existentes. Segundo Figueiredo (2005), a população estava habituada a conviver sem a presença deste profissional:

A ausência de profissionais formados nas academias, em diversas regiões do país, ao longo dos séculos XVIII e XIX, não poderia ser sentida como lacuna por parte da população ou como algo que deveria ser preenchido para o bem geral da comunidade. A população estava habituada a lidar com a inexistência deste profissional. Esta era a regra e essa experiência não era vivenciada necessariamente como falta por parte da população. (FIGUEIREDO, 2005, p. 62).

Conforme apontado pela autora, os médicos viajavam longas distâncias, hospedavam-se em hotéis conhecidos e ofereciam seus serviços por meio dos jornais e a notícia dessa forma se espalhava. O médico atuava de forma itinerante, provavelmente em várias regiões do país. Em muitos casos, quem habitualmente exercia esse

papel eram os boticários, farmacêuticos e dentistas. A fiscalização era pouco eficiente, mas ao longo do século XIX os mecanismos de controle aos não autorizados foi-se intensificando.

Diante de tal cenário, pode-se dizer que a situação dos institutos era, de certa forma, privilegiada, pois a atuação do profissional médico estava prevista nos estatutos de funcionamento. Porém, não era possível ter o controle de situações que extrapolavam as consultas médicas, o tratamento de doenças, a indicação de medicamentos e o acompanhamento das dietas (ALMANAK..., 1854).

A situação relativa à salubridade só se configuraria de outra forma com a construção dos prédios próprios para o funcionamento das instituições, execução que tardou, pois as condições financeiras de ambos os institutos não favoreciam e tal projeto envolveu o final do século XIX e século XX.

Considerações finais

Diante de todo o percurso delineado neste trabalho, alguns aspectos escapam nessa incursão a respeito das instituições para alunos cegos e surdos e seu processo de inauguração de educação especializada em terras brasileiras, mas esperamos ter deslocado algumas posições generalizantes a respeito da educação para o referido público. A extensão do assunto e sua precisidade exige outras investigações e muitas outras interlocuções.

Falar sobre os fundamentos da educação de cegos e surdos no Brasil ainda é algo extremamente importante, pois no período em que isso foi-se estabelecendo, as bases para o trabalho pedagógico e especializado foram lançadas e alicerçadas, com as múltiplas influências destacadas ao longo deste estudo. Nos séculos subsequentes houve a evolução de vários aspectos, de acordo com as tendências de cada época e sua delimitação geográfica, mas observamos que algumas questões ainda ressoam na contemporaneidade.

Na sociedade hodierna, muitas das pautas de discussão sobre a educação especial, já considerando o público-alvo atual, encontram consonância com questões fundantes pertinentes ao processo educacional discutidas aqui, considerando-se e respeitando-se a evolução histórica *natural* dos processos. Currículo, proposta pedagógica, formação de professores, metodologias específicas, uso de recursos e materiais específicos, organização das escolas, são alguns temas que ainda merecem atenção por parte dos envolvidos com a área e que frequentemente vêm à baila, seja em encontros formativos seja na vasta literatura existente.

Por derradeiro, no sentido de aditar substratos para propor outras narrativas, sumariamente destacamos o legado dos Oitocentos para a educação de pessoas com deficiências:

i) a organização de instituições especializadas para cegos e surdos nos moldes de instituições francesas e o oferecimento de referências administrativas e pedagógicas para a criação de outras, de caráter público e privado, considerando outros públicos;

ii) a necessidade do estabelecimento de um currículo para alunos cegos e surdos na confluência com outros currículos, os oriundos de outras instituições especializadas (neste caso, internacionais) e o currículo para ouvintes e videntes. Aqui abre-se um parêntese para ressaltar que a discussão sobre currículo e o público-alvo da educação especial é sempre pertinente, uma vez que mudanças neste sentido ocorrem no âmbito da educação;

iii) a intervenção especializada para alunos cegos e surdos. Considerando que no século XIX a abordagem educacional que predominou para alunos surdos era o oralismo, havia a necessidade da intervenção especializada para o seu desenvolvimento. Atualmente, a abordagem educacional que se apresenta de forma mais hegemônica na educação de surdos é o bilinguismo, que tem suas implicações e suas especificidades. No caso da educação de cegos, o uso do sistema Braille, a necessidade de confecção de materiais específicos e o uso de recursos pedagógicos próprios para tais alunos também demandavam a intervenção especializada. Tal quesito também se configura como essencial para os demais públicos-alvo da educação especial;

iv) o desenvolvimento de uma língua de sinais brasileira própria, embasada na confluência com a língua de sinais francesa;

v) a criação e o desenvolvimento de recursos e materiais didáticos específicos;

vi) a conscientização da importância da formação de professores especializados e da formação continuada para lidar com os desafios intrínsecos ao trabalho pedagógico;

vii) no século XIX, a tentativa de aproximação da educação de cegos e surdos com os marcos normativos para a instrução geral foi algo importante de se verificar. Entretanto, à época, considera-se que a educação especializada ocupava *um lugar* e ao mesmo tempo *um não lugar*, em função de sua essência, constituição e forma de desdobramento.

Atualmente, a educação das pessoas com deficiência possui outros contornos, é um direito fundamental assegurado no Brasil. A tentativa de universalizar a educação para o público-alvo da educação especial ainda é um desafio, tendo em vista fatores que contribuem para a exclusão e seus impactos em tal modalidade. Apesar do decurso da História, avanços e retrocessos ainda fazem parte do processo educacional relativo às pessoas com deficiência, em face dos incitamentos e demandas existentes. Por fim, o que mais intriga e mobiliza às mudanças é que as pautas contemporâneas ainda comportam aspectos intrínsecos ao legado herdado.

Referências

- ALMANAK administrativo, mercantil e industrial da corte e província do Rio de Janeiro para o ano de 1854. ano 11. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1854. Disponível em: <http://twixar.me/MMLm>. Acesso em: 5 jun. 2018.
- ALMANAK administrativo, mercantil e industrial da corte e província do Rio de Janeiro para o ano de 1855. ano 12. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1855. Disponível em: <http://twixar.me/QMlm>. Acesso em: 5 jun. 2018.
- ALMANAK administrativo, mercantil e industrial da corte e província do Rio de Janeiro para o ano de 1856. ano 13. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1856. Disponível em: <http://twixar.me/xMlm>. Acesso em: 5 jun. 2018.
- ALMANAK administrativo, mercantil e industrial da corte e província do Rio de Janeiro para o ano de 1859. ano 16. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1859. Disponível em: <http://twixar.me/6Mlm>. Acesso em: 5 jun. 2018.
- ALMANAK administrativo, mercantil e industrial do Imperio do Brazil. Reformado e novamente organizado por Arthur Sauer. ano 46. Rio de Janeiro: Laemmert e C., 1889. Disponível em: <http://twixar.me/CMlm>. Acesso em: 5 jun. 2018.
- ALMANAK do amigo dos surdos-mudos. Rio de Janeiro: Typographia de Pinheiro & o, 1888.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRASIL. [Constituição (1824)]. *Constituição Política do Império do Brazil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1824. Disponível em: <http://twixar.me/3Qlm>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854*. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 5 de abr. 2020.
- BRASIL. *Decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867*. Approva o regulamento provi-sório do Instituto dos Surdos Mudos. Rio de Janeiro: Almanak Laemmert, 1867.

BRASIL. *Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879*. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 7 de abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

CARDOSO, Jorge Rio. *Uma nova escola para Portugal*. Lisboa: Guerra e Paz, 2019.

CATALOGO DA SEGUNDA EXPOSIÇÃO NACIONAL. Rio de Janeiro: Typographia Perseverança, 1866.

COSTA, Claudio Luís. *Relatorio do director do Instituto dos Meninos Cegos*: resumo histórico do Instituto. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1862.

COSTA, Claudio Luís. *Relatorio do director do Instituto dos Meninos Cegos*: resumo histórico do Instituto. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1864.

COSTA, Claudio Luís. *Relatorio do director do Instituto dos Meninos Cegos*: resumo histórico do Instituto. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1865.

COSTA, Claudio Luís. *Relatorio do director do Instituto dos Meninos Cegos*: resumo histórico do Instituto. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1867.

COSTA, Claudio Luís. *Relatorio do director do Instituto dos Meninos Cegos*: resumo histórico do Instituto. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1868.

DECLARAÇÃO DE INCHEON: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon: [s. n.], 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000233137_por?posInSet=1&queryId=a2dec678-418b-44ad-82d4-7dd317f776e2. Acesso em: 20 jun. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Aprovada pela Conferência Mundial sobre

Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: [s. n.], 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien: [s. n.], 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009.

ECHEVERRIA, Regina. *A história da Princesa Isabel: amor, liberdade e exílio*. Rio de Janeiro: Versal, 2014.

FERRAZ, Luiz Pedreira do Couto. *Relatório apresentado á Assembléa Geral Legislativa*. Rio de Janeiro: Typografia Universal de Laemmert, 1855.

FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. Os manuais de medicina e a circulação do saber no século XIX no Brasil: mediação entre o saber acadêmico e o saber popular. *Educar*, Curitiba, n. 25, p. 59-73, 2005.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004a.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004b.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Unicamp, 2013.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A educação de cegos no Brasil do século XIX: revisitando a História. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 25, n. 2, abr./jun. 2019.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos: relatório do diretor*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1864.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos: relatório do diretor*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1868.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos: relatório do diretor*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1869.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos*: relatório do diretor. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos*: relatório do diretor. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1874.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos*: relatório do diretor. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884.

LIMEIRA, Aline de Moraes; SOUZA, Flávia Barreto de. Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 89, n. 222, p. 325-340, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1510/1249>. Acesso em: 22 abr. 2019.

LOBO, Lilia Ferreira. *Os infames da história*: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MAGALHÃES, Benjamim Constant Botelho de. *Instituto dos Meninos Cegos*: relatório do diretor. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1867.

MAGALHÃES, Benjamim Constant Botelho de. *Instituto dos Meninos Cegos*: Relatório do diretor. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1869.

MAGALHÃES, Benjamim Constant Botelho de. *Instituto dos Meninos Cegos*: Relatório do diretor. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1870.

MAZZOTTA, Marcos José da S. *Educação especial no Brasil*: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MCCOWAN, Tristan. O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2011.

MELLOR, C. Michel. *Louis Braille*: a touch of genius. Boston: National Braille Press, 2006.

OLINDA, Marques de. *Relatorio apresentado a Assembléa Geral Legislativa*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1863.

OLINDA, Marques de. *Relatorio apresentado a Assembléa Geral Legislativa*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1865.

PEREIRA FILHO, João de Almeida. *Relatorio apresentado a Assembleia Geral Legislativa*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1859.

PINTO, Fernanda Bouth. O silencioso despertar do mundo surdo brasileiro. *Fênix: Revista de História e Estudos Culturais*, Uberlândia, v. 3, n. 2, abr./maio/jun. 2006.

ROCHA, Solange. *O Ines e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: INES, 2007.

SÁ, Nídia R. L. de. *Educação de surdos: a caminho do bilinguismo*. Niterói: EdUFF, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. *Compreender e transformar o currículo*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 123-141.

SARAIVA, Luiz Fernando. O homem benfazejo: Bibliotheca Constitucional do Cidadão Brasileiro, Mercado Editorial, Cidadania e a Construção do Império Brasileiro, Rio de Janeiro 1831–1832. *Outros Tempos*, São Luís, v. 11, n. 18, 2014. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/view/422. Acesso em: 19 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve” século XIX brasileiro In: SAVIANI, Dermeval *et al.* *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 7-31.

SILVA, César Augusto de Assis. *Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

SILVA, José Bonifacio de Andrada e. *Relatório apresentado a Assembléa Geral Legislativa*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1864.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 13, p. 135-153, 2009.

SILVA, Otto Marques da. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Cedas, 1987.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. A educação de surdos no século XIX: currículo prescrito e modelo de educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 25, n. 2, p. 207-224, abr./jun. 2018.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; SANTANA, Ronaldo Santos. O ensino de Ciências Naturais e os alunos surdos do século XIX. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 25, n. 2, p. 333-351, abr./jun. 2019.

O tempo da escola em Portugal: permanências, bloqueios e mudança (sécs. XIX–XX)

António Carlos da Luz Correia

Introdução

SERÁ verdade que a Escola atual funciona segundo um modelo organizacional obsoleto concebido no século XIX, desadequado à sociedade do presente e, sobretudo, para os desafios da sociedade do futuro? Esta ideia há muito que tomou conta do discurso ordinário, do cidadão comum, tanto em Portugal como no Brasil e, a espaços, parece encontrar fundamento em declarações críticas de diretores de escolas, associações de pais e mesmo em trabalhos e pesquisas académicos.

A busca de uma resposta para esta questão ou outras semelhantes implica a consideração de uma problemática bem complexa que conduz à necessidade de interrogar os fundamentos da pergunta.

A escola é resultado de uma construção social. Esta simples evidência constitui um requisito incontornável para buscar as razões que possam explicar a persistência dos traços fundamentais do modelo escolar que, originário no mundo ocidental, se difundiu pelo mundo inteiro, em especial, a partir do período que se seguiu ao final da II Guerra Mundial. Vários têm sido os trabalhos que abordam a difusão mundial da Escola e a contextualizam aos casos português e brasileiro, como os de Nóvoa e Schriewer (2000) e Nóvoa, Carvalho, Correia, Madeira e Ó (2003).

Trata-se de um modelo educativo cuja fórmula organizacional se consolidou fundamentalmente na transição do século XIX para o século XX. A chave para a construção do meu argumento decorrerá da distinção entre a abordagem da Escola no plano institucional e a consideração no plano organizacional. Em jeito de antecipação, recorro, um pouco provocatoriamente à paráfrase da famosa afirmação de Heráclito de que nunca nos banhamos nas mesmas águas de um rio, para sugerir que, frequentemente, o que é feito resulta de uma mistificação que confunde dois planos. O modelo da escola graduada nunca mudou, apesar de se transformar constantemente porque o que permanece é o modelo institucional e a mudança constante se situa no plano organizacional. Paradoxalmente, mantém-se a representação imutável da escola do mesmo modo que nunca sendo a mesma água é essa mudança constante que sustenta a permanência do rio.

As representações¹ sociais da escola refletem diferentes posicionamentos sociais e políticos. Por essa razão, mesmo quando parece existir alguma unanimidade ou consenso quanto à necessidade de transformar a escola, na verdade, é indispensável clarificar se estarão todos a falar da mesma coisa. Cada ator ou grupo de atores enuncia essa necessidade de mudança e critica a persistência de uma escola obsoleta preconizando modelos escolares díspares e partindo de pressupostos conceituais diversos senão mesmo antagônicos. Ainda assim, os tópicos em torno dos quais se tem organizado a discussão sobre a reforma da escola estão habitualmente polarizados na oposição idealizada escola tradicional vs. a escola do futuro, em que a primeira reúne todo o odioso do que funciona mal e a do futuro promete a redenção educacional da sociedade.

Neste texto, (1) recordarei alguns contributos relevantes de autores que estudaram o fenómeno da escolaridade e a emergência do modelo da escola graduada no mundo ocidental; (2) mobilizarei alguns dos contributos mais relevantes de autores que interrogaram as dificuldades da Escola atual em se transformar; (3) abordarei os fatores que contribuíram para o sucesso e o enraizamento daquele modelo nomeadamente os elementos importados do discurso científico; e 4) recorrerei a uma pequena digressão de tipo histórico-etnográfico para ilustrar a consolidação do modelo organizacional da escola graduada no contexto de Portugal na segunda metade do século XIX e inícios do XX. Os tópicos organizadores dessa digressão serão: *programas, a escola graduada, métodos de ensino e uniformização dos livros escolares*.

O modelo da escola graduada desenvolveu-se de forma tão eficaz que hoje parece ter-se tornado o maior obstáculo à sua própria transformação. E uma das âncoras mais irredutíveis à mudança reside na organização temporal das atividades escolares.

A emergência do modelo da escola graduada

Ao longo de quase 200 anos, a Escola enquanto modo próprio de socialização formal das gerações mais novas triunfou sobre outros modos de socialização. Para o ensaio de diferentes possibilidades de organização das atividades escolares, do trabalho dos professores e dos alunos, a inspiração primordial foi beber aos modelos de ensino de organizações de colégios religiosos recuando, por exemplo, ao século XVI, aos Jesuítas e o seu programa de estudos, o *Ratio Studiorum* (1599).

Apagar as diferenças. Eliminar a diversidade. Isolar as crianças e os jovens em formação das influências nocivas da sociedade. Criar cidadãos idênticos. Nos seus propósitos fundadores, a escola, a par de outras instituições, visou produzir a homogeneidade cultural e a normalização social dos indivíduos, contribuindo para a

¹Ver a clarificação da utilização que faço do conceito de representação em CORREIA, 2019a, p. 6-7.

formação da Nação enquanto *comunidade imaginada*, para empregar a expressão que serviu de título ao livro de Benedict Anderson (ANDERSON, 1991).

Através dos pioneiros da Pedagogia experimental², dos ensaios de criação de uma nova ciência da Criança, a Pedologia, a Pedagogia atomizou o seu estudo, reduzindo a construção das leis naturais do desenvolvimento da criança à unidade irredutível do indivíduo para, depois, constituir populações de indivíduos, reunidos pela semelhança das suas características, que viabilizassem o seu agrupamento e respetivo governo.

A *forma escolar*, conceito proposto por Vincent, Lahire e Thin (2001), inaugurou modalidades próprias da relação pedagógica banalizadas pela institucionalização dos modelos organizacionais da socialização escolar. O ponto essencial da *forma escolar*, como sublinharam aqueles autores, teve que ver exatamente com a “invenção das *disciplinas escolares*” e a comunicação escrita:

A escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto à prática dos mestres. (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 28).

A *forma escolar* gerou, pelo menos, quatro grandes áreas de racionalização a que foi necessário responder: a) os saberes a ser objeto de transmissão (os conteúdos dos programas); b) o processo de transmissão (metodologia), c) o contexto organizacional da transmissão dos saberes (espaços, arquitetura, mobiliário, material didático, calendário, horário, tempos letivos, durações, intervalos, etc.); d) a relação dos saberes escolares com o meio e a sociedade em geral.

Decorrentes das quatro grandes áreas de racionalização acima apontadas, três requisitos emergiram no processo de construção organizacional da Escola: o primeiro, foi a necessidade de pessoal educativo especializado (professores); o segundo, a disponibilidade de instrumentos educativos próprios (manuais escolares) e instalações educativas específicas (escolas) (HAMILTON, 1989, p. 13); o terceiro, a operacionalização do conceito de programa ou currículo enquanto suporte da organização de trabalho na escola graduada (HAMILTON, 1989, p. 43). David Hamilton chamou também a atenção para a natureza diferente da literatura antiga, composta por *trata-*

²A Pedagogia Experimental encontra as suas raízes e desenvolvimentos na pedagogia experiencial impulsionada, entre outros, por Raymond Buysse. Inspira-se no movimento de transformação do ensino a partir da aplicação do conhecimento e da medição da eficácia dos comportamentos. Ela constitui, neste sentido, a herdeira da psicologia da criança do século XIX, dos movimentos da escola nova e do movimento experimental propriamente dito (racionalização do trabalho escolar, produto da racionalidade industrial, a emergência da didática, a construção dos grandes programas escolares, a realização de grandes inquéritos administrativos para conhecer os fatores intervinientes no fracasso escolar (ZAMBRANO LEAL, 2013, p. 2, tradução minha).

dos de educação e aquela que resultou das obras realizadas no âmbito do que apelidou de *teoria da escolaridade* (HAMILTON, 1989, p. 152).

A fabricação do discurso pedagógico e a dimensão institucional da escola

O discurso pedagógico escolar estruturou-se muito em função de duas necessidades fundadoras: 1) assegurar a profissionalização do corpo de professores e, em relação íntima com este 2) organizar os alunos de modo uniforme. O crescimento da formação de professores e a expansão da população escolar, em particular ao nível elementar, por seu turno, criaram novos requisitos, nomeadamente, em termos de edifícios, mobiliário escolar, material didático e, principalmente, os livros escolares.

A abordagem de tópicos como a necessidade de edifícios compatíveis com as atividades escolares, o exercício da atividade docente a tempo inteiro, o aumento da população escolar na instrução primária, a existência de várias épocas de matrícula ao longo do ano, a heterogeneidade de graus de adiantamento nas aprendizagens, a discrepância de idades nas turmas, a disparidade dos materiais didáticos, principalmente dos livros de texto, trazidos para a escola pelos alunos, desencadeou um esforço racionalizador a uma escala inédita.

Os primeiros livros para os professores foram essencialmente compilações de prescrições de ordem metodológica, guias do género “como ensinar com êxito”, que ainda hoje têm um lugar no mercado editorial da educação. Método ou metodologia eram entendidos em termos muito latos. A busca do *melhor método* baseava-se na convicção, partilhada pela maioria dos educadores, de Coménio a Pestalozzi, de que existia uma forma *naturalmente melhor* de ensinar e de aprender, de acordo com a natureza do conteúdo. (HOPMANN & RIQUARTS, 1995, p. 4).

Nesse percurso histórico, emergiu um conjunto de termos, a partir dos quais que se desenvolveu a matriz conceptual da escolarização europeia moderna e, em grande medida, da escola de massas. Foram eles *pedagogia*, *programa* (syllabus), *currículo*, *didática* e *método* (HAMILTON, 1999, p. 138).

O enigma da mudança e da permanência

Como já referi, as posições do discurso ordinário parecem encontrar correspondência em trabalhos de investigadores que sugerem que não apenas a Escola não se tem transformado no sentido de acompanhar as transformações sociais como, acima de tudo, tem *resistido* a todas as tentativas de alterar o seu modelo de organização e funcionamento.

Num artigo intitulado “The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?”, Tyack e Tobin sintetizam a questão decisiva no resumo perguntando: “Qual a razão pela qual se têm mantido tão estáveis as formas instituídas da escolaridade e porque é que a maior parte dos desafios a que são sujeitas se desvanecem ou são marginalizados?” (TYACK; TOBIN, 1994, p. 453, tradução minha). A questão colocada no título, combinada com a frase citada, permite entender, de forma expedita, o conteúdo semântico da expressão *gramática escolar*. A metáfora gramatical utilizada pelos autores procura sustentar uma analogia entre o processo de elaboração linguística do discurso, regido pelas categorias e regras gramaticais, e os modos de organização das práticas escolares, de acordo com regras e estruturas padronizadas (TYACK; TOBIN, 1994, p. 454).

É importante ter presente aquilo a que se referiam estes autores uma vez que essa referência é essencial para a viabilidade do argumento que procuro desenvolver. Recordo, por isso, as três categorias com que os autores citados sustentam o conceito proposto. *Gramática escolar* toma como foco de observação ou objeto de estudo as “formas institucionais de escolaridade”, as “regras e estruturas regulares” e as “práticas organizacionais padronizadas”.

A expressão *gramática escolar* conheceu ampla circulação internacional nos meios académicos. David Tyack conjuntamente com Larry Cuban, e publicaram, em 1995, o livro *Tinkering toward Utopia* onde retomam o tema e problematizam as possibilidades de reforma dos sistemas escolares (TYACK; CUBAN, 1995). Larry Cuban tinha publicado uma década antes, em 1984, outra obra determinante, *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890-1990*, onde, sem nunca empregar a expressão *gramática escolar*, desenvolvera de modo aprofundado os tópicos que lhe vieram a dar substância. No prefácio à 2a. edição do livro, Cuban ao responder a algumas críticas feitas à 1a. edição, contribui também para ajudar perceber que a apropriação de asserções feitas no contexto da pesquisa científica sofre distorções relevantes, nomeadamente, a que assume que o ensino se manteve inalterado desde o século XIX:

Tenho-me surpreendido e por vezes chocado com o leque de conclusões extraídas por académicos, políticos e profissionais a partir da leitura do livro. Constituem exemplos de interpretações exageradas que vão muito para lá dos exemplos que apresentei ou das conclusões a que cheguei: O ensino na sala de aula é idêntico agora ao que era ministrado um século atrás; O ensino na sala de aula é praticamente igual no país inteiro; Tentar alterar o que os professores fazem na sala de aula é inútil. (CUBAN, 1993, p. xviii; tradução e sublinhados meus).

Chamo a atenção para a diferença essencial entre o que representa a escola instituição e o que define a escola organização. Esta necessidade de clarificação remete para a

natureza diversa das representações³, situadas mais no plano institucional e a das percepções que ocorrem no plano fenomenológico, do cotidiano organizacional. Aplicada à abordagem do Tempo Escolar, é esta distinção que permite identificar o tempo institucional como o referencial temporal que organiza um modo de socialização distinto de outros modos de socialização proporcionados por outras instituições e as temporalidades individuais e coletivas que resultam da apropriação desse referencial por todos os que interagem no contexto organizacional de cada escola (CORREIA, 2019b, p. 11).

Existe ainda outra questão para cuja importância da tomada em consideração é muito relevante para contextualizar as chamadas de atenção para o caráter ultrapassado ou imobilista da escola. Trata-se da necessidade de perceber o substrato social e ideológico de onde partem. O projeto da escolaridade sempre constituiu uma arena de disputa pela concretização dos projetos de diversos grupos sociais.

Ao buscar a explicação para o aparente paradoxo de, no cantão de Genève, às medidas de combate ao fracasso escolar no ensino primário (envolvendo alterações no modelo organizacional escolar) ter correspondido um aumento do mesmo, agravando mesmo os efeitos de seleção social da escola, Walo Hutmacher alerta para não esquecer que:

As medidas de luta contra o fracasso escolar foram insuficientes porque demasiado simples perante os níveis múltiplos de interação, de imbricação e de interdependência do sistema de ação que configura o ensino primário. Um sistema cuja complexidade continuamos a descobrir. Tudo está nele relacionado: a regulação do trabalho dos alunos, das suas atividades e das suas aprendizagens; as temporalidades no quadro das quais é concebida a ação pedagógica; a orientação dos saberes, das convicções e das práticas pedagógicas; a divisão do trabalho entre os profissionais e as suas regulações; as suas relações com os diversos grupos de pais; a mudança nas estruturas de desigualdade numa sociedade em crise. Nestas condições, qualquer solução simplista, tipo passe de mágica, está condenada ao fracasso (HUTMACHER, 1993, p. 160, tradução minha)

O papel do discurso científico na organização pedagógica da escola

A escola graduada redefiniu as temporalidades *da* e *na* Escola. Para alcançar o sucesso da sua fórmula organizacional, precisou fazer acompanhar a sua implementação efetiva de um discurso que a legitimasse e sobretudo que racionalizasse os problemas que gerava de acordo com uma tipologia de naturezas e responsabilidades que minimizasse o seu impacto e transferisse a sua responsabilidade, como no caso do fracasso escolar, para os próprios sujeitos da aprendizagem, os alunos, e/ou as suas famílias.

³Ver Nota 1.

Os médicos intervieram na definição das políticas públicas educativas assim como na construção de uma explicação *científica* que converteu as dificuldades experimentadas na escola pelas crianças e jovens em problemas naturais do seu desenvolvimento individual, ocultando a origem sociocultural de uma parte significativa desses problemas. O tempo é uma constante no equacionamento dos tópicos escolares: os limites da fadiga escolar, os ritmos e as durações das lições, as sequências e as transições das disciplinas, a adequação dos horários à realização das atividades escolares, o calendário e o papel das férias escolares. A chancela científica do seu contributo é uma marca indelével na formação profissional dos professores, na fundamentação dos princípios didáticos, na representação do aluno e da criança, na organização dos espaços e das atividades escolares, veiculados através dos cursos das Escolas Normais.

O ato de ensinar e o ato de aprender não se circunscrevem simplesmente à relação pedagógica que se estabelece entre o professor e o aluno na sala de aula. O simplismo da afirmação é a base do estereótipo que legitima o mito de que nada mudou e nada mudará na sala de aula.

Através de, entre outros, pedagogos como Edouard Claparède e Ovide Decroly e curriculistas como Frank Bobbit, o esforço de construção da racionalidade pedagógica incorporou, mesmo que de forma difusa, conteúdos importados da *Organização Científica do Trabalho*, proposta por F. W. Taylor, assim como do eugenismo, sobretudo de proveniência francesa, orientado para o higienismo social. Frank Bobbit foi professor de administração educacional na universidade de Chicago e consultor curricular dos distritos escolares a nível nacional. No seu trabalho, procurou aplicar os princípios da *organização científica do trabalho*, aos saberes profissionais do currículo e sobre a escola. À semelhança do que se passava nos meios da indústria americana, e no mundo dos negócios em geral, acreditava-se que o currículo podia ser gerido, tal como o trabalho industrial, segundo critérios de eficiência e eliminação de desperdício, com vista a atingir os mais elevados padrões de produtividade na obtenção de resultados escolares.

Bobbit [...] tinha escrito um artigo sobre gestão científica e educação logo em 1912, no qual ele tinha relacionado a origem e o desenvolvimento da *platoon school*, em Gary, Indiana (EUA), com a gestão científica e tinha descrito como os princípios da gestão científica tinham sido aplicados nas escolas de Gary. (CALLAHAN, 1964, p. 79, tradução minha).

Apoiado por uma opinião pública favorável à crítica das despesas improdutivas e aos custos da educação escolar, Bobbit reivindicou a substituição das ideias e processos de trabalho antiquados por uma conceção científica do currículo.

Os pedagogos portugueses também se deixaram influenciar pelos princípios, tanto os oriundos do taylorismo quanto da eugenia, como o ilustra A. Aurélio da Costa Ferreira, na representação de *normalidade* pedagógica dada, em 1914 (cf.

CORREIA, 2019a, p. 20) ou Adolfo Lima⁴, quando, num manual pedagógico para professores, afirma, em 1936: “Podemos dizer que a Eugenia é uma ciência de profilaxia, de saneamento, de sanidade social. É um capítulo da Higiene Social” (LIMA, 1936, p. 104). Estas influências contribuíram para construção de convicções educativas e organizativas que se disseminaram socialmente e contribuíram para uma representação institucional da escola que foi sendo cada vez mais entendida como natural.

Digressão histórico-etnográfica

Programas

O conceito de programa ou de currículo foi crucial para o desenvolvimento da dimensão organizacional da Escola. Programa surgiu como instrumento administrativo destinado a regular a tomada centralizada de decisões sobre as disciplinas escolares e a sua implementação local, através de regulamentação própria acerca dos exames, da progressão nos estudos, das matrículas, da formação de professores, etc.

O programa, distribuindo a matéria pelas classes ascendentes numa lógica compartimentada e sequencial, constituiu-se um dos pilares centrais no desenho e funcionamento do modelo organizacional de escola, tanto no liceu como na escola primária. O conceito transformou-se ao longo do tempo, incorporando dimensões organizacionais que extrapolaram da relação individual do professor com o aluno e da organização dos saberes e remeteu também para a regulação das populações escolares, do trabalho docente e dos contextos onde ocorre.

A prática instituída até à imposição do modelo institucional de escola graduada, em 1896, obrigava a que, sempre que alunos novos chegassem a uma escola, os professores os teriam de examinar para determinar em que classes os deveriam colocar. O ponto de progressão de cada aluno nos estudos dependia da observação direta do professor “Efectuada a matrícula, os professores regentes das escolas centrais e os professores das paroquiais examinarão os alunos apresentados de novo, a fim de os distribuírem pelas classes ou grupos, segundo o seu estado de adiantamento” (Art.º IIº do Regulamento de 1896).

⁴ Adolfo Lima (1874-1943) é uma figura de primeiro plano da história da Pedagogia em Portugal. Esteve muito ligado ao movimento da Escola Nova e, entre muitas outras atividades, foi professor e diretor da Escola Normal de Benfica, entre 1918-1921. Para um conhecimento mais detalhado da sua biografia, consultar CANDEIAS, 2003, p. 736-746.

A essência do conceito de programa estava expressa num excerto de um manual pedagógico datado de 1870, através da recomendação da necessidade de observar dois princípios na respectiva elaboração: “1º – enumeração de todas as matérias” e “2º – coordenação das mesmas de modo que sempre se parta do princípio para a conclusão, do conhecido para o desconhecido, do fácil ao difícil, do concreto ao abstracto, do exemplo para a regra” (AFREIXO & FREIRE, 1870, p. 34). O alargamento semântico de programa é visível, apenas duas décadas depois:

Elaborar o programa de qualquer disciplina é determinar-lhe o método, isto é, a ordem a seguir na apresentação das partes que a constituem. Nos programas para a escola primária temos, porém, de atender a outra ordem de considerações não menos importantes. Referem-se elas à colocação cronológica dessa disciplina. Não basta atender à sucessão sistemática e natural dos conhecimentos; urge definir a época do desenvolvimento humano, a que eles correspondem e determinar-lhes a intensidade em harmonia com as idades. Aplicando ao assunto a expressão do nosso épico, diremos que é indispensável saber - « como, quando e onde as coisas cabem » (O *Ensinó*, v. 4, n. 2, p. 21, 31 jan. 1881., p. 21).

A distribuição dos conteúdos pelo percurso de aprendizagem do aluno começou a articular-se com os princípios da higiene escolar, os estudos sobre a atenção e os coeficientes de fadiga mental atribuídos a cada disciplina. Adolfo Lima sublinhava a novidade, referindo que, ao contrário da perspectiva tradicional que situava a criança como destinatário da transmissão de saberes, a Didática, capítulo da pedagogia moderna, científica e experimental, ordenava cientificamente os conteúdos e as práticas educativas na perspectiva do desenvolvimento global da criança (LIMA, 1927, p. 271-272). Mais próximo de nós, Rui Grácio fazia a síntese, com grande clareza, das transformações semânticas associadas ao conceito de programa escolar:

Torna-se, pois, duplamente necessário estudar a organização e leis de desenvolvimento da vida bio-psicológica infantil, adolescente e adulta (quando se tratar de educação de adultos): a) por um lado, há que estabelecer as condições físico-psicológicas da aprendizagem – põe-se, assim, a questão do *método*; b) por outro, e em função daquelas, organizar psicologicamente as matérias de aprendizagem (que entre nós se organizam logicamente) – põe-se, assim, a questão do *programa ou curriculum de estudos*. Na Escola Nova, esta segunda questão não se apresenta com o carácter obsidiano com que se apresenta na Escola Tradicional, na qual o programa (« seguir o programa, respeitar o programa, cumprir ») parece ser o alvo mais importante a que aponta o mestre. Na Escola Nova o programa ou curriculum de estudos não tem esse carácter imperativo e é mais flexível, melhor: não tem rigidez alguma. Contudo, embora não se lhe deva a obediência que se deve ao que é matéria de minuciosa legislação, como são os nossos programas, a verdade é que não se organiza arbitrariamente, mas em referência a dois factores que lhe garantem certa estabilidade ou estruturação interna: são, um, as condições e leis gerais da vida psíquica do aluno, as quais tem de respeitar; outro, as necessidades sociais da comunidade a que pertence, as quais deve satisfazer. (GRÁCIO, 1995 [1946] V. I, p. 30-31).

No ensino secundário, o mote foi dado pelas Instruções para o ensino em classe, publicadas pela portaria 230, de 21 de setembro de 1914, reiterando a primazia das dimensões formativas sobre as instrutivas. Tornaram-se comuns, afirmações do tipo:

[...] o fim essencial do ensino secundário está menos na soma e variedade dos conhecimentos adquiridos do que ao desenvolvimento das faculdades do espírito, pelo que a elevação e proveito do ensino mais dependerá da forma por que ele é ministrado do que da sua própria essência, mais dos métodos adotados e seguidos pelo professor do que da perfeição dos programas e da excelência dos livros. (HELENO JÚNIOR, 1919, p. 14).

A escola graduada

A socialização universal das crianças e dos jovens através da escola é um fenómeno social relativamente recente como já referi. A Escola impôs-se socialmente, ensaiando diferentes modelos de organização das atividades escolares, do trabalho de professores e de alunos, que se estabilizaram no modelo da escola graduada. A progressão sequencial, a organização em classes, a distribuição graduada dos saberes pelos programas ou currículo, a idealização de um aluno *tipo* representaram elementos estruturantes do modelo organizacional de escola.

Desde meados do século XIX, acompanhando as medidas de combate ao analfabetismo e as leis de aplicação da escolaridade elementar obrigatória, que o alargamento da população escolar a cada vez mais vastas camadas da população trabalhadora rural e urbana colocou, com premência, a necessidade de lidar com uma população escolar numerosa, heterogênea, inadaptada e mesmo, frequentemente, hostil à frequência escolar.

O desenvolvimento dos critérios de caracterização do indivíduo e da composição dos grupos homogêneos de alunos emergiu da tentativa de resolver situações empíricas que constrangiam a intervenção dos professores na gestão dos grandes grupos como o demonstram os inúmeros testemunhos de professores nas páginas das revistas de ensino e educação portuguesas na segunda metade do século XIX. Em 1850, a amálgama de saberes empíricos e rotinas inspirados no modelo de organização pedagógica dos jesuítas e no ensino mútuo estava documentada no conteúdo do artigo 30º do *Regulamento*, das escolas primárias, publicado pelo decreto de 20 de dezembro:

Os professores, atendendo ao número de seus discípulos, e aos diferentes graus e estado de sua instrução, os distribuirão em classes, pelas quais dividirão o tempo das lições de maneira que satisfaçam a todos os objectos de ensino; sem que, por causa de um, fique o outro prejudicado; e terão especial cuidado e vigilância para que os meninos estejam constantemente ocupados nos exercícios da sua classe, ou ao menos atendendo aos de outra, em que já utilmente possam tomar parte. § único. Para melhor poderem conseguir estes fins, e promover uma honesta e proveitosa emulação, à semelhança

do que se pratica nas aulas de ensino mútuo, os professores nomearão para cada classe, de entre os discípulos mais adiantados e idóneos, alguns que sirvam de monitores e decurções, que possam auxiliá-los, e encarregar-se de algumas funções do ensino simultâneo, a que os professores não possam directamente satisfazer. (DECRETO de 20 de dezembro de 1850).

Em 1870, a organização da população escolar continuava a ser tratada no âmbito do tópico *distribuição e classificação*.

Distribuição e classificação – § 39.^o Distribuir os alunos é determinar os que em cada parte do tempo escolar hão-de estar empregados nas diversas disciplinas que se ensinam. Classificá-los é, conhecido o estado de adiantamento de cada aluno, fazê-los trabalhar conjuntamente com o grupo que tiver conhecimentos iguais. As bases de uma boa distribuição requerem que se atenda: 1.^o Ao tempo. É preciso que todos os alunos estejam ocupados durante os trabalhos escolares. 2.^o Às matérias. As que mais importa saber, isto é, à matéria que mais importante for para uma classe, se deve dar maiores cuidados e dedicar a maior fracção de tempo. 3.^o Ao esforço que se deve empregar. Convém alternar as lições de modo que a um exercício em que se houver falado muito, siga outro em que só se escreva: que a um de cálculo se siga outro de história ou de leitura, etc. Variedade no trabalho e na matéria de maneira que se não entedie o espírito nem se fatigue o corpo. § 40.^o As bases de uma boa classificação dependem: 1.^o Das matérias que se ensinam em uma escola. Há lições que podem dar-se a todas as classes como a da leitura; outras que só a algumas, como a história e a corografia. 2.^o Da idade dos alunos. O professor deve, quanto possível, evitar que na mesma classe haja alunos de idades muito afastadas, porque a diferença no desenvolvimento produz grandes irregularidades no ensino. Afora o primeiro exame, que na escola em que as matrículas são feitas durante todo o ano, não tem época determinada, o professor deverá proceder a eles em épocas determinadas, promovendo nesta ocasião à classe imediatamente superior os alunos que forem julgados dignos dessa promoção. Os exames finais deverão fazer-se uma só vez por ano. (AFREIXO; FREIRE, 1870, p.19-20).

Nas três décadas seguintes, foram publicados inúmeros relatos que descreviam o modo como as escolas estavam organizadas, quais os critérios aplicados no agrupamento dos alunos, os livros e a metodologia utilizados bem como as condições dos edifícios onde estavam instaladas, qual o mobiliário existente e o material didático utilizado. Pode-se encontrar abundante informação e testemunhos a este respeito em publicações como, por exemplo, o Relatório da inspeção efetuada às escolas do distrito de Lisboa, pelo comissário dos estudos Mariano Ghira, no decurso do ano letivo de 1863-1864, e revistas pedagógicas e de ensino como o Boletim geral de instrução pública (1861-1865) e O Ensino (1885-1890).

A graduação dos alunos tanto era ascendente como descendente e o número das classes variava entre três e seis. Na escola pública de Aldeia Galega da Merceana (concelho de Alenquer), existiam 4 classes, subdivididas em turmas. Em cada turma existia um monitor ou decurião, que era o aluno mais adiantado e estava encarregado

de ensinar os colegas. Nesta escola, a 4a. classe era a mais adiantada e era lecionada diretamente pelo professor. As atividades eram reguladas por sinais convencionais, ou seja, pancadas dadas com uma régua pelo professor na mesa, cujo número indicava a tarefa a realizar (GHIRA, 1865, p. 15).

Na escola oficial primária de Caldas da Rainha, os alunos estavam organizados em três classes descendentes. O carácter expedito desta divisão é evidente, revelando também aspetos interessantes, nomeadamente, a ideia de progressão global no conjunto das matérias escolares como fator de inclusão num dos grupos de alunos em que o professor organizava o seu trabalho, não necessariamente pela idade que tinha.

A aula está dividida em três classes: pertencem à primeira os alunos que lêem e escrevem com perfeição, e que já sabem resolver qualquer problema aritmético de quebrados e de proporções. O sistema métrico é ali ensinado com toda a proficiência pelo digno professor. Nesta primeira classe vimos alunos muito distintos responderem a perguntas complicadas do sistema métrico. [...] A segunda classe é composta dos alunos que principiam a ler sem soletração, tanto a letra impressa como a manuscrita. Aprendem também os princípios de contabilidade [...]. Finalmente, a terceira classe é para os alunos que principiam a conhecer as letras e a soletrar depois. (BOLETIM GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, n. 30,28 ago. 1861, p. 477).

Na escola pública do Barreiro, o esquema organizativo era similar ao referido para a escola das Caldas da Rainha, com três classes descendentes, dirigidas por decuriões e onde o professor se encarregava diretamente da 1^a classe, ou seja, a dos alunos mais adiantados e que se aprestavam a apresentar-se a exame (GHIRA, 1865, p. 35).

Na Casa Pia de Lisboa, apresentada como um estabelecimento de ensino exemplar, comparável aos colégios privados, os alunos estavam divididos em 3 classes descendentes. Na descrição publicada, constava o registo etário da distribuição dos alunos em cada classe. Sublinhe-se que, na mais adiantada, a 1^a, o intervalo era de 6 anos, na 2^a. era de 1 e, na 3^a, de 4. O único agrupamento de alunos dotado de maior homogeneidade etária era o da 2^a classe cujos alunos se situavam entre os 7 e os 8 anos de idade. Veja-se que a 1a. classe era frequentada, pelo menos, por um aluno com 9 anos e por outro com 15 anos enquanto na 3a. o intervalo se situava entre as idades de 7 e 11 anos (GHIRA, 1865, p. 45).

A Escola Real de Mafra, fundada por D. Pedro V, em 1855, apresentava-se como escola modelo. Os critérios pelos quais servia de exemplo eram o mobiliário escolar, o material didático, a organização e os resultados. As marcas da organização do ensino mútuo eram notórias e a designação de ensino misto aplica-se aqui à combinação do ensino mútuo com o modo simultâneo. A avaliação do estado de adiantamento dos alunos não reportava tanto a parâmetros globalizantes do conjunto das matérias, sendo dado a entender que era feita separadamente em cada uma delas e, no final, à medida que iam sendo completadas, resultava do respetivo somatório. O professor

estabelecia classes por grau de adiantamento *em cada disciplina* ou em determinadas áreas de aprendizagem e o aluno só se apresentava a exame depois de ter concluído o percurso de todas as classes em todas as disciplinas.

A mobília é excelente e completa. Carteiras com bancos ligados às mesmas, quadros pretos para cálculo, mapas geográficos, quadro e modelos do sistema métrico, e além disso bons exemplares para escrita e para desenho linear, tinta, papel, penas e livros, tudo fornecido pela escola. Esta aula é tão importante, pelos bons resultados que tem produzido, e pelo bom método e dedicação do seu inteligente professor, que deve ser considerada como uma escola modelo, e por isso, entrarei nalguns detalhes com relação ao modo de ensino e método seguidos nesta escola. Aceita-se o aluno mesmo que tenha 4 anos de idade; para este a escola serve de asilo de infância, onde vai habituar-se durante algum tempo ao estudo (uma ou duas horas) aprendendo alguma coisa.

Horário – Do 1º de Outubro ao 1º de Março, às 9 horas entrada, oração, chamada e revista de aseo. 9 horas e 15 minutos, lições de cor tomadas pelo professor, pelos ajudantes, e 1ºs decuriões. A esta hora escrevem os alunos que já não precisam ser observados de perto, e não têm lição de cor a dar ou já têm satisfeito a este dever. Cada decurião, logo que tem tomado lição, vem dar contas, e marca-se a cada decuriado os seus bons pontos positivos ou negativos, conforme o merecimento da lição dada. Às 10 horas, leitura nas decúrias. O professor toma em cada semana uma decúria diferente, para assim corrigir os defeitos que os decuriões possam ter deixado introduzir. Às 10 horas e 45 minutos, escrita nas carteiras dirigida pelos decuriões. Às 11 horas e 15 minutos, saem os alunos que não dão análise gramatical, e principia esta leccionada pelo professor e seu ajudante. Às 12 horas, nota de bons pontos aos discípulos de gramática, e saída da escola. Do 1º de Março ao último de Agosto: às 8 horas, entrada dos alunos que dão lições de cor e dos decuriões. Chamada. Às 8 horas e 10 minutos, lições de cor tomadas pelo ajudante e decuriões. Geometria, física ou história pátria, tomada pelo professor. Escrita dos mais adiantados. Às 9 horas, entrada geral, oração, revista de aseo e chamada. Às 9 horas e 15 minutos, leitura nas decúrias. Até às 11 horas emprega-se o professor em examinar os alunos que têm concluído algumas das disciplinas professadas na escola. Às 10 horas, escrita nas carteiras dirigida pelos decuriões. Às 10 horas e 30 minutos, saída dos alunos que não dão gramática, nem têm desenho linear. Principia o desenho linear nas 2ªs, 3ªs e 6ªs, e a música nas 4ªs e sábados, pelo professor ajudante. Às 11 horas, análise pelo professor até às 12 horas. Às 11 horas e meia, análise etimológica pelo ajudante até às 12 horas. *Classe da tarde* – A entrada é à 1 hora de inverno, e às 2 horas de verão. 1ª hora. Leitura como de manhã. 2ª hora. Aritmética pelos decuriões até às 4 espécies sobre inteiros, e pelo professor na aritmética superior e sistema métrico. O ajudante fiscaliza o ensino dos decuriões, e examina os cadernos que estão à sua conta e passa cálculos para o dia seguinte. 3ª hora. Geografia ou história. NB. A 1ª hora nas 4ªs e sábados é aplicada ao ensino da doutrina cristã, dirigido pelo respectivo professor. *Modo de ensino* – Pelo detalhe das lições conhece-se que o modo seguido é o *misto*, isto é, aquele que concilia as vantagens dos dois modos mútuo e simultâneo, e lhe evita, quanto possível, os inconvenientes, aproveitando do simultâneo a intervenção directa do mestre em certas lições, e do mútuo o emprego judicioso e oportuno dos monitores ou alunos-mestres. Depois da adopção dos quadros de leitura que vão juntos, variou também o número de classes, por-

quanto a 1^a classe é a dos que lêem no 1^o quadro (consoantes seguidas de vogais simples), a 2^a dos que lêem no 2^o (consoantes seguidas de vogais nasais), a 3^a classe dos que lêem no 3^o (vogais precedidas e seguidas de consoantes), 4^a classe (ditongos), 5^a classe (vocabulários), 6^a classe (leitura corrente). A doutrina cristã é ensinada por um eclesiástico [...]. (GHIRA, 1865, p. 159-162).

O critério de agrupamento e ordenação separada dos alunos por matérias ou disciplinas parece representar ainda o quadro de referência dominante quando se observa uma proposta alusiva, inserida no modelo de registo de matrícula, apresentada nas Conferências Pedagógicas, realizadas em Lisboa, no ano letivo de 1867/1868. Nesse documento, as classes organizavam-se, de forma ascendente, no quadro de cada disciplina apresentando-se assim: 4 classes de *Leitura*; 5 classes de *Escrita*; 4 classes de *Aritmética*; 4 classes de *Sistema Métrico*; classe única para *Doutrina Cristã, Corografia e História Pátria*, respetivamente e 2 classes de *Gramática* (GHIRA, 1868, p. 66-67).

A reforma do ensino primário de Rodrigues Sampaio, em 1878, recuperou a experiência das Escolas Centrais do município de Lisboa, criadas em 1875 (LOPES, 1884, p. 43). A organização do trabalho docente e das práticas pedagógicas lá desenvolvidas foram determinantes para o desenvolvimento de novas racionalidades organizadoras da escola graduada.

Em consequência, as Escolas Centrais constituem-se enquanto palco privilegiado dos ensaios na organização pedagógica dos alunos. A organização tomava como referencial do ensino nestas últimas a formulação dos programas. O trabalho docente era distribuído através da constituição e ordenação dos grupos de alunos, a partir da distribuição sequencial, por ano, das diferentes matérias. Nos anos que se seguem, são numerosos os testemunhos que ilustram o papel das Escolas Centrais no aperfeiçoamento do modelo de escola graduada. Em 1884, nas Conferências Pedagógicas do Porto, sublinha-se a nova organização do trabalho docente, nas Escolas Centrais, que atribuía a cada professor uma *parte* da matéria de ensino a lecionar na sua aula:

Tomando como modelo as escolas de três professores para o ensino elementar, os alunos destas dividem-se em três categorias. Para esta divisão concorrem não só a maior ou menor cópia de conhecimento, como a idade dos alunos. Assim, à 1^a pertencerão os de 6 a 8 anos; à 2^a, os de 8 a 10; e à 3^a, os de 10 a 12” e, por estas razões, “a divisão do curso geral destas escolas em um certo número de aulas permite o emprego do *modo simultâneo*, com mais perfeição. (LOPES, 1884, p. 44).

A acompanhar as novas modalidades de agrupamento dos alunos e da sua progressão escolar escola e da divisão do trabalho docente, começou a ganhar destaque a correspondência do nível etário com o estado de adiantamento nas aprendizagens com a faixa etária de um grupo significativo de alunos. Em 1885, a revista *O Ensino* esclarecia a dúvida colocada por um professor sobre se as três classes em que estavam organizados os seus alunos deveriam ser organizadas de forma ascendente ou descendente.

De acordo com a resposta, estaria a vingar o estabelecimento de classes ascendentes, seguindo o exemplo do que se passava nos Estados Unidos como era defendido nas “obras que tratam da organização das escolas” e também como se verificava nas Escolas Centrais de Lisboa (O ENSINO, 1^o ano, I série, 31 de março de 1885, v. 1, n. 3, p.47-48).

Classe aplicar-se-á por muito tempo ao que hoje designaríamos por ano [o termo turma já se empregava desde o século XIX para designar os desdobramentos dos conjuntos de alunos quando estes se tornavam demasiado numerosos] mas incidiu sobretudo no agrupamento administrativo das disciplinas, com vista à organização dos exames e dos respetivos programas. Era para esse sentido de *classe* que Jaime Moniz chamava a atenção na reforma dos liceus de 1886, sublinhando que o emprego do termo não se revestia de qualquer significado pedagógico e era tão-somente um expediente administrativo, visando principalmente a organização do sistema de exames (MONIZ, 1918, p. 384).

No caso dos liceus, classe reportou-se durante muito tempo apenas ao agrupamento distinto de disciplinas ou segmentos destas, representando um ano de frequência letiva. O aluno podia, até, frequentar diferentes disciplinas em diferentes classes. Classe só adquiriu o sentido atual, combinando a ideia de ano e de turma, quando os alunos passaram a ser obrigados a ter aprovação em todas as disciplinas ou num conjunto mínimo de disciplinas determinado por lei para poderem transitar de ano, sendo agrupados por questões de racionalidade administrativa em unidades coletivas designadas por turmas.

Está claro que a coordenação dos alunos é impossível, logo que a intensidade das suas forças médias varie consideravelmente. Por isso se reúnem só os da mesma idade ou de idades muito próximas. Por isso não se promovem a qualquer aula sem um exame prévio, em que se submete à prova a sua aptidão para a frequentarem. Também a coordenação se não obterá, ou só se obterá morosamente, se for desmarcada a diferença de amplitude das oscilações individuais. Impedir-se-ia a ação colectiva do professor. Para ele acompanhar uns tinha demora e estaria fazendo falta a outros. Em tal caso, ou o seu ensino há-de tombar para o lado de certos alunos, e só esses aproveitarão; ou, para chegar a cada um, há-de fazer-se tardigradamente, com uma lentidão incomportável para todos. Por isso, com os mesmos alunos da mesma idade e da mesma aptidão provada, se formam turnos e até cursos distintos, paralelos. Toda esta complexidade e todos os melindres da gradação, que a tornam tão difícil na prática, até a tornam mal compreendida de muitos e por isso mal apreciada. (MACHADO, 1899, p. 269-270).

O Regulamento do ensino primário, de 1896, estabeleceu 4 classes ascendentes, mas só vinculava as escolas centrais (Art. 39^o do Regulamento geral do ensino primário, Parte I, de 18 de junho de 1896) já que para as escolas de um só professor apenas se admitia que “pode haver também quatro classes como nas escolas centrais” (Art. 49^o do Regulamento geral do ensino primário, Parte I, de 18 de junho de 1896). A escola graduada e as 4 classes ascendentes estabeleceram-se definitivamente como a

matriz organizacional da escola primária com o decreto n° 4, de 19 de setembro de 1902 (regulamenta o decreto n° 8 de 24 de dezembro de 1901, que tinha decretado a reforma do ensino primário).

Os programas deveriam apresentar-se com os respetivos conteúdos distribuídos pelos quatro anos de escolaridade (artigos 71° a 76° do Regulamento). No *Regulamento do Ensino Primário e Normal*, publicado pelo decreto n° 6137, de 29 de setembro de 1919 (DG. 198, retificado nos n°s 252 e 257) surge a ideia de *classe* (nesta data, são cinco ascendentes no ensino primário geral) associada a duas possibilidades de entendimento. Um, administrativo, e outro, de natureza mais pedagógica, centrado na composição e orientação de agrupamentos específicos de alunos.

Faria de Vasconcelos⁵, em *Problemas Escolares* (1921) e *Seleção Escolar* (1928), ao apresentar as classes *móveis* como solução pedagógica para o problema da heterogeneidade dos alunos, nas suas características individuais e percursos de aprendizagem, estava, de facto, a reinventar lógicas constitutivas dos grupos escolares e da programação das respetivas aprendizagens, ensaiadas nos primeiros modelos organizacionais da escola graduada.

Embora Faria de Vasconcelos utilizasse, num primeiro momento, o ensino liceal como quadro de referência para as *classes móveis*, o debate alargou-se também ao ensino primário. Era preconizado o agrupamento homogéneo dos alunos segundo as suas capacidades em cada disciplina como princípio pedagógico geral e a operacionalização da parceria médico-professor na definição e condução das práticas educativas escolares (VASCONCELOS, 1909, p. 553-554). A questão mais interessante, porém, é que os argumentos utilizados redefiniam os principais pilares da nova racionalidade pedagógica escolar, assente na uniformização dos materiais didáticos e na construção organizacional da Escola graduada, sem os colocar em causa.

Ao lado da seleção por níveis mentais instituiu-se um outro processo de seleção: a seleção por aptidões. Os alunos são agrupados pelas disposições especiais que revelam para determinados estudos e formas de actividade, de modo que a educação e o ensino tendem a individualizar-se o mais possível. Diferentes métodos e sistemas de organização escolar têm procurado realizar este ajustamento. Apenas perei em destaque três deles: O primeiro, lançado pelas chamadas «escolas novas» consiste em o mesmo aluno poder pertencer, conforme as suas disposições científicas, literárias, etc., a classes ou cursos de níveis diferentes. Um exemplo fará compreender melhor o sistema denominado das « classes móveis ». Suponhamos um aluno da 4ª classe do liceu e que tem aptidões especiais para as matemáticas e uma « negação » como se diz para as línguas. Dentro do regime das classes móveis esse aluno cursará – dadas as suas aptidões e conhecimentos suficientes – matemáticas

⁵Faria de Vasconcelos (1880-1939) é um dos pioneiros do movimento da Escola Nova, cuja vasta atividade em Portugal e, sobretudo na Bélgica, lhe granjeou enorme prestígio internacional, nomeadamente referências elogiosas de Adolphe Ferrière. Para um conhecimento mais completo da vida e obra de Faria de Vasconcelos, consultar Bandeira, 2003, p. 1397-1404.

na 5^a ou 6^a classe, línguas na 2^a ou 3^a e ficará para os outros ramos na classe em que entrou. Como se vê dentro deste regime cada aluno se encontra na classe que corresponde ao seu grau de adiantamento e às suas aptidões, está na classe que lhe convém, progride, avança e tem a consciência de estar onde deve estar. Dentro do regime das classes regidas, sucede exactamente o contrário. Dada a heterogeneidade da população escolar, o professor não pode individualizar o ensino, adaptá-lo às necessidades intelectuais e pedagógicas dos alunos; as lições são feitas para uma média ideal; nem delas aproveitam os alunos mais atrasados, que não podem alcançar e assimilar as matérias que se estudam, nem os mais adiantados, que as excedem e as encontram insuficientes. Num e noutro caso vem a indiferença, o desinteresse. O sistema das classes móveis suprime estes inconvenientes, agrupando os alunos não segundo a idade ou classe a que normalmente se supõe, deviam pertencer, mas segundo as suas capacidades reais e efectivas, de modo que cada aluno tem um programa que corresponde aos seus conhecimentos e aptidões e ocupa sempre a situação que mais convém à sua individualidade. O segundo sistema consiste para individualizar o ensino em acabar com a rigidez dos graus e em criar classes tendo em conta: 1^a o efectivo « optimum »; 2^a a inteligência dos alunos; os programas são subdivididos em tantas fracções quanto é necessário para permitir que os alunos progridam segundo as suas aptidões próprias. Neste sistema a unidade dos estudos escolares não é o grau ou classe anual, mas uma certa parte do programa que cada criança percorre em mais ou menos tempo segundo as suas aptidões. O terceiro sistema destinado a ajustar o ensino às aptidões particulares dos alunos e denominado sistema das « opções » consiste no seguinte: ao lado dum programa comum, obrigatório, com um reduzido número de horas, inscrevem-se determinadas disciplinas e actividades cuja eleição é deixada ao gosto e ao interesse particulares dos alunos. (VASCONCELOS, 1928, p. 7-8).

Métodos de ensino

O ensino individual, praticado na maior parte das escolas de um só professor do Antigo Regime, não tinha qualquer correspondência com o entendimento que hoje se faz de ensino individualizado. Pierre Giolitto alertou para o risco de se fazer uma apropriação de natureza anacrónica. Na realidade, o professor ministrava o *mesmo* ensino a todos os alunos só que o fazia a um de cada vez, deixando os outros entregues a si mesmos enquanto esperavam ser chamados ou após terem recebido a lição. As razões para a inexistência de uma fórmula organizacional diferente, a de *ensinar a todos como um* só, decorrem de razões idênticas às existentes no contexto português, ou seja, a inexistência de formação padronizada dos professores, extrema heterogeneidade dos níveis de adiantamento dos alunos devido à possibilidade de iniciar a frequência escolar em qualquer momento do ano letivo e a disparidade de livros utilizados pelos alunos. O esforço do professor incidia principalmente na uniformização dos saberes a ministrar muito mais do que na preocupação de atender

às diferentes personalidades e aptidões cognitivas de cada criança (GIOLITTO, 1986, p. 44-45).

A discussão dos *modos* e dos *métodos* de ensino foi outra questão central no período de consolidação do modelo organizacional da escola graduada. O método representava a autoridade profissional do professor e representava também o indicador simbólico da boa administração da escola. Se não houvesse resultados era porque o professor não tinha método ou não o sabia aplicar. Esse entendimento está ilustrado, por exemplo, numa *Pública-Forma*, pela qual os moradores dos lugares de Pico da Pedra e de Calhetas, da vila da Ribeira Grande (São Miguel – Açores), em 1862, contestaram o professor primário que lá exercia atividade. A acusação fundamental era a de que o professor “não tem método de ensino, o que se demonstra pelo nenhum aproveitamento que tem tido qualquer discípulo seu, e se algum vem de outra escola, sabendo alguma coisa, com este a desaprende” (BOLETIM GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, n. 33, T. II, de 17 de setembro de 1862, p. 454).

A importância do método também tinha que ver com formas de obter resultados mais rapidamente. Do ponto de vista do Estado e da administração escolar este era um argumento de fundamental importância. A discussão dos métodos não se situava assim no plano da mera bondade pedagógica. Um dos argumentos mais veementes, utilizado pelos defensores do Método Português de aprendizagem da leitura e da escrita, da autoria de Ant3nio Feliciano de Castilho, insistia na economia de tempo e no poderoso ímpeto formativo que imprimia na aprendizagem muito para além de um estrito método de ensino da leitura e da escrita.

Há um método, e português, que há mais de dez anos anda mostrando que *ensina na quarta ou quinta parte do tempo*, que ensina muito mais e muito melhor, que ensina amoravelmente, que ensina, além do ler e escrever, o recto pronunciar também, que atrai e prende a vontade e atenção tanto das crianças como dos adultos, que afeiçoa aos livros e aos estudos, que dá hábitos lógicos ao espírito, que não contraria, antes ajuda, as tendências nativas para o movimento indispensável à puerícia, que em suma está em harmonia com as ideias liberais do século, e que respeita já na criança o homem livre, e o cidadão futuro (BOLETIM GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, v. 3, n. 1, p. 2, 04 fev. 1863, sublinhados meus).

No entanto, o que prevalecia parecia ser a convicção de que encurtava consideravelmente o período de tempo necessário ao domínio da leitura e da escrita. Um professor primário, de Alcochete, não escondia o seu entusiasmo pela celeridade com que decorriam as aprendizagens, segundo o método de Castilho: “em dez ou quinze lições, qualquer aluno lê e escreve palavras, para o que pelo método antigo era necessário (isto sem exageração) um ano e mais” (BOLETIM GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, v. 3, n. 23, p. 345, 8 jul. 1863).

Uniformização dos livros escolares

A produção de livros impressos foi uma das alavancas mais poderosas para a possibilidade de existência do programa ou do currículo na escola, na medida em que tornou possível a representação da progressão sequencial da aprendizagem e o respetivo controlo através dos textos. Até aos inícios do século XX, os compêndios eram o elemento-chave da organização do trabalho discente e docente. A centralidade dos compêndios no seu conjunto era clara. Era a partir deles que se organizam as atividades da aula e o professor pautava a sua intervenção.

As preocupações do Estado com o controlo dos conteúdos abrangeram, naturalmente, os livros escolares. A uniformização e padronização dos livros escolares foram essenciais porque os compêndios representavam o programa real pelo qual se organizava o ensino, o trabalho do aluno e o trabalho docente. Era por eles que o professor lia as aulas, determinava os trabalhos de casa e era por eles que eram elaborados os pontos que iriam ser objeto de examinação. Os livros foram uma peça essencial na construção do modelo organizacional da escola graduada.

Os anos 1860 assinalaram o arranque deste debate, em termos mais sistemáticos e enérgicos, tanto no ensino primário como no ensino secundário liceal, debate esse visível na imprensa pedagógica e de ensino, refletindo-se na legislação como podemos verificar pelos exemplos referenciados e alguns dos quais transcrevemos:

Conveniência de uniformizar os compêndios nos liceus e aulas do Reino. É uma dificuldade com que geralmente lutam os estabelecimentos de instrução, a variedade de compêndios porque se veem obrigados a aprender os alunos. Pode dizer-se sem encarecimento que cada aula, que cada liceu ensina por sistemas e até princípios diversos. A gramática que é adotada nuns é refutada noutros; e os livros sobre filosofia moral, que aqueles encarecem, não têm autoridade, nem aceitação nestes. Deste desacordo nasce, como é bem de supor, uma anarquia de sistemas, teorias e princípios essenciais, tanto acerca das primeiras noções do ensino literário, como dos preceitos mais elementares da instrução, que dá em resultado, derramarem-se erros, ou, pelo menos, levantarem-se contestações, acerca de pontos que deveriam ser ensinados como regras que não pudessem admitir interpretações diversas (BOLETIM GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, n. 46, p. 731, 18 dez. 1861).

Em 1860, um decreto de 31 de janeiro, publicou o “Regulamento para a aprovação e adopção das obras destinadas ao ensino” onde se tomaram algumas medidas consideradas imprescindíveis para tornar uniforme o ensino nas escolas primárias e liceus, respetivamente (BOLETIM GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, n. 10, p. 150-153, 10 abr. 1861). As determinações do decreto citado correspondiam às recomendações emanadas pelos vogais do Conselho Geral de Instrução Pública (transcrito igualmente no BOLETIM GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, n. 10, p. 150-153, 10 abr. 1861). Por elas se percebe como esta questão foi crucial, e continuaria a sê-lo:

Quem entrar numa escola primária pública, ainda das mais zelosamente presididas, não achará muitas vezes nas mãos dos alunos, que se sucedem no mesmo banco, livros iguais para as mesmas disciplinas. [...] Ouvirá agora um trecho de leitura nalguma novela frívola, se bem que inofensiva aos bons costumes, pouco zelosa dos foros da linguagem, logo uma passagem declamada num livro inacessível, pelo assunto ou pelo estilo, à débil e tardia compreensão da puerícia. Não verá a gradação racional com que nas escolas estrangeiras de mais exemplar regime e organização se passa, por compêndios discretamente escolhidos, das pequenas para as maiores dificuldades. A pobreza dos alunos lhes põe nas mãos o primeiro livro que a fortuna lhes depara, sem nenhuma escolha ou predilecção. O capricho dos professores decreta noutra parte a preferência dos compêndios, com o que tem vindo a tornar-se, o que ao primeiro aspecto pareceria discreta liberdade na maior licença e anarquia, com perda irreparável de tempo e de instrução. (BOLETIM GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, n. 10, p. 151-152, 10 abr. 1861).

O Boletim Geral de Instrução Pública publicou depoimentos de vários professores primários que relatavam as dificuldades em empregar o modo simultâneo, devido à variedade extrema de compêndios ou até outro tipo de livros com que os alunos se apresentavam na escola e que acabavam por obrigá-los a seguir o velho modo individual, no qual ensinavam o mesmo a todos embora a um só de cada vez (BOLETIM GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, n. 14, p. 223, 08 maio 1861; BOLETIM GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, n. 20, p. 303, 19 jun. 1861; e BOLETIM GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, n. 21, p. 336, 26 jun. 1861).

A propósito da carta de um professor, da escola da Mata, no concelho de Pedrógão, onde era recorrente a caracterização das dificuldades com que se defrontava, o redator do Boletim Geral de Instrução Pública concluía pela impossibilidade prática de implantar o modo simultâneo nas escolas primárias sem assegurar antes a uniformidade de materiais utilizados, a começar pelos livros BOLETIM GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, n. 24, p. 376, 17 jul. 1861).

Confrontados com exigências cada vez mais frequentes de prestação de contas e de apresentação de resultados no exercício da atividade docente, os professores invocavam, cada vez com mais insistência, não ser possível aplicar o modo de ensino simultâneo e, conseqüentemente, preparar rapidamente e a preceito os alunos. As razões revestiam-se essencialmente de natureza prática: a possibilidade de matrícula na escola em qualquer altura do ano e a frequência irregular das aulas bem como a completa heterogeneidade ou ausência de material impresso (livros) trazido pelos alunos inviabilizavam a organização de grupos homogêneos e obrigavam o professor ao emprego do modo individual.

A uniformização dos livros escolares constituiu, por isso, um dos tópicos recorrentes da agenda escolar, sendo objeto de medidas legislativas e de reflexão na imprensa escolar e de ensino. Sem disporem dos mesmos livros, os alunos não podiam ser agrupados em classes, de acordo com critérios comuns de progressão nas aprendi-

zagens, pois era pelos livros que se regulava tanto a “leitura” da aula pelo professor como a verificação da progressão do aluno. Sem livros comuns não seria exequível a aplicação do modo simultâneo pelo professor.

O problema não se restringia ao ensino elementar. A inexistência de regras claras e uniformes na utilização dos compêndios das várias disciplinas nos liceus também gerava perturbação e mesmo contestação pública pelas consequências que tinha nos critérios e resultados dos exames. A discussão destes aspetos foi bastante viva durou toda a segunda metade do século XIX e inícios do XX. Em 1882, Bernardino Machado reconhecendo os programas como fazendo parte da *alfaiá pedagógica* do ensino liceal, dava claramente a primazia, nas aulas, aos compêndios e aos professores (MACHADO, 1882, p. 8). A correlação entre o desenvolvimento do modelo organizacional de liceu, o plano de estudos e o desenvolvimento do aluno alargou o âmbito e o número de articulações do conceito de programa e teve consequências na formação docente requerida para o ensino secundário.

[...] não é possível redigir nem executar um bom programa dos liceus, sem que a organização do seu professorado se ligue ao magistério primário pelo primeiro ano e ao magistério superior pelo último, o que, advirta-se por incidente, é também uma obrigação administrativa para desafrontar de barreiras o acesso que deve conduzir hierarquicamente o professor desde a escola até à universidade. (MACHADO, 1899, p. 241).

Um parecer da comissão técnica de apreciação das obras candidatas à aprovação no ensino primário, datado de 26 de agosto de 1903, em resposta às reclamações dos autores e editores, expressava a centralidade do livro de leitura na organização pedagógica do ensino elementar:

O livro de leitura é na escola primária o livro por excelência. Todos os outros podem mais ou menos dispensar-se, em uma escola bem provida de material de ensino e dirigida por um mestre competente. Não sucede o mesmo com o livro de leitura. Este é o melhor auxiliar do professor e acompanha constantemente o aluno, desde que ele sabe deletrear, até que abandona a escola primária. (BOLETIM DA DIRECÇÃO GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, n. 1-3, p. 83, jan. | mar. 1904).

A preocupação com a uniformização dos livros enraizou-se nas práticas pedagógicas e tornou-se uma característica estrutural e estruturante da escola graduada. Tem sido em função dos livros e dos textos que se tem organizado o quotidiano das atividades escolares, que o professor organiza o plano da lição, que os alunos acompanham a exposição do professor e fazem as revisões da matéria, que se elaboraram as provas de exame.

A uniformização dos livros escolares significou uma vitória do Estado que a consagrava, a par dos programas, tempos escolares (calendário e horários) como uma característica inerente à *natureza* da escola e dos seus fins. Através da padronização

dos quadros de referência das práticas e das representações escolares, a uniformidade emergiu, em articulação com a respetiva tradução organizacional, o ensino de classe, e acompanhou a organização do ensino público em sistema escolar.

Considerações finais

O debate em torno do que tem permanecido e do que tem mudado nas práticas pedagógicas e no modo de conceber a Escola, na sua organização e propósito social, está longe de estar encerrado. E, provavelmente, não será possível alguma vez dá-lo por concluído, uma vez que a Escola se traduz em múltiplas realidades e níveis de análise, decorrentes dos interesses sociais e políticos que disputam a primazia das suas representações e dos seus modelos para a organização e funcionamento da educação escolar. Significa isso que este debate constitui tempo perdido porque não tem resolução definitiva? É precisamente por essa razão que são imprescindíveis a pesquisa e o debate sobre o que explica a permanência e a transformação da Escola. Não para resolver o assunto de uma vez por todas, mas para entender cada vez melhor a Escola como resultado de uma construção histórica e social, de que a diversidade e o conflito de interesses são componentes incontornáveis.

Aparentemente, não concedi muito destaque à dimensão temporal da Escola. Puro engano. Essa categoria esteve sempre presente através da pequena digressão histórico-etnográfica no período de afirmação da escola graduada em Portugal, na viragem do século XIX para o XX. Espero que tenha contribuído para ajudar a entender o quão próximo e, ao mesmo tempo, como estamos tão longe dessa realidade.

Termino com uma passagem do prefácio de António Nóvoa ao livro *O Tempo e as Temporalidades da Escola em Portugal* (séculos XVIII-XX):

Não há melhor maneira de pensar a metamorfose da escola do que a partir de um novo entendimento do tempo. Se alterarmos o calendário escolar anual, se repensarmos o tempo diário de presença dos alunos na escola ou se organizarmos de outro modo os horários escolares, estaremos, inevitavelmente, a tocar nas bases do modelo escolar, desde a relação com as famílias à inserção da escola na sociedade, desde a distribuição do trabalho docente à organização dos currículos, desde as dinâmicas pedagógicas da sala de aula aos processos de aprendizagem. Talvez tudo esteja no tempo. No dia em que o tempo escolar se libertar dos relógios, abrir-se-ão novas possibilidades para pensar a escola. (CORREIA, 2019, p. 9).

Referências

- AFREIXO, José Maria da Graça; FREIRE, Henrique. *Elementos de pedagogia, para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário*. Lisboa: Typ. do Futuro, 1870.
- ANDERSON, Benedict. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso, 1991.
- BANDEIRA, Filomena. Faria de Vasconcelos; NÓVOA, António (dir.). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto: Asa, 2003. p. 1397-1404.
- CALLAHAN, Raymond E. *Education and the cult of efficiency: a study of the social forces that have shaped the administration of the public schools*. Chicago: The University of Chicago Press, 1964.
- CANDEIAS, António. Adolfo Lima. NÓVOA, António (dir.). *Dicionário de educadores portugueses*, Porto: Asa, 2003. p. 736-746.
- CORREIA, António Carlos da Luz. A medicalização da pedagogia: discursos médicos na construção do discurso pedagógico e nos manuais de formação de professores em Portugal (séculos XIX-XX). *Revista História da Educação*, v. 23, e93209, 2019a.
- CORREIA, António Carlos da Luz. *O tempo e as temporalidades da escola em Portugal (Séculos XVIII-XX)*. Porto: Estratégias Criativas, 2019b.
- CUBAN, Larry. *How teachers taught: constancy and change in american classrooms 1890-1990*. 2. ed. New York: Teachers College Press, 1993.
- GHIRA, Mariano. *Relatório sobre a visita de inspecção extraordinária às escolas do distrito de Lisboa, feita no ano lectivo de 1863-1864*. Lisboa: Typ. Portuguesa, 1865.
- GIOLITTO, Pierre. *Abécédaire et férule: maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*. Paris: Imago, 1986.
- GRÁCIO, Rui. *Obra completa*. v. 1-2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação, 1995 [1946].
- HAMILTON, David. *Towards a theory of schooling*. London: The Falmer Press, 1989.
- HAMILTON, David. The pedagogic paradox (or why no didactics in England?), *Pedagogy, Culture & Society*, v. 7, n. 1, p. 135-152, 1999.

HELENO JÚNIOR, Manuel Domingues. *A geografia no ensino secundário*. Lisboa: Tip. do Comércio, 1919.

HOPMANN, Stefan; RIQUARTS, Kurt. Starting a dialogue: issues in a beginning conversation between *Didaktik* and the curriculum traditions, *Journal of Curriculum Studies*, v. 27, n. 1, p. 3-12, 1995.

HUTMACHER, Walo. Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire : Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois. *Cahier du Service de la Recherche Sociologique*, Genève, n. 36, 1993. Réédition numérique SRED, 2010.

LIMA, Adolfo. *Metodologia*. v. 1. 2. ed. Lisboa: Livraria Féris, 1927.

LIMA, Adolfo. *Pedagogia sociológica*. v. 1-2. Porto: Livraria Escolar Progredior, 1936.

LOPES, António Simões (dir.). *Conferências pedagógicas do Porto em 1884*. Porto: Typ. do Comércio do Porto, 1884.

MACHADO, Bernardino. *O estado da instrução secundária entre nós*. Coimbra: Imp. da Universidade, 1882.

MACHADO, Bernardino. *O ensino primário e secundário*. Coimbra: Tip. França Amado, 1899.

MONIZ, Jaime. *Estudos de ensino secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1918.

NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jürgen, (ed.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

NÓVOA, António et. al. *Educational knowledge and its circulation: historical and comparative approaches of portuguese-speaking countries*. Lisboa: Educa, 2003. (Cadernos Prestige).

TYACK, David and CUBAN, Larry. *Tinkering toward Utopia: a century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

TYACK, David and TOBIN, William. The "grammar" of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, Autumn, v. 31, n. 3, p. 453-479, 1994.

VASCONCELOS, Faria de. *Lições de pedologia e pedagogia experimental*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand / José Bastos, 1909.

VASCONCELOS, Faria de. *Lições de pedologia e pedagogia experimental*. 2a. ed. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand, 1923.

VASCONCELOS, Faria de. *Problemas escolares. Ia. Série*. Lisboa: Seara Nova, 1921.

VASCONCELOS, Faria de. *Problemas escolares. Ila. Série*. Lisboa: Seara Nova, 1929.

VASCONCELOS, Faria de. *Seleção escolar*. Lisboa: Instituto de Orientação Profissional, 1928.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

ZAMBRANO LEAL, Armando. Pedagogía experimental, psicopedagogía y ciencias de la educación en Francia. *Revista Pilquen*, v. 15, n. 10, p. 1-14, 2013.

O único e melhor tempo de ensinar na escola: reverberações da avaliação (1870-1970)

Vivian Batista da Silva

Tempos de avaliar na escola moderna: apresentando nossa problemática

Essa imagem do ensino e da escola que nos é tão familiar nos dias de hoje tem o seu percurso constitutivo no surgimento de escolas que reúnem, no mesmo espaço e tempo de funcionamento, diversas salas com diversos professores ensinando em simultâneo. Desde o início, fazemos menção a *Escolas Centrais*, em Portugal, e *Grupos Escolares*, no Brasil, porque é nesse tipo de escolas que se desenvolveu e aperfeiçoou a nova racionalidade pedagógica, organizacional e temporal. (CORREIA; GALLEGO, 2004, p. 9, grifo dos autores).

A ESCOLA tem seus tempos específicos para ensinar e aprender. Até pode soar redundante a todos nós a afirmação segundo a qual professores e alunos seguem um calendário e durante o ano letivo, e em cada um de seus dias, há os momentos para ouvir as explicações, realizar as tarefas, fixar conteúdos, fazer provas e ter notas. É comum que professores e alunos comecem seus trabalhos entre janeiro e fevereiro aproximadamente, prevendo-se recesso em meados do ano e férias após sua finalização. Ou seja, é praticamente impossível concebermos a escola com outra organização de seu calendário anual, dos seus dias e horários letivos.

Se as várias dimensões do tempo escolar nos são muito fáceis de descrever e, ao mesmo tempo, difíceis de questionar, é porque elas culminam numa espécie de *the one best system*, para mencionar aqui as expressões usadas por Tyack (1974) e Nóvoa (1995), cuja tradução pode remeter para “o único melhor sistema possível”. Edificado com a escola moderna desde meados do século XIX, esse modelo de ensino hoje é conhecido e vivido como se fosse “natural”. Ele institui um tempo específico para ensinar e aprender na escola, articulando-se com a cultura institucional em suas várias dimensões. Trata-se de uma organização difícil de mexer.

Se alterarmos o calendário escolar anual, se repensarmos o tempo diário de presença dos alunos na escola ou se organizarmos de outro modo os horários escolares, estaremos, inevitavelmente, a tocar nas bases do modelo escolar, desde a relação com as famílias à inserção da escola na sociedade, desde a distribuição do trabalho docente à organização dos currículos, desde as dinâmicas pedagógicas da sala de aula aos processos de aprendizagem. (NÓVOA, 2019, p. 9).

Articulada com o tempo escolar, a avaliação é outra peça fundamental da escola moderna. Os momentos de ensinar e aprender, a seleção dos conteúdos, a escolha dos métodos de ensino, as modalidades de relações dos professores com seus alunos e com os pais deles, a ideia de bom estudante, as maneiras como julgamos nossos estudantes e definimos seu ofício, tudo isso depende e reverbera na avaliação. Ela tem um caráter regular e sistemático na escola. Por isso, retoma-se aqui um modelo de análise proposto por Perrenoud (2008), que evidencia o quanto os programas e as provas se relacionam com a organização curricular das escolas e o modo como os alunos são distribuídos nas séries e classes; que os programas e as provas estão ligados também aos métodos de ensino usados pelos professores nas suas aulas; que os programas e as provas são pensados como formas de controlar os ritmos de aprendizagem bem como as regras da vida dos estudantes; que os programas e as provas são usados para definir os destinos dos alunos, selecionando-os ou orientando-os para determinadas séries ou modalidades de ensino; que os programas e as provas revelam as expectativas dos professores em relação a seus alunos; que os programas e as provas são uma das formas pelas quais as famílias conhecem e legitimam o trabalho docente.

Pensada nessa forma mais ampla, a avaliação integra o processo de escolarização (POPKEWITZ, 1997). Pensar em sobre como a avaliação se constitui historicamente ajuda a entender como as formas de ensino vêm-se compondo na escola, de uma maneira facilmente reconhecível: agrupamento dos alunos em classes graduadas; professores atuando individualmente junto a uma turma de estudantes, com perfil de generalistas, no caso do ensino primário, e de especialistas, no ensino secundário; lugares estruturados com arquitetura específica, nos quais a sala de aula é o espaço privilegiado de estudo; tempos específicos para as atividades e saberes produzidos para, pela e na escola, compondo o seu currículo (NÓVOA, 1995). E a avaliação? Como fica nesse “jogo”? Como explica Perrenoud (2008), a avaliação nem sempre favorece o trabalho do aluno e tampouco é usada para remediar as dificuldades de aprendizagem. Os estudantes ficam submetidos, na maior parte das vezes, apenas aos exames de fins de estudos. Com isso, a avaliação confunde-se exclusivamente com notas usadas para aprovar ou reprovar, numa perspectiva que Perrenoud (2008) denomina de “lógica da excelência”.

À medida que consolida seus tempos, a escola consagra a equação “avaliação = prova = nota”. É uma herança difícil de desconstruir porque está enraizada em nossas vivências e entendimentos. Em outras palavras, essa ideia naturalizou-se. Isso ajuda a compreender as raízes de uma expressão comum entre os professores que, aliás, intitula o nono capítulo do livro de Perrenoud (2008): “Não mexa na minha avaliação!”. Desnaturalizar nossas representações sobre os tempos e as avaliações escolares... Este é o exercício que propomos aqui, ao percorrermos as páginas de

alguns livros que, ao longo de um século, ensinaram os professores a ensinar e, logo, a avaliar e ordenar suas atividades no decorrer do ano letivo.

A avaliação ganha relevância especial nos dias atuais, quando vem tomando contornos cada vez mais específicos no interior da Didática e quando se vive uma série de reformas que, desde a década de 1980, visam a garantir não só a expansão do número de vagas, como também a qualidade do ensino oferecido nas escolas (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Estão em pauta medidas como a organização dos ciclos, a ampliação do número de séries do ensino fundamental para nove anos e a progressão continuada. Isso significa que, para além da preocupação com o número de vagas, muito marcante no processo de democratização das oportunidades escolares nas décadas iniciais do século XX (BEISIEGEL, 1984), atualmente a maior preocupação entre os educadores é garantir que os alunos estejam aprendendo (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Essas reformas compõem uma série de iniciativas que, em suma, visam a favorecer as aprendizagens. É uma perspectiva que, com uma variação ou outra, dependendo do autor ou do documento considerado, pode ser resumida como a defesa de “uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação formativa, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar” (PERRENOUD, 2008, p. 145). Ela tenta reverter práticas de exclusão expressas na retenção em diversas séries/anos escolares, na saída de alunos que não conseguem obter boas notas e num tempo de escolarização que, assim, fica incompleto.

É no diálogo com importantes pesquisas já realizadas sobre a construção da escola (BOTO, 2007; DUSSEL; CARUSO, 2003) e de seus tempos (CORREIA, 2019; GALLEGO, 2003, 2008), assim como com os trabalhos inaugurais de Compère (1997), que o presente texto se coloca. Assinalando a importância desses trabalhos e o modo acurado como tratam de temática tão complexa é que se gostaria de colocar em pauta aqui a presença da avaliação na construção do modelo escolar, embora seus *tempos de ensinar e aprender* possam parecer muito óbvios. O que se quer é saber o que os professores sabem sobre avaliação. Como ela é definida e como deve ser realizada, de acordo com os livros usados nos cursos de formação? Indícios dessa natureza são valiosos para compreendermos as representações que ordenam a vida escolar e compõem um modelo de ensino que se vem entranhando em nós há mais ou menos um século e meio (GALLEGO, 2008).

O que os professores sabem sobre avaliação?

Se queremos mapear o que os professores sabem sobre avaliação, convém recorreremos aos chamados “manuais pedagógicos”:

[...] são livros escolares que versam sobre questões de ensino e são escritos para formar professores e/ou para auxiliá-los no aperfeiçoamento do seu trabalho. Os manuais pedagógicos são atualmente chamados de livros didáticos e partilham, com todos os livros desse tipo, o fato de concentrar em si noções essenciais da matéria específica que representam e de apresentar linguagem e organização adequadas a um entendimento fácil para os estudantes. No que diz respeito aos manuais pedagógicos, ao resumirem os saberes e referências importantes na área da Pedagogia, podem ser identificados como súmulas, compêndios, lições ou introduções. A palavra “manual” remete ao propósito de “levar às mãos dos leitores”, de forma clara e acessível, os saberes que fundamentam a prática docente. Uma breve incursão pelos significados do termo “manual” permite articulá-lo ao sentido de “pequeno livro” ou “livro que contém noções essenciais acerca de uma ciência, de uma técnica, etc.” [...]. O conhecimento sobre as especificidades desses livros permite ampliar o que se sabe sobre a formação e o exercício do magistério, sobre a profissão e as ciências da educação, uma vez que eles traduzem o que se considera, em cada momento, “o que há de melhor” a ser feito pelos professores. Os conteúdos dos manuais pedagógicos são, assim, elementos fundamentais para a construção da história da profissionalização e do trabalho na área educacional. (CATANI; SILVA, 2010).

Quais títulos vamos, então, considerar aqui? Ainda recorrendo ao verbete dos manuais pedagógicos, vale mencionar que:

No Brasil, o *Compêndio de pedagogia*, de Antônio Marciano Pontes, publicado em 1874 e 1881; as *Lições de pedagogia colecionadas por um “amigo da instrução”*, publicadas em 1907; a famosa *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, editada 14 vezes desde 1930 até 2002, e o *Manual do professor primário* (1962), um entre vários outros títulos escritos por Teobaldo Miranda Santos para a coleção Curso de Psicologia e Pedagogia da Companhia Editora Nacional, são exemplos de manuais pedagógicos. As edições mais antigas das quais se tem conhecimento no país são da década de 1870, quando são realizados concursos de ingresso na carreira docente e os cursos de formação de professores começam a se estruturar nas Escolas Normais, substituídas depois de praticamente um século pelas Habilitações Específicas para o Magistério (HEMs), pela Lei n. 5.692/1971. Tendo como público professores primários, os manuais pedagógicos foram lidos, sobretudo, por candidatos de concursos, alunos da Escola Normal, das HEMs, de Faculdades de Filosofia ou Pedagogia, enfim, de cursos que, em diferentes lugares, níveis e momentos, corresponderam a espaços de formação para o ensino. Nos dias atuais, livros como os de Claudino Piletti, intitulado *Didática geral* e publicado pela Editora Ática desde a década de 1980, são também usados em Institutos Superiores de Educação ou Faculdades de Pedagogia. (CATANI; SILVA, 2010).

Trata-se de livros “feitos para ensinar a ensinar, explicando a relação pedagógica, as regras da vida escolar, o uso de determinados métodos em sala de aula, o desenvolvimento social, psicológico e fisiológico dos alunos” (CATANI; SILVA, 2010). Quando tomamos esses livros como fontes, podemos observar definições que, ao longo do tempo, vêm sendo usadas para pensar a avaliação.

Evidentemente, a avaliação não é pauta apenas dos manuais; ela remete para um movimento de reformas mais amplo, incluindo diferentes dimensões da cultura escolar, desde a *normativa*, passando pela *empírica* e pela *pedagógica*. De acordo com Escolano Benito (2000), essas dimensões podem ser assim explicadas: a cultura *empírica, prática ou material* da escola é aquela cotidiana, produzida pelos professores no dia a dia do magistério; a cultura *política ou normativa* compreende as regras que governam o funcionamento das escolas; e a cultura *científica ou pedagógica* da escola explica ou propõe modos de trabalho. É esta última dimensão que está presente na análise quando se tomam os manuais pedagógicos como fontes. Usados para ensinar os conteúdos de disciplinas pedagógicas, como é o caso da Didática, da Metodologia, da Pedagogia e da Prática de Ensino, tais livros ensinam os professores a ensinar e a avaliar. De que maneira isso tem sido feito? Quais ideias estão associadas ao tema? São as mesmas ao longo do tempo? Retomar os recortes da questão em títulos que vêm sendo publicados desde o século XIX e do início da estruturação de nossos sistemas de ensino, de recrutamento e formação dos professores, significa, como diria Popkewitz (1997, p. 23), “estudar o passado no presente”, “identificar interrupções, descontinuidades e rupturas” nos modos pelos quais a avaliação é pensada e dada a ler (CHARTIER, 1988) nos textos que formam os professores.

Analisar esses livros para saber como eles explicam e propõem a avaliação exige o reconhecimento de sua especificidade no conjunto da literatura e da reforma educacionais. Note-se que “a mudança do sistema de avaliação é sempre o ponto crítico de qualquer reforma ou inovação” (NÓVOA, 2009, p. 14). E a reforma, por sua vez, é um processo amplo, não só pelo tempo que demanda como ainda pela movimentação de ideias educacionais entre diferentes personagens e lugares do campo educacional. Os manuais pedagógicos circulam nas instituições de formação de professores, notadamente nas escolas normais, para o período aqui considerado. E temos em mãos textos especiais porque eles foram escritos desde 1870 até o século seguinte, tendo sido usados para formar os professores em escolas normais, institutos de Educação ou faculdades de Filosofia (SILVA, 2018). Estão em pauta 53 títulos que permitem notar como o tema da avaliação foi ensinado aos futuros professores. Quais representações foram assim colocadas? Que noções de tempo de ensinar e aprender foram consolidadas?

Os manuais pedagógicos ajudam a estruturar o modo como os professores ensinam, como eles entendem o seu ofício. Explicam questões fundamentais da área, de acordo com suas concepções de educação, Pedagogia, Didática, Metodologia e

Prática de Ensino. Eles constroem saberes que, diferentemente da legislação especializada ou das obras dos “grandes” educadores, são leituras mais próximas dos professores em formação, feitas para as aulas dos cursos de iniciação à docência. Os manuais pedagógicos tendem a ser vistos como banais, pouco originais. Muitas vezes eles próprios se apresentam como meros compêndios, pequenos resumos, simples introduções ao tema, mas não se pode deixar de reconhecer que, pelos seus destinos e usos, são fontes ricas para a história do ensino na escola moderna.

Assim como em outros lugares do campo, esses livros produzem “uma linguagem, uma forma de classificar e pensar a educação. Esses termos e conceitos constroem a realidade social na mesma medida em que a expressam e moldam a forma de entender e pensar a educação” (BEECH, 2012 p. 426). Ao explicarem ideias produzidas em diferentes lugares, os manuais contribuem para o que Beech denomina “processo de supersimplificação”, ou seja:

Ao apropriar-se de certos conceitos ou ideias, as agências internacionais [e outras instâncias, como os manuais pedagógicos] transformam [o discurso] em generalizações supersimplificadas, que são oferecidas como soluções educacionais para a maioria dos contextos. (BEECH, 2012 p. 426).

Segundo o mesmo autor, essa supersimplificação é necessária para se implementarem mudanças ou “bandeiras” no campo educacional: “as ideias precisam ser simplificadas para que se tornem suficientemente maleáveis para adaptar-se a todos os contextos, sem que ao mesmo tempo percam certa estabilidade” (BEECH, 2012 p. 426). Quando se pensa e propõe a avaliação, certamente está em jogo um movimento de reforma e, ocupando um lugar específico nessa dinâmica, os manuais pedagógicos ajudam a criar o que Beech entende como sendo uma “supersimplificação” ou, como poderíamos chamar aqui, um “consenso” acerca das práticas avaliativas.

Ao explicarem as questões de ensino, os manuais pedagógicos reservam espaço para o tema da avaliação? Se o fazem, em que medida enfatizam esse tipo de questão? Em capítulos específicos? Como parte de outros capítulos? Quando tratam da avaliação, usam quais termos e ideias? Enfim, como o tema se configura ao longo dos textos? Há uma preocupação comum a todo esse período? Há algum tipo de mudança nas nomenclaturas usadas, no espaço dedicado à temática? Questões como essas serão examinadas a seguir, ao se explicitarem os modos de produção da pesquisa e os resultados obtidos no estudo sobre a avaliação e suas configurações nos manuais pedagógicos brasileiros.

A avaliação e seus entendimentos nos manuais pedagógicos

Ao procurarmos identificar como a avaliação é pauta nos manuais pedagógicos, podemos notar que nem sempre isso aconteceu. Alguns manuais entre os 53 títulos examinados não versam sobre o tema. Em parte, isso pode ser explicado porque eles tratam de métodos de ensino específicos, como a unidade de trabalho. Vinte e três deles dedicam capítulos e partes específicas ao tema aqui em pauta. Os outros versam sobre avaliação, ainda que sem mencionar exatamente o termo ou articulando isso a questões como os exames, os testes ou as punições, por exemplo. De qualquer forma, a maior parte dos manuais pedagógicos atenta para a temática. Nesses casos, convém notar uma lógica específica de organização dos escritos sobre avaliação, pois eles integram, em geral, as últimas partes e capítulos do livro, o que conduz a pensar que se entranham nas concepções de avaliação as “fases” do trabalho docente explicadas nos próprios manuais. Planejar, ensinar, retomar, fixar, verificar os resultados, avaliar: assim podemos sintetizar as etapas que, de acordo com os manuais pedagógicos, ordenam as atividades dos professores.

Esse primeiro olhar para o conjunto da produção em pauta é possível graças ao registro de informações em fichas feitas para cada manual pedagógico estudado. As fichas reúnem dados sobre título, autor, editora, ano de publicação, local e coleção, no caso de o manual em pauta integrar uma. Também registram se o tema da avaliação é tratado e em quais partes do livro isso é feito, se for o caso, bem como os termos usados pelos manuais para explicarem a avaliação. A análise do conjunto das fichas individuais permite verificar o lugar da avaliação nos títulos, como está exposto acima. Possibilita relacionar esse interesse com os períodos nos quais os livros são editados.

O exame das fichas dos manuais em seu conjunto permite apreender os diferentes entendimentos da avaliação. Tal como é pensado nos livros da escola normal, o tema remete para diferentes dimensões de organização do sistema de ensino, da escola, das classes, dos alunos e do trabalho pedagógico. A fim de evidenciar em termos gráficos esse movimento, os dados coletados nas fichas são usados na construção de um diagrama. Cada linha desse quadro corresponde a um título examinado, do qual se destaca, por ora, o ano de publicação. Os vários termos, ideias e propostas de ação usados nesses livros para tratar da avaliação estão registrados. Para facilitar a visualização dessas várias ideias, elas estão agrupadas numa matriz, que reúne oito categorias relativas aos entendimentos de avaliação nos manuais pedagógicos estudados aqui e que foram publicados de 1873 a 1985, tal como evidencia o quadro apresentado a seguir.

Quadro 1 – *Categorias associadas à avaliação nos manuais pedagógicos estudados (1873-1985)*

Categoria	Ideias relacionadas
Disciplinar	Punição e recompensa; policiar o trabalho do aluno; estimular o trabalho do aluno que faz suas tarefas
Verificar os resultados	Apreciação das lições; verificação ou apreciação diária; correção dos trabalhos; avaliação do progresso, do método e das suas condições de ensino; verificação da aprendizagem; retificação da aprendizagem; julgamento
Ordenar as classes e a escola	Classificação dos alunos nas classes dos principiantes, dos médios e dos que estão concluindo o ensino primário; grau de adiantamento do aluno; classificação dos alunos nas classes de alfabetização; organização de classes homogêneas de alunos; escala de rendimento dos alunos; avaliação da organização escolar
Medir	Boas e más notas; boletim impresso; arquivos de notas de aplicação e comportamento; mensurar os resultados do trabalho escolar; medida; medidas da educação; medidas do aprendizado; fase do ciclo docente que mede a aprendizagem; medidas quantitativas/qualitativas; escalas de produção escolar; medir o aluno, o professor, o método, a escola e o sistema educacional
Diagnosticar	Verificação da maturidade do aluno; verificação das capacidades dos educandos por meio de testes psicológicos; diagnóstico de falhas ou defeitos na aprendizagem
Prognosticar	Sanção ao ensino; boa marcha dos trabalhos escolares; ajudar a aprender; retificação da aprendizagem; ponto de partida para reformulações; organizar a unidade de trabalho; bem conduzir o ensino, a criança e o adolescente
Organizar o fluxo escolar	Promoção automática; reprovação; recuperação; fracasso escolar
Técnicas de avaliação	Descrições e explicações de tipos específicos de provas, orientando-se sua aplicação; autoavaliação do aluno; avaliação recíproca e cooperativa dos alunos; observação feita pelo professor; registro cumulativo dos “testes” e das famosas “prova clássica, oral e escrita” ou “prova objetiva e prova mista”

Fonte: a autora, com base em: Silva (2020).

Tendo em vista tal categorização, construiu-se o diagrama apresentado a seguir, no qual cada coluna representa um universo das explicações suscetíveis de serem feitas sobre a avaliação nos manuais pedagógicos. Cruzando-se essas colunas com as linhas, é possível ver marcado com um “X” em quais títulos e em quais momentos cada tipo de explicação apareceu. Em seu conjunto, o diagrama permite notar a variedade de ideias com as quais a avaliação é tratada nos manuais pedagógicos brasileiros ao longo de pouco mais de um século (dos anos 1870 aos anos 1980), além de evidenciar que em determinados momentos predominam alguns interesses e preocupações quanto ao tema. Convidamos o leitor a ver agora o diagrama para, em seguida, observar a lista dos títulos considerados em cada uma das linhas da figura.

Para a elaboração do diagrama da avaliação nos manuais pedagógicos, procedeu-se ao registro dos dados sobre a avaliação nos manuais pedagógicos segundo o método proposto por Bertin em sua *Sémiologie graphique* (1973) e usado por autores como Bourdieu e Saint Martin no artigo intitulado “As categorias do juízo professoral” (1998). As leituras do diagrama assim composto indicam a pluralidade das formas pelas quais a avaliação pode ser entendida e dada a ler, evidenciando também momentos em que elas aparecem, são enfatizadas ou esquecidas nos manuais pedagógicos brasileiros entre 1870 e 1980.

Quadro 2 – Diagrama das categorias associadas à avaliação nos manuais pedagógicos (1873 a 1985)

Manual	Ano	Categorias							
		Disciplinar	Verificar os resultados	Ordenar as classes e a escola	Medir	Diagnosticar	Prognosticar	Organizar o fluxo escolar	Técnicas de avaliação
1	1873	X	X	X	X				
2	1887	X			X		X		
3	1900								
4	1908			X					
5	1909		X		X		X		
6	1925								
7	1930			X	X	X			
8	1930	X	X		X				
9	1933			X		X	X		X
10	1934								
11	1935		X	X	X				
12	1937		X	X					
13	1938		X						
14	1941			X					X
15	1946			X					
16	1948		X						
17	1948		X	X					
18	1950		X		X				
19	1953		X		X				X
20	1954		X		X				

Manual	Ano	Categorias							
		Disciplinar	Verificar os resultados	Ordenar as classes e a escola	Medir	Diagnosticar	Prognosticar	Organizar o fluxo escolar	Técnicas de avaliação
21	1954		X						
22	1954								
23	1955								
24	1955		X			X			
25	1955								
26	1956		X						
27	1957				X				
28	1959		X	X	X				
29	1959		X		X		X		
30	1960		X			X	X		
31	1960		X	X	X		X		
32	1962								
33	1962								
34	1963								
35	1963		X						
36	1963		X						
37	1964			X					
38	1964								
39	1965		X						X
40	1965		X						X
41	1965		X					X	X
42	1966				X				
43	1967								
44	1967								
45	1967								
46	1967		X					X	
47	1969			X					

48	1969								
49	1969		X			X		X	
50	1977		X			X			X
51	1983		X						
52	1973								
53	1985		X		X			X	

Fonte: a autora, com base em: Silva (2020).

Quadro 3 – *Diagrama das categorias associadas à avaliação nos manuais pedagógicos (1873 a 1985)*

Nº	Autoria	Título	Dados de publicação
1	PONTES, Antônio Marciano da Silva	Compêndio de Pedagogia	Rio de Janeiro: Tipografia da Reforma, 1873 (2ª ed.)
2	PASSALACQUA, Camilo	Pedagogia e metodologia	São Paulo: Tipografia a vapor de Jorge Seckler & Comp., 1887
3	MAGALHÃES, Valentim	Lições de Pedagogia	Rio de Janeiro: Laemmert & Cia., 1900
4	BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro	Compêndio de pedagogia escolar	Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1908
5	CARVALHO, Felisberto de	Tratado de metodologia	Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1909, (3ª ed.)
6	TOLEDO, João	Escola brasileira	São Paulo: Imprensa Metodista, 1925
7	LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström	Introdução ao estudo da Escola Nova	São Paulo: Melhoramentos, 1930
8	TOLEDO, João	Didática (nas escolas primárias)	São Paulo: Liberdade, 1930
9	LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström	Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita	São Paulo: Melhoramentos, 1933
10	TOLEDO, João	Planos de lição: noções comuns	São Paulo: Liberdade, 1934

11	MENEZES, Djacir	Pedagogia	Porto Alegre: Livraria do Globo, 1935
12	ANÍSIO, Pedro	Compêndio de pedologia e pedagogia experimental	Rio de Janeiro: ABC, 1937
13	PENTEADO JÚNIOR, Onofre de Arruda	Fundamentos do método (problemas metodológicos do ensino primário)	São Paulo: Nacional, 1938
14	D'ÁVILA, Antônio	Práticas escolares v. I	São Paulo: Saraiva, 1963 (9ª ed.) [1ª ed. 1941]
15	RICARDO, Aristides	Como educar as crianças	São Paulo: José Olympio, 1946
16	SANTOS, Theobaldo Miranda	Prática de ensino	Rio de Janeiro: Editec, 1948
17	BACKHEUSER, Everardo	Manual de pedagogia moderna (teórica e prática) – para uso das Escolas Normais e Institutos de Educação	Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Globo, 1948 (4ª ed.)
18	QUEIRÓS, Brisolva de Brito; BORGES, Circe de Carvalho; GAUDENZI, Pio Josefina de Castro e Silva; COELHO, Haydée Gallo; ALBUQUERQUE, Irene de	Prática do ensino primário	Rio de Janeiro: Getúlio Costa, 1950
19	SANTOS, Theobaldo Miranda	Noções de prática de ensino	São Paulo: Nacional, 1953
20	MATTOS, Luiz Alves de	O quadro-negro e sua utilização no ensino	Rio de Janeiro: Aurora, 1954
21	FONTOURA, Afro do Amaral	Fundamentos de educação	Rio de Janeiro: Aurora, 1954 (3ª ed.)
22	D'ÁVILA, Antônio	Pedagogia – teoria e prática 1o. volume	São Paulo: Nacional, 1954
23	SANTOS, Theobaldo Miranda	Metodologia do ensino primário	São Paulo: Nacional, 1955 (5ª ed.)
24	SANTOS, Theobaldo Miranda	Noções de didática geral	São Paulo: Nacional, 1955
25	SANTOS, Theobaldo Miranda	Introdução à pedagogia moderna	Rio de Janeiro: A Noite, 1955
26	GRISI, Rafael	Didática mínima	São Paulo: Editora do Brasil, 1956 (3ª ed.)
27	ARCHÊRO JÚNIOR, Aquiles	Lições de pedagogia	São Paulo: Brasil, 1957
28	PENTAGNA, Romanda; BASTOS, Alcy Villela; RODRIGUES, Lea da Silva	Compêndio de Pedagogia	Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1959, (4ª ed.)

29	D'ÁVILA, Antônio	Práticas escolares v. 2	São Paulo: Saraiva, 1959 (5ª ed.)
30	MATTOS, Luiz Alves de	A linguagem didática no ensino moderno	Rio de Janeiro: Aurora, 1960 (2ª ed.)
31	MATTOS, Luiz Alves de	Sumário de Didática Geral	Rio de Janeiro: Aurora, 1960 (3ª ed.)
32	D'ÁVILA, Antônio	Práticas escolares v. 3	São Paulo: Saraiva, 1962 (2ª ed.)
33	CARVALHO, Irene Mello	O ensino por unidades didáticas	Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1962 (3ª ed.)
34	FONTOURA, Afro do Amaral	Metodologia do ensino primário	Rio de Janeiro: Aurora, 1963 (9ª ed.)
35	PENTEADO JÚNIOR, Onofre de Arruda	Didática Geral	São Paulo: Obelisco, 1963
36	SANTOS, Theobaldo Miranda	Noções de pedagogia científica	São Paulo: Nacional, 1963
37	SANTOS, Theobaldo Miranda	Noções de metodologia do ensino primário	São Paulo: Nacional, 1964
38	LIMA, Angelina de	Metodologia e prática moderna de ensino	São Paulo: Formar 1964
39	FONTOURA, Afro do Amaral	Didática Geral	Rio de Janeiro: Aurora, 1965 (8ª ed.)
40	MARCOZZI, Alayde Madeira; DORNELLES, Leny Werneck; REGO, Marion Villas Boas Sá	Ensinando à criança	Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1965
41	REIS, Amadice Amaral dos; PASSOS, Anna Maria Diniz Porto; FAGUNDES, Eunice Mendes (coord.); DORNELLES, Leny Werneck; KHÖN, Maria Lucia de Freitas; JATAHY, Norah de Castro; LOPES, Wanda Rollin Pinheiro	Introdução à prática de ensino	1965
42	SANTOS, Theobaldo Miranda	Manual do professor primário	São Paulo: Nacional, 1966 (7ª ed.)
43	FONTOURA, Afro do Amaral	Prática de ensino	Rio de Janeiro: Aurora, 1967 (7ª ed.)

44	TEIXEIRA, Francisca Alba	Unidade de trabalho	Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1967
45	PENTAGNA, Romanda Gonçalves	Estudo dirigido	Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1967
46	CAMPOS, Ismael de França	Diretrizes de didática e educação	Rio de Janeiro: Agir, 1967
47	MARQUES, Juracy C.	Ensinar não é transmitir	Porto Alegre: Globo, 1969
48	FIGUEIREDO, Ruy	Ensino: sua técnica, sua arte	Rio de Janeiro: Lidador, 1969 (7ª ed.)
49	ANDRADE, Benedito de	Pedagogia e didática modernas	São Paulo: Atlas, 1969
50	GONÇALVES [PENTAGNA], Romanda	Didática geral	Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1977 (10ª ed.)
51	GONÇALVES [PENTAGNA], Romanda	Didática geral v. 3	Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1983 (12ª ed.)
52	NÉRICI, Imideo Giuseppe	Educação e metodologia	Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973 (2ª ed.)
53	NÉRICI, Imideo Giuseppe	Introdução à didática geral	São Paulo: Atlas, 1985 (15ª ed.)

* Os títulos estão identificados no diagrama com seu ano de publicação.

Fonte: a autora, com base em: Silva (2020).

Com o diagrama, o que se quer é dar visibilidade aos múltiplos entendimentos da avaliação nos manuais pedagógicos ao longo do tempo. É possível afirmar que esses significados mudam entre os diferentes títulos. Até um mesmo manual pode abrigar em suas páginas mais do que um entendimento sobre o tema. As páginas a seguir atentam com mais cuidados para os resultados do diagrama.

A avaliação entre duas lógicas

Vê-se, numa primeira observação, que os “X” do diagrama desenharam grosseiramente uma diagonal: as primeiras colunas, referentes à ideia de 1) disciplinar; 2) verificar os resultados e 3) ordenar as classes e a escola, aparecem com mais frequência nos manuais mais antigos. As últimas colunas, referentes a 4) medir; 5) diagnosticar; 6) prognosticar; 7) organizar o fluxo escolar e às 8) técnicas de avaliação, aparecem com mais frequência nos manuais menos antigos. E, note-se, a segunda coluna – que articula a avaliação à verificação de resultados do trabalho escolar – aparece o tempo todo, indicando a permanência de um entendimento ao longo do período estudado. Mas o modo como cada manual preenche as colunas e combina as ideias pode revestir a avaliação de sentidos muito diversos. É possível encontrar nos manuais concepções que assinalam exclusivamente a questão disciplinar, vinculando a avaliação ao bom andamento dos trabalhos e do comportamento dos alunos; concepções que articulam os esforços de verificação dos resultados com sua medição e a organização dos alunos; ou

concepções mais atentas a técnicas de avaliação que permitam uma medição a mais objetiva possível. Por isso seria fértil comparar as ideias de cada coluna aos fios de uma corda discursiva (NÓVOA, 2000) da avaliação. A imagem da *corda* permite imaginar que é elaborada ao longo do tempo e que se mantém graças à comunicação existente entre diferentes ideias. Essa metáfora sugere o princípio segundo o qual as diversas interpretações de um pensamento comportam elementos de continuidade: o entrelaçamento de uma corda só é possível graças aos fios já existentes, a partir dos quais outros entrelaçamentos são possibilitados. Entretanto, ao se re-entrelaçar, a corda assume novas configurações, conferindo às várias concepções de avaliação outros significados, que enfatizam determinados aspectos, supõem ou apagam outros. Assim, se a ideia de verificar os resultados do trabalho do aluno está quase sempre presente em todos os manuais, ela aparece num primeiro momento mais associada à disciplina, reverberando nas preocupações em punir ou recompensar os alunos pelo seu trabalho. A verificação dos resultados ganha outros contornos quando, sobretudo após meados do século XX, articula-se mais com as preocupações em ajudar os alunos a aprender.

Os manuais pedagógicos racionalizam os vários elementos da Didática quando colocam a avaliação na sua pauta durante um século de publicação. O planejamento, a seleção de conteúdos, os métodos de ensino, as técnicas usadas, os objetivos do trabalho culminam nas formas de verificação dos resultados. Quando analisamos a configuração do tema nos manuais, notamos que ele é parte de estratégias mais amplas de racionalização do ensino. Quais provas usar? Como usar? Para que as notas? Como aplicá-las? De que modo a avaliação pode garantir o bom comportamento dos alunos? Recompensar? Punir? Ou, diferentemente, de que maneira ela pode ajudar os alunos a aprenderem? Várias respostas são dadas e a avaliação, nessa perspectiva, ajuda a compreender como todo o processo de ensino é concebido e dado a ler aos futuros professores. O olhar para o conteúdo dos textos de formação de professores, na perspectiva histórica que aqui se assumiu, evidencia a construção dos discursos que orientam o trabalho docente.

Os manuais pedagógicos publicados entre 1870 e 1970 contribuíram para enraizar entendimentos e práticas de avaliação, reverberando em formas de organizar o ensino e a aprendizagem de forma homogênea e seletiva, já que serviram mais aos propósitos de controle da sala de aula e hierarquização dos alunos por intermédio da nota. Definir os momentos para ouvir as explicações, realizar as tarefas, fixar conteúdos, fazer provas e ter notas são atividades que facilmente identificamos para descrever o que acontece na sala de aula. Elas constituem tempos de ensinar e aprender, aparentemente “naturais”. Tal como se quis evidenciar, esse modelo foi sendo ensinado aos professores quando eles estudaram o tema da avaliação, uma das peças fundamentais da modernidade escolar, já que está intimamente vinculada à escolha de conteúdos, tempos para explicá-los e testar os alunos. Investigamos a configuração da temática em livros que

ensinam a ensinar, os chamados manuais pedagógicos, desde 1870 até 1970, período em que se consolida a necessidade de 1) disciplinar; 2) verificar os resultados e 3) ordenar as classes e a escola; 4) medir; 5) diagnosticar; 6) prognosticar; 7) organizar o fluxo escolar; e estabelecer 8) técnicas de avaliação.

Se hoje o discurso educacional quer fazer-se mais voltado às práticas formativas, isso exige que se reconheçam os desafios de desconstruir as representações historicamente consolidadas. Atualmente, é possível falar da existência de duas lógicas avaliativas na escola: uma que privilegia a excelência das trajetórias de alguns estudantes e outra que quer um funcionamento que favoreça todos os alunos, incluindo a multiplicidade de seus ritmos de aprendizagem (PERRENOUD, 2008). Ao contrário do que se pode pensar, é possível rever o modelo de ensino em seus fundamentos e nas articulações que se podem colocar, por exemplo, entre a avaliação e os tempos de ensinar e aprender na escola.

Referências

- BEECH, Jason O. Quem está passeando pelo jardim global? Agências internacionais e transferência educacional. *In*: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas; UNTERHALTER, Elaine. *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. v. 1. Brasília, DF: Unesco; Capes, 2012. p. 413-435.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. *In*: FAUSTO, Bóris (org.). *História geral da civilização brasileira: O Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964)*. t. 3, v. 4. São Paulo: Difel, 1984. p. 381-416.
- BERTIN, Jacques. *Sémiologie graphique*. Paris: Mouton, 1973.
- BOTO, Carlota. *A liturgia escolar na Idade Moderna*. São Paulo: Papyrus, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique. As categorias do juízo professoral. *In*: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 185-216.
- CATANI, Denice Bárbara; SILVA, Vivian. Batista da. Manuais pedagógicos. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga (org.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

COMPÈRE, Marie-Madeleine (dir.). *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: INRP/Economica, 1997.

CORREIA, António Carlos. *Olhar a escola através dos livros de texto para formação de professores*. São Paulo: Feusp, 2000. Comunicação ao Seminário de Estudos Comparados em Educação.

CORREIA, António Carlos da Luz. *O tempo e as temporalidades da escola em Portugal (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Estratégias Educativas, 2019.

CORREIA, António Carlos da Luz; GALLEGO, Rita de Cassia. *Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1920)*. Lisboa: Educa, 2004.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, Madrid, n. extra 1, p. 201-218, 2000.

GALLEGO, Rita de Cassia. *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo (1846-1890): heranças e negociações*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GALLEGO, Rita de Cassia. *Uso(s) do tempo: a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929)*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

NÓVOA, António. Uma educação que se diz nova. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. *Sobre a educação nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa, 1995. p. 25-41.

NÓVOA, António. Prefácio. In: CORREIA, António Carlos da Luz. *O tempo e as temporalidades da escola em Portugal (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Estratégias Educativas, 2019. p. 7-10.

NÓVOA, António. Prefácio. In: FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender*. São Paulo: Edunesp, 2009. p. 13-17.

OLIVEIRA, Romualdo; ARAÚJO, Gilda. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

PERRENOUD, Philippe. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. In: PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 145-160.

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, Vivian Batista da. *Projetos e heranças da escola moderna nos manuais pedagógicos (1879-1970)*. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Vivian Batista da. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. São Paulo: Edunesp, 2018.

TYACK, David B. *The one best system: a history of American urban education*. Cambridge: Harvard University Press, 1974.

Educação pública brasileira: *lengua de madera* e políticas de apagamento

Vinício de Macedo Santos

Introdução

NESTE texto, são tratados pontos relativos à forma como o Brasil tem conduzido suas políticas educacionais nos últimos anos, entendendo que muitas aspirações geradas no interior da sociedade brasileira têm sido refletidas nas políticas empreendidas. Estas demonstram certa convivialidade entre bandeiras procedentes de tais aspirações e orientações provenientes de acordos, declarações firmadas em conferências multilaterais assinadas ou apoiadas pelo governo brasileiro.

Há uma larga interseção híbrida em que tais bandeiras se mostram indiferenciadas e apaziguadas nas suas diferenças. Nessa marcha, a política neoliberal para a educação, voltada aos “países em desenvolvimento”, tem sido assimilada e avançada, ao longo do tempo, com características ora sutis, ora mais incisivas, a depender de conjunturas políticas específicas ou de vertentes políticas instaladas nos diferentes governos. No caso do Brasil, os vaivéns das políticas educacionais de diferentes governos eleitos após a redemocratização indicam haver uma continuidade entre elas e, quando parece haver rupturas, elas são apenas aparentes, mesmo quando o país se encontra, como no presente momento do ano 2020, num ponto que a cada dia parece sempre ser o mais longínquo e inimaginável a que foi levado, em consequência do golpe jurídico-parlamentar de 2016 e da crise política de enormes proporções instaurada desde então.

No cenário em que o governo mescla empenho destrutivo, negação de prerrogativas constitucionais do Estado de Direito, incompetência e ações que desprezam ou aniquilam direitos e bens públicos – como a educação, a cultura e o meio ambiente –, as políticas públicas neoliberais para a Educação, em particular, sofrem deslocamentos, suspensão temporária, mas não rupturas que as paralitem. Sua continuidade independe de ações e ênfases ideológicas de quaisquer governos e há esferas em que elas seguem seu curso com ações produzidas e executadas por diferentes meios e atores: mídias, conselhos, órgãos da Educação das diferentes esferas federativas, comunidades epistêmicas¹ diversas etc.

¹ Autores como Haas (1992) identificam essas comunidades como redes de profissionais com reconhecida experiência e competência em um domínio específico ou área de atuação.

Políticas públicas aqui são entendidas (ANDRADE, 2016) como um conjunto de decisões, metas e ações produzidas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) que visam a responder a questões e a resolver problemas de interesse público. O termo, portanto, remete à ação do Poder Público mediando interesses e demandas sociais, ressaltando-se que a omissão do Estado em formular e desenvolver ações é também um modo de fazer política pública. Azevedo (2003, p. 38) sintetiza essa ideia quando diz que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

As políticas públicas educacionais são essencialmente programas ou ações formuladas e/ou encampadas pelos governos para colocar em prática medidas que garantam a realização de um projeto educacional no país. Em princípio, tais políticas hoje precisam levar em consideração, acima de tudo, os aspectos abordados pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), as metas consubstanciadas em Planos Nacionais de Educação (PNE), especialmente a garantia do direito de acesso à educação a qualquer brasileiro. Entretanto, a leitura e a interpretação do que é preconizado em leis, planos nacionais e pareceres de órgãos competentes da Educação resultam em ênfases, ações, omissões e políticas educacionais que traduzem interesses que operam na Educação e exercem sua influência nas tomadas de decisão. Um exemplo disso é a demora ou o esquecimento no cumprimento de metas dos PNE (decenais). Como as sociedades se movem e se modificam, no tempo, também se modificam as visões relativas à demanda por educação, à compreensão do papel do Estado, modificando-se, por fim, as decisões sobre quais políticas públicas educacionais são consideradas prioritárias.

É importante ressaltar que não é detalhe menor o léxico genuíno mobilizado nesses processos e políticas, do qual fazem parte discursos, temas e termos que mais revelam do que escondem interesses que regem: políticas de governo e de Estado, ações de uma nova governança filantrópica (SAURA, 2016) na qual interagem e atuam organizações sociais, fundações, grupos privados que atuam, ora sutilmente, ora de modo mais agressivo, gerando apagamento² de um ideário sobre educação pública de qualidade e das condições materiais e financeiras para a sua realização. É interesse deste texto discutir o que políticas educacionais dizem ou escondem sobre o que hoje é necessário fazer parte de um projeto forte de educação pública no Brasil.

² Apagamento aqui é considerado como o resultado da substituição de uma ordem por outra em processos rápidos ou lentos que ocorrem ao longo do tempo pela ação de diferentes governos, órgãos públicos, privados ou mesmo movimentos sociais.

Organismos multilaterais, políticas neoliberais para a Educação e apagamentos

Há cerca de duas décadas, organismos como Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos 1970. (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 2).

Cada um desses organismos vem ocupando diferentes, mas alinhadas, funções no decorrer das três últimas décadas, demonstrando que a educação brasileira se inscreve numa dinâmica cuja face mais nítida hoje se refere 1) à relação entre interesses do neoliberalismo (internacional/local) e governança de políticas sociais no país e 2) ao papel que esses organismos desempenham como parceiros do Estado na formulação e gestão de políticas educacionais e, nessa medida, como equipamento estratégico de sustentação do capital.

De modo imediato, as políticas educacionais têm compreendido o corte e o congelamento dos recursos públicos para investimento na área e a influência na elaboração, execução e avaliação de políticas educacionais. No caso dessas políticas educacionais, tem sido dada maior atenção às políticas de avaliação do aproveitamento escolar de estudantes e de produção de documentos e “reformas” curriculares para a educação básica e formação de professores.

Pensar sobre a velha-nova ordem mundial é também pensar sobre o papel que a educação pode jogar tendo em vista suas potencialidades e possibilidades de se ajustar a exigências, velhas ou novas, do sistema econômico, tanto na forma de combate ao analfabetismo, promoção de letramentos e de conhecimentos quanto na de técnicas tributárias de uma qualificação mínima das camadas de trabalhadores como mão de obra necessária a esse sistema. Essa foi a tônica da ação dos organismos multilaterais nas décadas de 1980 e 1990. Especialmente as reformas educacionais “concebidas e executadas pelo governo brasileiro, nos anos 1990, foram profundamente influenciadas pelos diagnósticos e orientações do Banco Mundial” (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 3)³. O foco dessas políticas voltava-se para a educação básica, a descentralização da gestão e a centralização na avaliação dos sistemas escolares.

³Segundo esses autores, “o alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho, nesse período, que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do *staff* como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais” (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 3).

A partir dos anos 2000, embora as orientações levadas a efeito não significassem rupturas com os acordos e agendas estabelecidos com esses organismos, como as políticas de avaliação e produção de orientações curriculares, outras políticas educacionais foram valorizadas conforme os governos reconheciam a necessidade de investir em esferas da Educação para atender a interesses e demandas sociais, o que significa dizer, conforme os governos estivessem mais ou menos comprometidos com as lutas sociais e com o reconhecimento dos direitos reivindicados. Nesse sentido, algumas das políticas voltadas para a educação básica e superior implementadas no período de 2002 a 2016 foram resultado de movimentos sociais por direitos, fossem eles universais, fossem direitos de grupos histórica e socialmente excluídos, representando, portanto, conquistas importantes.

Porém, pensar a educação na contemporaneidade, fora de uma lógica excludente, é considerar as políticas, as reformas educativas propostas, em termos mundiais e na realidade brasileira, ao mesmo tempo identificando focos e atores implicados, para diferenciar interesses que parecem ser indiferenciáveis. É necessário recordar, como o faz Fonseca (1998):

Para fundamentar sua política social o Banco Mundial produziu, a partir dos anos [19]70, um discurso de caráter humanitário, respaldado por princípios de sustentabilidade, justiça e de igualdade social, que podem ser assim resumidos: a) o combate à situação de pobreza, mediante a promoção da equidade⁴ na distribuição na renda e nos benefícios sociais, entre os quais se destacam a saúde e a educação; b) a busca da eficiência na condução das políticas públicas, mediante o incremento da competência operacional dos agentes, cuja medida de qualidade seria a relação econômica de custo-benefício, em nível individual, institucional e social; c) a busca da modernização administrativa dos diferentes setores sociais e econômicos por meio de políticas descentralizantes, que ensejem maior autonomia da comunidade na condução dos serviços sociais; d) o diálogo como estratégia de interação interdependente entre o Banco e os mutuários. (FONSECA, 1998, p. 47).

Nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 2000, à visão da educação como processo civilizatório e como elemento constitutivo da construção de um país democrático – calcado no exercício da cidadania, na igualdade de direitos, no bem-

⁴A autora chama a atenção para a substituição gradativa da noção de igualdade pelo termo equidade. Embora tomadas como sinônimos, para a autora a substituição representa uma alteração conceitual: “o termo equidade vem do Direito, e mais precisamente, da prática jurídica” (FONSECA, 1998, p. 48). No campo do Direito, ainda segundo a autora, “a equidade fundamenta-se numa justiça mais espontânea e corretiva, não se restringindo à letra de lei, podendo mesmo contrariá-la em respeito às circunstâncias e à natureza intrínseca do objeto jurídico considerado. Essa acepção tem base na reflexão aristotélica segundo a qual a natureza da equidade é a retificação da lei quando esta se mostra imperfeita, por seu caráter universal, para casos particulares. [...] por consequência, as desigualdades entre os homens são consideradas como efeitos naturais da sua própria circunstância”. (FONSECA, 1998, p. 49).

estar social, na distribuição de renda e oportunidades – vem-se opondo fortemente uma outra ideia de educação: a educação como projeto de adaptação das populações a uma perspectiva que expurga sua condição de cidadãs, exalta a preparação de jovens para uma sociedade tecnológica e competitiva, investe na desigualdade social, minimiza o papel do Estado, estrangula e congela investimentos sociais, privatizando os fins e a gestão da educação pública do país.

De acordo com as categorias sugeridas por Ball e Youdell [...], poderíamos considerar que o Banco Mundial apoia dois tipos de privatização: por um lado, a privatização da educação e, por outro, a privatização na educação. A privatização da educação consiste em promover o aumento da oferta privada e o número de centros educacionais privados nos sistemas educacionais. A estratégia sugere que essa forma de privatização possa ser realizada por meio de contratos ou doações a escolas particulares [...]. O principal objetivo da privatização da educação é expandir os recursos disponíveis para a educação em um determinado território. Por sua vez, a privatização na educação consiste em incentivar as escolas públicas a atuarem e funcionarem como prestadoras privadas, com o objetivo de torná-las mais competitivas e aumentar os padrões de qualidade. (VERGER; BONAL, 2011, p. 921, tradução nossa).

As duas formas de privatização são características das intervenções dos diferentes organismos que buscam influir nas políticas educacionais, mas a segunda é o foco principal nas políticas públicas aqui referidas. E, se a situação nas décadas anteriores “comportava uma retórica humanitária de amplo espectro” (FONSECA, 1998, p. 7), nas décadas posteriores, especialmente na década presente, ela se torna bastante reduzida, a tal ponto que os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável da agenda Unesco 2030 mostram-se pálidos e tributários de descrédito, dado que se apresentam como versão atualizada daquela agenda que não foi possível cumprir no passado.

Os parceiros nesse processo, alguns antigos e outros novos, fazem-se presentes como agentes de mudança e “inovação”, empregando sua energia e força para ditar e desenvolver agendas mundializadas, comuns, para realidades muito distintas. Na esfera internacional, conforme já mencionado, conta-se com outros organismos como a OMC, que intervém na regulamentação de acordos para a gestão (privada) dos serviços públicos, e a OCDE, que opera no sentido de promover e implementar políticas públicas nos países-membros e nos países parceiros estratégicos, entre os quais se inclui o Brasil.

Em 1997, a OCDE criou o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que consiste em um exame aplicado a cada três anos para avaliar leitura, matemática e ciência. O Brasil ingressou no Pisa, como país convidado, no ano de 2000, quando foi aplicado o primeiro exame. Para atuar na educação, a OCDE criou, em 2007, o seu Comitê de Políticas Educacionais (Education Policy Committee), com vistas a contribuir para que os países desenvolvam políticas voltadas para o que consideram ser uma educação de qualidade (OCDE, 2020).

Assim, os programas de cooperação para o desenvolvimento executados pelos organismos internacionais mencionados, dos quais o BM é o principal, voltam-se para países subdesenvolvidos e em vias de se desenvolver, na esteira das ações de reconstrução dos países envolvidos na Segunda Guerra Mundial, nas palavras de Romá (2019), com o propósito de reconfigurar e fortalecer a economia capitalista no cenário mundial. Esta autora destaca que as intervenções iniciais desses organismos em educação, desde 1962, inscrevem-se em políticas mais amplas para “países em desenvolvimento” beneficiários de financiamentos. Até então, o BM – inicialmente denominado de Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird)⁵ –, criado em 1944, tinha seus projetos voltados para o desenvolvimento de infraestruturas e estes não tinham nenhuma relação com a educação (VERGER; BONAL, 2011); foi na década de 1960 que o BM ocupou, entre as diferentes organizações internacionais, um lugar estratégico de organismo formulador, articulador de políticas e propagador de ideias e programas de cooperação para o desenvolvimento junto a países devastados pela guerra e países ditos do Terceiro Mundo, articulando e ajustando esses países ao modelo de acumulação e sustentação do capital.

No período pós-ditadura, a educação no país tem sido marcada por mudanças, permanências, avanços e apagamentos introduzidos pelas pautas e políticas públicas educacionais implementadas de lá para cá, tendo parceiros importantes e atentos ao lugar ocupado pela educação em agendas e políticas, na sua relação com o sistema capitalista no âmbito global e local, especialmente a partir de 1989, quando foi firmado o Consenso de Washington – recomendação internacional que visava a propagar a conduta econômica neoliberal com a intenção de combater as crises e misérias dos países subdesenvolvidos, sobretudo os da América Latina (MELO, 2020). Tal documento apresenta como recomendações: disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, juros de mercado, câmbio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto com eliminação de restrições, privatização das estatais, desregulamentação da economia e direito à propriedade intelectual (MELO, 2020). Ou seja, o marco principal do neoliberalismo e da globalização econômica procura alcançar todos os setores da sociedade, vinculando-os ao mercado.

Nesse processo, têm papel importante os acordos sobre serviços estabelecidos entre países da OMC, cuja lista de serviços foi sendo ajustada e adquirindo novos contornos. É nesta perspectiva que a educação vai-se transformando em mercadoria.

A associação dos diversos setores da sociedade ao mercado compreende uma regra geral deste modelo geoeconômico. Saúde, educação, segurança e transporte passam a ser vistos enquanto possíveis meios de produção de capital nos setores do

⁵Posteriormente, o Bird passou a ser um dos órgãos que integram o BM.

serviço. A agenda de políticas de privatização funciona para substituir a lógica da administração pública pela da administração privada (MELO, 2020).

Entretanto, o enfoque econômico dado aos problemas educacionais pelo BM esteve presente desde o início, mas vem sofrendo modulações que, segundo Fonseca (1998), requerem ser analisadas à luz de mudanças do conceito de progresso ao longo do tempo, “e de diferentes modelos de desenvolvimento, vigentes no processo de cooperação (FONSECA, 1998, p. 3).

Essa abordagem é revestida da retórica que apregoa a equidade, o direito à educação, o combate à pobreza e ao analfabetismo. Se, por um lado, tal retórica tem sintonia com a demanda da sociedade pela construção e execução de um projeto de educação pública para todos, por outro lado essa demanda social, ligada ao bem-estar e à sobrevivência das populações pobres, corresponde a condições mínimas, nesse momento histórico, para a sustentação e o desenvolvimento do capital por meio do aumento da produtividade da população. O ideal de sociedade desenvolvida associado ao desenvolvimento econômico da sociedade, e que não exclui a promoção de bem-estar, teve ampla propagação retórica e, se se nutriu uma esperança maior em segmentos da sociedade em relação a ser essa a oportunidade para a articulação de um projeto forte de educação pública para o país, não tardou a ficar evidente que tal ilusão não pode ser realizada.

A publicação da *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, assinada na conferência de mesmo nome capitaneada pela Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo BM e pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (Pnud) na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, fomentou certo clima de esperança em relação à solução de problemas críticos da Educação, especialmente em países periféricos.

A Declaração de Jomtien se insere nesse contexto, tanto envolvida pelos discursos sobre equidade quanto os institucionalizando segundo uma agenda internacional para a educação. Se, por um lado, a sua publicação pode ser entendida como uma vitória dos movimentos sociais por justiça social e democratização [...], por outro, é possível interpretá-la como uma solução estratégica adotada pelas grandes potências neoliberais, através de organizações multilaterais, no sentido tanto de apaziguar as pressões dos movimentos sociais e amenizar os efeitos negativos decorrentes das crises capitalistas, acentuados pelo próprio processo de globalização e pelas políticas neoliberais, quanto de posicionar a educação como um setor de interesse do capitalismo em sua forma global, imprimindo suas próprias lógicas de controle e intervenção. (SILVA, 2019, p. 18).

Segundo Pinto (2020, p. 301), a partir dessa conferência:

[...] o Estado brasileiro comprometeu-se a adequar o sistema educacional brasileiro às expectativas de organismos internacionais atuantes na ordem política e econômica mundial quanto a uma educação forjada nos princípios da universalidade e qualidade para atender às demandas da economia globalizada e às exigências do mercado de trabalho.

A instituição da LDB de 1996 e a observação do que ela prescreve por meio dos PNE – mesmo sabendo serem LDB e PNE objetos de interpretações distintas e de disputas de interesses – foram produzidas num contexto de globalização econômica, na perspectiva de que centro e periferia são partes de um mesmo todo, favorecido pela retórica humanista de valorização da vida, do bem-estar e da cidadania. Isso também aconteceu no contexto de engajamento de movimentos sociais locais na luta pela educação pública e possivelmente decorra daí certa homologia entre discursos e pautas.

Assim, o lema “Educação para Todos”, naquele momento, embute um clima de esperança associado à possibilidade da diminuição de distâncias, dado o vigor tecnológico de uma sociedade da informação e ao mesmo tempo considerando “os efeitos negativos provocados ou acentuados pelo processo de transformação capitalista na sua conformação global” (SILVA, 2019, p. 18). Sua incorporação afirma, dissemina e confere à educação certo papel de instrumento de “redenção da humanidade”, que já fora proposto na Constituição da Unesco de 1945, tendo em vista o interesse de reparação de sequelas e dívidas deixadas pela Segunda Guerra Mundial (SILVA, 2019, p. 77) e já figurara no debate e em agendas de conferências anteriores. Não é por acaso que objetivos como esses têm ressonância nas aspirações de setores da sociedade civil e movimentos sociais de países como o Brasil, marcado pela desigualdade econômica e social e, por isso mesmo, pouco refratário às políticas dos organismos multilaterais com condições de agregar atores de diferentes origens e matizes ideológicos, como educadores, especialistas, organismos sociais diversos de cunho público ou privado, segmentos da academia, em torno de uma plataforma difusa e indiferenciada.

O protagonismo desses órgãos multilaterais tem dois focos principais como eixo de suas ações a partir da década de 1990: o alinhamento dos fins da educação, numa perspectiva global, e a meta de avaliação dos sistemas escolares. Isto compreende uma racionalização nos investimentos e a distribuição de responsabilidades e papéis na esfera da gestão escolar, que deveria se dar de modo descentralizado, e a criação e implementação de programas e políticas voltados para a avaliação, que deveria se dar de forma centralizada, mas reservando às unidades escolares e aos seus professores a responsabilidade pelos resultados alcançados, especialmente os resultados negativos.

É a partir da década de 1990, portanto, que ganham relevo, nos sistemas educacionais mundiais, os processos de avaliação em larga escala. No Brasil, são instaurados

os processos locais de macroavaliações nas escolas básicas, inicialmente com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990; no período pós-LDB/96, a partir: 1) da criação (em 1997) do Pisa pela OCDE, e da entrada do Brasil no programa participando desde a primeira edição do exame, no ano 2000; 2) da reestruturação do Saeb em 2005, quando passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil (SANTOS, 2014).

A avaliação em educação tomou proporções tais que passou a figurar como um componente de reformas e revisão de políticas públicas que classifica e posiciona o papel e a força dos Estados. Porém, hoje as práticas de avaliação do desempenho atingem não só a educação básica e a universidade, mas quase todas as atividades humanas, de modo que cada sujeito incorpora a *performance produtiva* como exigência da sua rotina acadêmica e profissional. A cultura da avaliação, na escola, tem tido o efeito indesejável, deletério até, de se sobrepor às práticas docentes, muitas vezes ditando objetivos e orientações como indutora curricular, alterando as dinâmicas escolares cotidianas, inclusive os modos próprios de avaliar dos professores em cada escola. Como parte complementar dessa cultura, a produção de documentos de orientações curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular, assume o posto de política pública prioritária, menos pela preocupação de instaurar uma educação de qualidade em todo o país e mais por se constituir via privilegiada de adequação do ensino e da prática docente, em todo o território nacional, aos fins de avaliações externas, escanteando aquela avaliação que o professor teria autoridade para realizar.

Essa articulação permite-nos enxergar o esvaziamento e a transformação do papel do professor. Em vez de políticas públicas robustas que invistam na qualificação da formação continuada de professores, estes operam como agentes executores de objetivos de ensino e aplicadores de avaliações pautadas em matrizes de competências e habilidades em que não se reconhecem, porque excluídos do processo de produção desses objetivos e matrizes.

Diga-se de passagem que o campo da avaliação como objeto de pesquisa ganha consistência devido a uma comunidade de pesquisadores das universidades e órgãos de pesquisa, de tal modo que esses grupos detêm um conhecimento teórico e prático na área de qualidade reconhecida. Entretanto, a seriedade e o afincamento dos pesquisadores não têm maior influência na cultura da avaliação (em larga escala), de modo a evitar desvios de finalidade que influenciam a produção curricular e as práticas docentes.

Um ideário que resiste

Entre o modelo de escola compreendido como lugar de acesso a conhecimentos e patrimônio cultural, no qual prevalece o princípio de que a educação é um direito de todos – conforme preconizado no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*⁶, de 1932, e historicamente explicitado nas demandas sociais –, e o modelo de escola desenhado pelas atuais políticas educacionais brasileiras há flagrantes diferenças e evidências de apagamentos que incidem sobre os fins da educação, do currículo, da avaliação e sobre o lugar do professor. As medidas relativas aos cortes de recursos para a Educação são estruturais e se antecipam aos apagamentos já mencionados ou continuam ocorrendo enquanto outros vão sendo produzidos.

O Manifesto dos Pioneiros representa um marco na organização de ideias comuns de um conjunto de intelectuais e pensadores da educação e, claramente, expressa um ideal de mudança social que toma a educação como componente importante. Como proposta para a realização desse ideal, os pioneiros postulavam como responsabilidade do Estado a organização de um plano geral para a Educação que, para afrontar a desigualdade e a exclusão social, precisaria oferecer uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita (GALIAN; SANTOS, 2018, p. 167).

Há um legado do qual faz parte esse manifesto que se faz presente na LDB n. 9.394/1996 e nos PNE dado que, como já considerado, no contexto da democratização do país várias reivindicações e demandas resultantes da atuação da sociedade civil por uma educação pública, universal e de qualidade tiveram expressão e força para serem incorporadas na Constituição de 1988 e para influenciarem a elaboração de LDB e PNE. Tanto a Constituição quanto a LDB resultam de movimentos sociais em defesa da democracia, da educação, do debate travado por diferentes setores, mas também são produto do conjunto de forças e interesses em disputa, com representatividade no Poder Legislativo e no próprio governo. Pode-se admitir que no contexto em que se deu a discussão, elaboração e promulgação dessa LDB possível, são bastante significativos os avanços nela consignados, como também foi muito importante o fomento de programas e políticas educacionais em atendimento a direitos de diferentes grupos sociais que historicamente têm sido excluídos e têm lutado por esses direitos. Tal importância pode ser medida tanto pela omissão do Estado quanto pelos diferentes ataques dirigidos à Educação, em geral, e a algumas das conquistas, em particular.

A ideia de uma educação pública forte, inclusiva, gratuita e laica, como responsabilidade do Estado brasileiro, é difícil de ser mantida, tendo em vista o crescente

⁶O documento, concebido e redigido por 26 educadores e intelectuais (dentre eles Fernando de Azevedo, Roldão Lopes de Barros, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Júnior), continha diretrizes educacionais como, entre outras, defesa da escola pública para todos, escola em tempo integral e universidades gratuitas.

papel deste de avalista e garantidor de um modelo econômico privatista e excludente, na razão inversa em que diminui seu papel de mantenedor do bem-estar social – a começar pelos esforços em reduzir ou suprimir sua responsabilidade para com o financiamento⁷ e a manutenção de uma educação pública de qualidade, como proclamado na própria LDB. Como esses dois papéis do Estado, de sinais invertidos, mostram-se inconciliáveis, as políticas educacionais a partir de 1985 têm oscilado entre esses dois polos, a depender das características mais conservadoras ou mais identificadas com as aspirações populares e demandas sociais. Mas, nesse tempo já foi possível, no Brasil, vivenciar e aprender que o neoliberalismo não vai instaurar um Estado de bem-estar social; quando muito, poderá reconhecer a necessidade e promover algumas reformas em consonância com circunstâncias e conjunturas específicas.

Em síntese, promove-se uma escola pública desassistida, degradada, em consequência dos drásticos e sucessivos cortes nos recursos, numa escalada cujo alcance se dá em todas as esferas. O Estado tem o seu papel minimizado no cumprimento de responsabilidades com a educação básica e superior do país; os professores são privados de uma formação de qualidade, do seu lugar de agente autônomo dotado de autoridade e capacidade para gerir o trabalho de sala de aula, tomar decisões de acordo com a realidade escolar e evitar que suas práticas sejam pautadas por avaliações e currículos centralizados.

Externos às práticas escolares, encontram-se parceiros e atores sociais que exercem influência sobre as políticas para a educação e sua implementação. Sua atuação é forte na formulação e difusão de diretrizes e metas educacionais e orientações curriculares, por meio das quais se desenha o projeto de educação de cunho neoliberal que, ao prosperar, promove apagamentos.

Uma decorrência desse processo é que a retórica que o acompanha se dissemina revolvendo discursos sobre: 1) os fins da Educação, que se reduzem a preparar os indivíduos para se ajustarem com “resiliência” e “empatia” à sociedade competitiva e desigual; 2) os currículos, de tal modo a resignificar os papéis das disciplinas e o alcance curricular destas, imprimindo-se uma orientação interdisciplinar e/ou transdisciplinar em que passam a ter lugar subprodutos que visam a promover na escola uma “matemática para todos” ou o fim de um “analfabetismo funcional”; 3) o lugar da avaliação, diga-se de passagem a avaliação em larga escala, como elemento aferidor do aproveitamento dos indivíduos e da qualidade do ensino mediante critérios gerais, universais; e, por consequência, 4) o lugar do professor de agente que prepara os alunos segundo prescrições curriculares e matrizes de avaliação que se sobrepõem à

⁷Um exemplo recente, com consequências devastadoras para a sociedade brasileira e que ilustra bem o papel do Estado, foi a Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita os gastos públicos por 20 anos, encaminhada pelo governo de Michel Temer e promulgada pelo Congresso Nacional.

sua prática pedagógica, abolindo sua autoridade e autonomia na gestão do ensino nas suas salas de aula.

No contexto de uma educação que cada vez mais se torna excludente por meio dos mecanismos de avaliação e controle adotados, os programas e políticas de avaliação promovidos – a despeito do alto conhecimento implicado na metodologia para sua formulação e aplicação – passam “inadvertidamente” a induzir políticas curriculares, operando sob o signo de avaliações como impostura, dado que suas finalidades extrapolam o alcance de uma avaliação em larga escala (SANTOS, 2014, p. 58). Isso é agravado quando a qualidade da educação passa a ser mensurada a partir do nível de proficiência dos alunos em testes de múltipla escolha concebidos, elaborados e aplicados de fora para dentro da escola, secundarizando ou até mesmo apagando os efeitos dos processos próprios de avaliação praticados pelos professores em suas salas de aula, como apontado no tópico anterior.

Redes de atores em jogo

Em seu trabalho, Pugliese (2020) faz essa discussão embasado em autores como Avelar e Ball (2017), Haas (1992), Lingard (2016), Normand (2010), Olmedo e Santa Cruz (2013), Viseu e Carvalho (2018), que abordam as ideias de: 1) redes políticas (*policy networks*) dominantes e profundamente embrenhadas no Congresso Nacional, indústria, universidades, organizações não governamentais e entidades filantrópicas diversas; 2) *think tanks*, organizações híbridas que operam em campos acadêmicos, midiáticos, políticos e econômicos e como configurações de atores novos e antigos com ambíguas responsabilidades e margens de ação nebulosas (PUGLIESE, 2020, p. 38). Ainda na síntese produzida por Pugliese (2020), a atuação dos *think tanks* clama para si certa objetividade baseada em dados e comparações que dá base à narrativa que ostentam e que prega a inaptidão do Estado em cumprir suas próprias obrigações, a incapacidade da escola gerenciar a si própria e postula protocolos de gestão, tomados como bem-sucedidos no universo das empresas privadas. Viseu e Carvalho (2018) discutem o papel de organismos como esses na realidade educacional de Portugal ou em outros países como tendência irreversível, reconhecendo que tais organismos:

[...] agem como um espaço de intermediação social e cognitiva, uma vez que visam desenvolver um determinado conhecimento educacional, orientado para a decisão política e a resolução de problemas por si identificados, através de uma rede política composta por atores provenientes de diferentes mundos, incluindo a academia, as empresas e agências governamentais. (VISEU; CARVALHO, 2018, p. 2).

Nos estados capitalistas contemporâneos, segundo Saura (2016), organismos públicos, fundações filantrópicas e companhias privadas interagem de forma cada vez mais ativa em espaços de governança. São formas emergentes de governança que Ball e Olmedo (*apud* SAURA, 2016) denominaram de governança filantrópica. A nova filantropia, sob a análise desses autores, geralmente apresenta o mercado como uma solução para resolver problemas sociais e acredita que sua filosofia empresarial pode ser colocada a serviço da caridade (SAURA, 2016, p. 250). Avelar e Ball (*apud* PUGLIESE, 2020, p. 35) indicam o surgimento de uma nova mistura entre “Estado, mercado e filantropia, em que o Estado se torna um agente de mercado, comissionário de serviços e monitorador de desempenho”.

Nesse sentido, Saura (2016) considera que estamos presenciando a época dourada da filantropia, que tem sido denominada a era do “filantrocapitalismo”, em que novos atores capitalistas aplicam os métodos dos seus êxitos monetários às doações. Diferentemente dos filantropos tradicionais, que se colocavam por trás das doações e investimentos, os filantrocapitalistas colocam-se na linha de frente, promovendo o investimento, formulando e gerindo políticas em parceria com o Estado ou até mesmo em lugar dele.

Esses parceiros nas políticas educacionais brasileiras são instituições empresariais e financeiras ou organizações sociais e fundações em geral vinculadas a essas instituições, entre tantas: Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Banco Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Instituto Península, Cenpec etc. Tornaram-se agentes protagonistas, às claras, na formulação, articulação e gestão de políticas públicas para a Educação, especialmente aquelas relacionadas à produção de currículos, de recursos didáticos, de avaliação e de formação de professores. A Fundação Lemann, organização onipresente, tem liderado esse processo no Brasil em nível nacional e regional, procurando transferir as formas de ação empresarial para a gestão da Educação.

Foi essa lógica que governou o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica no Brasil. Esta, uma política prioritária, foi produzida de modo verticalizado e centralizado, excluindo desse processo ou secundarizando, conforme a ocasião, o papel de atores importantes e necessários como, entre outros, organizações da sociedade civil, entidades, associações, grupos e universidades públicas.

Nas décadas de 1980 e 1990 pareceu haver uma convivialidade entre interesses públicos e privados, dado que a subsistência e força do capital não são incompatíveis com as ideias de redução da fome e da miséria, combate ao analfabetismo, diversidade, equidade, inclusão, justiça social e educação elementar como direito, e a força da retórica reforçava esse ponto de vista. Na atualidade, tais pautas são deixadas de lado.

A presença e a atuação dessas organizações na esfera pública sugerem um processo de drenagem de competências do Estado, chamando para si o papel de redentor desinteressado alicerçado em narrativa sobre objetividade, “sobre o que é qualidade e sobre como atingi-la” (MACEDO, 2014, p. 1.545), bem como sobre a eficiência da gestão praticada no mercado. Entretanto, a lógica dos novos tempos é excludente e antidemocrática, pois nela não cabem todos os cidadãos como estes gostariam. Mesmo diferenças e problemas sociais que podem ser equacionados tornam-se um peso ante a voracidade de um neoliberalismo predatório, para o qual interessa cada vez menos a manutenção de bem-estar social, do direito à diversidade, a uma educação pública. Possivelmente, estes últimos anos, pós-golpe de 2016, sejam os mais duros de uma escalada de aniquilamento desses direitos e de perda das características de um projeto de educação pública pelo qual muitas forças políticas e movimentos sociais têm lutado.

A ambivalência de um linguajar vazio não é mero detalhe: também é uma forma de apagamento

Certo linguajar identificado em discursos de políticos e caracterizado, em geral, por seu tom eufemístico, estereotipado, eloquente é denominado “*langue de bois*”⁸, “*lengua de madera*”⁹, “discurso vazio”¹⁰, respectivamente, em francês, em espanhol e em português. Nas últimas décadas, esse modo de falar tem impregnado os discursos sobre educação no Brasil, nos meios de comunicação, em pronunciamentos de autoridades e gestores, em textos oficiais. É uma maneira de falar vaga, pouco clara, pontuada de subterfúgios, que esconde ou distorce fatos, dados, intenções, um léxico próprio em que várias palavras têm um significado único e uma mesma palavra pode ter diferentes significados, cada um deles usado conforme as circunstâncias. Indo além disso, o surgimento de termos, temas e discursos é próprio de uma produção conceitual, teórica, que fundamenta e acompanha projetos, políticas e ações de ampla gama de atores sociais antigos ou emergentes que ambicionam influir na agenda e nos rumos da educação brasileira, e o têm feito com sucesso.

⁸ A expressão *langue de bois* (língua de madeira), em francês, remonta à segunda década do século XX e várias explicações e significados podem ser encontrados. Desde então, tem sido utilizada para criticar e depreciar discurso político estereotipado, retórico.

⁹ No espanhol, *lengua de madera* é a tradução aproximada da expressão francesa *langue de bois*, aquela verbosidade vazia do discurso público, construído sobre clichês e frases que nada dizem e nada significam. Disponível em: <https://www.lasprovincias.es/comunitat/opinion/lengua-madera-20200302001840-ntvo.html>. Acesso em: 25 fev. 2020.

¹⁰ Entre tantos outros, são assemelhados termos como: discurso demagógico, meias-palavras, cantilena, conversa fiada, conversa mole, lorota, lengalenga, balela, papo furado etc.

Há, por assim dizer, uma disposição cada vez maior de se aplicar na Educação termos migrados ou emprestados de outros campos e discursos. No caso tratado neste texto, a grande maioria dos termos advém do mundo corporativo e do livre mercado. É assim que termos como qualidade total, proficiência, *ranking*, competência, empreendedorismo, capital humano, entre tantos outros, são ajustados e aplicados em programas e políticas educacionais.

A partir de uma perspectiva sociolinguística, Palacios Díaz, Hinaldo Kawada, Suárez Monzón e Saavedra Stuardo (2020, p. 33), em acordo com Norman Fairclough (2006), consideram que as atuais mudanças de cenário de políticas educativas são, antes de tudo, variações nos processos de produção, distribuição de textos e discursos em defesa de determinadas formas de representar a realidade social e de determinados modos de ser e atuar nessa realidade.

Mesmo concordando com esses autores, quando afirmam ser o discurso “um tipo específico de prática social que não só representa aspectos do mundo, mas também participa ativamente em sua constituição e construção” (PALACIOS DÍAZ *et al.* 2020, p. 39), não tenho as mesmas condições para adotar o procedimento analítico dos autores citados, o qual conjuga análise discursiva e análise de estrutura argumentativa dos diferentes discursos políticos sobre o tema.

Para os fins deste texto, considero suficiente partir da constatação do fato e utilizar a analogia ensaiada como recurso, por entender que tal léxico e grande parte das políticas educacionais que o empregam contêm uma aparente dissimulação, uma vez que os modos de falar mais revelam do que ocultam vozes, propósitos e interesses convergentes ou em disputa e presentes na educação pública há pelo menos três décadas. Pela linguagem se produz um apagamento dos discursos consagrados e coerentes com os fins da educação. Um exemplo notável é a maximização do papel das políticas de avaliação instituídas a partir da LDB e seu alinhamento, no conteúdo e na forma, com as avaliações em larga escala praticadas em outros países. Tal abordagem propaga uma concepção de educação pública e de qualidade da educação que contraria axiomas fundantes da própria LDB sobre os fins da Educação.

Nem ruptura nem readaptação, acidente de percurso e deslocamento temporário

Conforme já mencionado, no período pós-redemocratização do país as políticas públicas para a Educação aderiram às metas do Banco Mundial e não se observaram rupturas ou mesmo descontinuidades em relação às orientações do BM, a despeito de ter sido dada, em diferentes governos, maior ou menor ênfase à distribuição de

recursos para a educação básica e superior e certas políticas educacionais inclusivas, a depender do reconhecimento dos interesses populares por parte dos governos.

Porém, após o golpe de 2016, de modo acelerado foram implementadas medidas para reduzir gastos e investimentos com a Educação, avanço na chamada reforma do ensino médio e corrida na produção da BNCC para o ensino fundamental, médio e de diretrizes para a formação de professores, por meio da centralização das decisões, recomposição do Conselho Nacional de Educação (CNE), exclusão do processo de setores da sociedade civil, como entidades e associações não alinhadas com a política em questão.

[...] num Decreto datado de 27 de junho de 2016, o presidente Michel Temer revogou a nomeação de membros do CNE indicados pela gestão anterior realizada em maio do mesmo ano. Esses membros teriam mandato de quatro anos e a mudança na composição do CNE sugere a busca por um trâmite mais ágil e fácil da BNCC, o que aponta fortemente para a retomada de uma perspectiva centralizadora de elaboração de textos curriculares, desta vez esvaziando o debate por meio da cooptação das vozes representadas nesse Conselho. (GALIAN; SANTOS, 2018, p. 170).

Uma fertilização do terreno para o prosseguimento do que é essencial no campo das políticas educacionais, à larga, promovidas pelo MEC do governo Temer ou como esfera alternativa capaz de arbitrar tomadas de decisão, enquanto o MEC inoperante do governo Bolsonaro se permite pôr em suspensão, tumultuar ou ignorar políticas e metas já traçadas (assim tem sido com Enem, Fundeb, PNE etc.) e prosseguir na sua agenda de ataque à Educação, à pesquisa e às Ciências Humanas.

Em síntese, o golpe institucional de 2016 representou uma repactuação de forças econômicas, políticas e midiáticas a partir da qual se estabeleceu o recrudescimento da política econômica neoliberal, com impactos sérios sobre as políticas sociais e a orientação das ações do Estado, atingindo gravemente a Educação.

[...] as ações de supressão dos direitos sociais foram imediatas. Aprovação do Projeto de Emenda Constitucional nº 241, que altera a Constituição Federal de 1988, com o intuito de congelar as despesas do Governo Federal, determinando que sejam corrigidas apenas pelos índices de inflação, por até 20 anos; aprovação da medida provisória 746/16, que determina a reforma no ensino médio, alterando de forma redutora sua estrutura e mascarando essa redução com uma farsesca flexibilidade da oferta de disciplinas. (FREIRE *et al.* 2016, p. 2)

Essas, entre outras, foram condições que resultaram numa crise político-institucional de grandes proporções, agravada com o resultado das eleições majoritárias de 2018.

O país dividido, o discurso de negação da política e as regras do jogo democrático sendo desvirtuadas permitem, por meio da eleição, a ascensão da extrema direita, que apresenta como programa a combinação do autoritarismo com uma agenda

econômica ultraliberal, marcada pela suspensão de programas sociais, extinção de direitos dos cidadãos, mas anunciando o pior como pauta para a Educação. Sob o novo/velho governo agravam-se os cortes de recursos para a educação e pesquisa e se põem em marcha programas de apagamentos, de controle ideológico, religioso, militar voltados para a educação básica e superior, por meio do Programa “Escola sem partido”, da criação de escolas militares e militarização das escolas públicas de ensino básico, *homeschooling*, incentivo à censura e à delação de professores por estudantes, intervenção direta na gestão das instituições federais de ensino superior etc.

Em que pese o fato de quão longe e inimaginável tenha sido o lugar a que o país retrocedeu depois de 2016, a inépcia e também o combate ideológico calculado à Educação e às Ciências Humanas, a política econômica do governo Bolsonaro e as demais políticas (ou o cancelamento delas) configuram, portanto, a execução de um programa de aniquilamento de direitos sociais conquistados, de negação da ciência, da pesquisa científica e do papel estratégico da Educação na construção de uma sociedade democrática.

Embora no âmbito dos Ministérios da Educação, da Ciência e Tecnologia, das agências de fomento à pesquisa, apenas para ficar no campo afim à educação, os quadros de profissionais especializados tenham sido afastados, conselhos tenham sido extintos, os fundamentos econômicos para as políticas educacionais de cunho neoliberal são assegurados, mostrando-se uma orquestração calculada. É nesse deslocamento de foco que ocorre o afastamento de alguns parceiros privados da educação para fora da governança do Estado. Fundações e demais organizações sociais passam a empreender formas alternativas de agenciamento, a ocupar espaços institucionais outros nas esferas nacional, estadual ou municipal, enquanto a comunicação e parceira com o governo estão suspensas. Mas é apenas uma questão de tempo e oportunidade. Esses parceiros têm convicção de que implementar sua agenda para a Educação é um processo dado como irreversível posto que tal agenda é parte de uma geopolítica à qual a política econômica e as políticas sociais de diferentes governos brasileiros têm apoiado.

Por sua vez, a retomada da Educação como projeto social de interesse público, sem os últimos percalços que temos vivido, inscreve-se na pauta das disputas até o presente momento, sem conciliação ainda possível e sem desfecho previsível, mas que depende fortemente da participação ativa daquele que frequentemente tem ocupado o lugar do “terceiro excluído”¹¹ na tríade Estado, Educação e sociedade. Neste caso,

¹¹Essa referência remonta ao terceiro dos três princípios da lógica aristotélica: identidade, não contradição e terceiro excluído. Segundo este último, duas proposições não podem ser simultaneamente verdadeiras: ou é verdadeira ou é falsa, não existe uma terceira alternativa. Nas Ciências da Educação, a ideia do “terceiro excluído” é inserida pelo triângulo pedagógico de Houssaye (1998), formado pela tríade aluno, professor e saber. Na relação entre os elementos de cada dois vértices desse triângulo, o

refiro-me à sociedade com sua participação ativa na defesa do seu direito à Educação e de políticas públicas que os garantam.

Referências

ANDRADE, Danilo. Políticas públicas: o que são e para que existem. *Politize!*, 4 fev. 2016. Disponível em: <https://www.politize.com.br/politicas-publicas/>. Acesso em: 24 fev. 2020.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The mobilization for the national learning standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, v. 64, p. 65-73, 2017.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos et al. *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: Fase, 2003. p. 38-44.

BALL, Stephen J. *Global Education Inc: new policy networks and neoliberal imaginary*. New York: Routledge, 2012.

FADEL, Charles; BIALIK, Maya; TRILLING, Bernie. *Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2016. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacao-em-quatro-dimensoes-Portuguese.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and globalization*. London: Routledge, 2006.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no Terceiro Mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 1998.

FREIRE, Desirée G. et al. 2016, ano em que o país sofreu um golpe político-institucional, não termina. *Espaço e Economia: Revista Brasileira de Geografia Econômica*, v. 5, n. 9, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/2511>. Acesso em: 31 jul. 2020.

GALIAN, Cláudia Valentina A.; SANTOS, Vinício de Macedo. Concepções em disputa nos debates sobre a BNCC: educação, escola, professor e conhecimento. In:

terceiro fica excluído, porém sem desaparecer. Ele está presente, influenciando toda a ação, mas não participa ativamente na dinâmica.

GODOY, Elenilton Vieira; SILVA, Marcio Antonio da; SANTOS, Vinício de Macedo (org.). *Currículos de matemática em debate: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em educação matemática*. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 165-187.

HAAS, Peter M. Introduction: epistemic communities and international policy coordination. *International Organization*, Cambridge, v. 46, n. 1, p. 1-35, winter 1992. Disponível em: <https://fbaum.unc.edu/teaching/articles/IO-1992-Haas.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

HOUSSAYE, J. *Le triangle pédagogique: théorie et pratique de l'éducation scolaire*. v. 1. Berne: Peter Lang, 1998.

LINGARD, Bob. Rationales for and reception of the OECD's Pisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 609-627, set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v37n136/en_1678-4626-es-37-136-00609.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1.530-1.555, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MELO, Guilherme. *Consenso de Washington: neoliberalismo, economia dependente e a globalização*. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <http://www.4pt.su/pt-br/content/consenso-de-washington-neoliberalismo-economia-dependente-e-globalizacao>. Acesso em: 18 fev. 2020.

MOTA JUNIOR, William. P.; MAUÉS, Olgaís C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1-11, out./dez. 2014.

NORMAND, Romuald. Expertise, networks and indicators: the construction of the European strategy in education. *European Educational Research Journal*, v. 9, n. 3, p. 407-421, 2010.

OCDE. Publicado por Rafaela Sousa. *Mundo Educação*, Goiânia. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/ocde.htm>. Acesso em: 25 fev. 2020.

OLMEDO, Antonio; SANTA CRUZ, Eduardo. Neoliberalism, policy advocacy networks and think tanks in the Spanish educational arena: the case of FAES. *Education Inquiry*, v. 4, n. 3, p. 473-496, 2013.

PALACIOS DÍAZ, Diego *et al.* Leyendo críticamente políticas educativas en la era neoliberal: el caso chileno. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 30-54, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v50n175/1980-5314-cp-50-175-30.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

PINTO, Jorge Eschriqui V. Saber histórico e desenvolvimento das competências de leitura e escrita no currículo oficial do Estado de São Paulo. *História: Questões & Debates*, Curitiba, v. 68, n. 1, p. 298-336, jan./jun. 2020.

PUGLIESE, Gustavo. *Stem/Steam Education como política educacional: o Pisa e seus efeitos nos sistemas educacionais*. Relatório de qualificação (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, fev. 2020.

ROMÁ, María Celeste. Continuidades y rupturas en las estrategias “Educación para todos” y “Aprendizaje para todos” del Banco Mundial. *In: ROMERO, Silvina* (coord.). *Hipotecando(nos) el futuro: las estrategias de los organismos internacionales para mantener el consenso*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria, 2019. p. 35-47. Disponível em: <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2019/04/Hipotecando-nos-el-futuro.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SANTOS, Vinício de Macedo. *Ensino de matemática na escola de nove anos: dúvidas, dúvidas e desafios*. São Paulo: Cengage Learning, 2014. (Ideias em ação).

SAURA, Geo. Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: la red global Teach For All en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, València, v. 9, n. 2, p. 248-264, 2016.

SILVA, Daniel Romão da. *Educação matemática: equidade e legitimação*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

VERGER, Antoni; BONAL, Xavier. La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el “aprendizaje para todos”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 911-932, 2011.

VISEU, Sofia; CARVALHO, Luis. M. Think tanks, policy networks and education governance: the emergence of new intra-national spaces of policy in Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, v. 26, p. 1-26, 2018.

Concepções de matemática e implicações para a aprendizagem: um breve estudo

Zaqueu Vieira Oliveira

Introdução

“OS MATEMÁTICOS são uma espécie de franceses. Sempre que lhes dizemos algo, eles traduzem para a sua própria língua e imediatamente convertem em algo completamente diferente” (GÓMEZ-GRANELL, 1997, p. 257). Este pensamento, atribuído a Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), mostra mais do que uma histórica intriga entre alemães e franceses, mas uma visão estereotipada e distorcida da matemática.

Existem, inclusive, diversos casos em que não ter o mínimo de domínio do conhecimento matemático não é visto como algo ruim, mas gera até certo “orgulho”. Leiamos como exemplo uma história contada por Paulos (1990, p. 3):

Me vem à mente um caso que vivi em certa ocasião, em uma reunião, onde alguém estava soltando um discurso monótono sobre a diferença entre constantemente e continuamente. Mais tarde, na mesma noite, estávamos vendo as notícias na TV e o meteorologista disse que a probabilidade de chover no sábado era de 50 por cento e também era de 50 por cento no domingo, de onde concluiu que a probabilidade de chover durante o final de semana era de 100 por cento. A observação [do meteorologista] foi dada como certa pelo autodenominado gramático e, mesmo depois que expliquei o erro, ele não ficou tão indignado quanto teria ficado se o meteorologista deixasse um partícipio pendente. De fato, diferentemente de outras falhas ocultas, o analfabetismo matemático é frequentemente exibido: “Não consigo nem equilibrar meu talão de cheques”, “Eu sou uma pessoa do povo, não uma pessoa do número” ou “Eu sempre odiei matemática”. Esse orgulho travesso da própria ignorância matemática se deve, em parte, ao fato de que suas consequências geralmente não são tão óbvias quanto as de outras deficiências. (PAULOS, 1990, p. 3, tradução nossa).

Assim como pensavam Goethe e o personagem da história de Paulos, diversas são as concepções ingênuas, preconceituosas e estereotipadas a respeito da matemática e do trabalho do matemático impregnadas na sociedade atual. De modo geral, o que não é facilmente percebido pelas pessoas é que tais visões são histórica e culturalmente construídas e perpetuadas em ambientes como a família, os diferentes meios de comunicação e até mesmo as escolas.

Sabemos que nos últimos séculos a matemática ganhou seu espaço no universo científico. Devido ao alto grau de rigor que os matemáticos exigem em seus estudos e pesquisas, tal disciplina ajuda a trazer mais confiabilidade aos conhecimentos científicos. E isso tem repercussão direta no modo como as pessoas recebem uma informação científica veiculada pela mídia. Quando uma informação dita “cientificamente comprovada” precisa ser veiculada, pode-se, por exemplo, recorrer a dados estatísticos. Evidência disso é que a expressão “as estatísticas comprovam que” tem sido frequentemente ouvida como forma de argumentação e justificativa científica. Números, tabelas, gráficos, porcentagens e outros aparatos matemáticos também são utilizados para dar a impressão de alta credibilidade à informação que está sendo apresentada.

Porém, a educadora Gómez-Granell (1997, p. 258) afirma que existe um paradoxo no qual a matemática está inserida: ao mesmo tempo em que ela é considerada “um dos conhecimentos mais valorizados e necessários nas sociedades modernas altamente ‘tecnologizadas’ [... é também] dos mais inacessíveis para a maioria da população, confirmando-se assim como um importante filtro seletivo do sistema educacional”.

Avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), têm servido não somente para mostrar o fraco desempenho dos estudantes em matemática, mas também como forma de seleção para universidades públicas e particulares ou, no segundo caso, para distribuir bonificação para as escolas e professores com os ditos “melhores resultados”. Em certa medida, essas provas têm sido utilizadas para perpetuar desigualdades ao desqualificar o trabalho desenvolvido por parte significativa dos professores ou ao selecionar os estudantes supostamente mais hábeis para dar prosseguimento à sua formação.

Em outras palavras, se por um lado o conhecimento matemático tem tido papel fundamental para o desenvolvimento científico e tecnológico, por outro, ele tem servido, nos exames e provas, justamente como uma forma de seleção dos ditos “mais aptos” para ocuparem cargos de trabalho ou vagas em universidades. Segundo Boaler (2016), nesse sistema que testa os alunos constantemente, eles apenas aprendem a achar a resposta sem compreender aquilo que estão aprendendo, criando uma falsa impressão de que não existe a necessidade de criatividade na área da matemática. Tal conclusão contraria o preceito que os profissionais têm sobre a própria matemática, a chamada ciência das regularidades e dos padrões, que desenvolve o raciocínio lógico e a criatividade.

Boaler (2016) afirma que a matemática tem sido ensinada em um contexto diferente daquele que normalmente são lecionadas outras matérias. Ela é vista, por parte dos estudantes, como uma disciplina diferente das demais, com conhecimentos que servem somente para testar, condicionando-os a dar apenas respostas corretas para questões diretas, sem a necessidade de refletir em que contexto aquele conhecimento

foi desenvolvido, como ele pode ser aplicado ou, então, os motivos pelos quais os algoritmos funcionam de tal modo.

Gómez-Granell (1997) defende a ideia segundo a qual o conhecimento matemático possui um caráter estritamente formal e outro “referencial”; este último busca uma associação entre os símbolos matemáticos e situações da realidade do aluno. A autora reconhece que os símbolos só pertencerão ao domínio da matemática na medida em que eles se dissociarem de contextos específicos, embora seja importante considerar que tais situações são imprescindíveis para a aprendizagem da matemática.

Não consideramos efetivo um ensino totalmente mecanizado e formal, mas também não é possível uma aula que valorize a compreensão dos conteúdos de modo ingênuo, ou seja, acreditando que os alunos darão conta de compreender os aspectos formais somente por terem visto uma aplicação ou uma situação específica. Mais que isso, não acreditamos que um aluno aprenderá matemática somente porque o professor levou para a sala de aula um material manipulável ou um jogo. Torna-se importante o papel do docente como mediador no processo de aprendizagem permitindo uma compreensão dos conteúdos, levando o aluno a saber manipular os símbolos matemáticos e compreender os significados da linguagem matemática.

Embora tenha ocorrido um profundo avanço nas discussões sobre o ensino dessa disciplina, ainda há uma supervalorização dos aspectos técnico-formais da matemática, sem levar o aluno a compreender o que se está aprendendo. As experiências com um ensino tradicional focado na resolução de exercícios mecanizados contribuem para que os indivíduos acabem por acreditar que não dão conta de encarar problemas matemáticos, implicando crenças incorretas sobre a própria matemática e como a aprendemos. “Isso não é para mim!”, “Eu não nasci para exatas!” ou até mesmo “Eu não tenho cérebro matemático!” são algumas expressões que podem surgir a partir dessa experiência.

Boaler (2016) afirma que quando uma criança, na fase escolar, ouve das pessoas ao seu redor que a matemática é só para os ditos “inteligentes” e “geniais”, ela pode desistir, fracassar e detestar essa disciplina. Na visão da autora, a criança pode ir deixando lentamente de tentar entender o que está aprendendo, mesmo que ainda tenha alguma curiosidade sobre o assunto. Fecha-se um ciclo quando os responsáveis por um estudante, ao ouvirem que seu filho não vai bem em matemática, acreditam que está tudo bem e que só um indivíduo extremamente inteligente – alguém acima da média – conseguiria sair-se bem em matemática.

Há também um fenômeno contrário a esse que pode gerar pressão psicológica e emocional nos estudantes. Mundo afora, uma frase bastante disseminada tem afirmado que “asiáticos são bons em matemática”. Segundo Shah (2019), ao dizermos isso não os estamos elogiando, mas mostrando uma concepção racista e preconceituosa. Para o pesquisador, esta visão não somente normaliza os povos não asiáticos

como inferiores intelectualmente, mas também desumaniza os asiáticos, tornando-os verdadeiras máquinas de calcular. Para esse pesquisador, tal objetificação impõe, em sala de aula, uma “obrigação” ao estudante asiático de ser sempre hábil em matemática, de modo que seu erro normalmente não é tolerado.

Segundo Shah (2019), é verdade que em exames internacionais os asiáticos têm-se destacado em matemática, mas também existem países desse mesmo continente que não figuram em boas posições nos mesmos *rankings* educacionais. Além disso, comumente não se menciona que as mesmas nações cujos alunos são considerados bons em matemática também estão numa boa colocação em leitura e interpretação de textos.

Este trabalho tem, então, a finalidade de explorar algumas das concepções a respeito da matemática presentes na sociedade e como elas podem impactar na aprendizagem desta disciplina. Para isso, apresentamos aqui parte dos dados obtidos numa pesquisa realizada com estudantes dos cursos semipresenciais de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Matemática de uma instituição de ensino superior pública do Estado de São Paulo. O questionário foi aplicado no segundo bimestre de 2019 no início da disciplina obrigatória Educação Matemática.

Os estudantes que cursaram a referida disciplina tinham como uma de suas atividades opcionais a realização de uma entrevista com duas pessoas de qualquer idade, podendo ser amigos, familiares ou até mesmo desconhecidos. Como resultado, foram obtidos 737 questionários respondidos, porém as questões não eram obrigatórias, de modo que a quantidade total de respostas obtidas por questão pode variar. As questões que exploraremos neste capítulo são as seguintes:

1) Você acha que a Matemática foi inventada ou descoberta?

- Inventada
- Descoberta

2) A Matemática é útil?

- Sim
- Não
- Não sei

3) Para você, a Matemática tem alguma relação com a realidade?

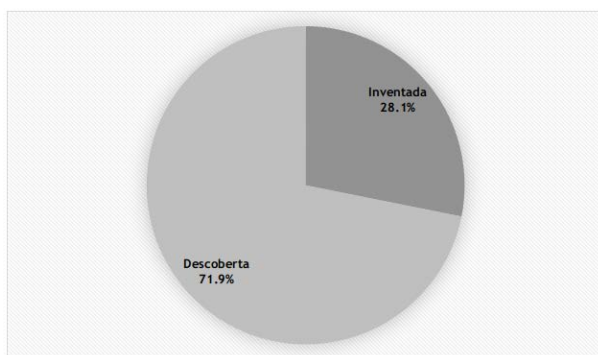
- Sim
- Não
- Não sei

Como é possível perceber, as perguntas apresentadas são genéricas e não nos permitem averiguar especificidades do pensamento de cada indivíduo participante. Diversos outros aspectos podem ter relevância para compreender as concepções aqui exploradas, por isso enfatizamos que seria necessário um estudo mais detalhado para entender as raízes de tais visões. Outras pesquisas podem trazer uma ideia mais aprofundada acerca da maneira como os estudantes da educação básica lidam com a matemática e como eles a concebem em sua realidade cotidiana. Outros estudos podem demonstrar como as pessoas relacionam os conhecimentos matemáticos às atividades de seu dia a dia após a idade escolar, como no trabalho, na economia doméstica e pessoal e na interpretação de informações veiculadas por intermédio de diferentes mídias. Ainda assim, os dados aqui apresentados nos permitem examinar, mesmo que brevemente, algumas questões gerais relacionadas à visão que as pessoas têm da matemática e como elas podem constituir-se em obstáculo na aprendizagem desta disciplina.

Matemática: invenção ou descoberta?

Dos 732 participantes que responderam à primeira questão – “Você acha que a matemática foi inventada ou descoberta?” –, 71,9% disseram que a matemática foi descoberta. Isso mostra que, em boa parte do imaginário popular, acredita-se que a matemática já existe *a priori*, é um conhecimento pré-existente à nossa existência como ser humano, e precisamos, em algum momento, somente descobrir as regras e as fórmulas que regem os padrões e regularidades presentes na natureza e em seus fenômenos.

Gráfico 1 – *Percentual de respostas para a questão 1: Você acha que a matemática foi inventada ou descoberta?*



Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa.

Nessa perspectiva, a natureza e o mundo que nos cerca é regido por uma espécie de “matemática suprema e divina”. Sendo menos enfático, a matemática é uma linguagem que está por trás de cada fenômeno, mas segundo esse ponto de vista ela não foi inventada por nós. Ela seria uma espécie de “código de programação” que, ao ser decifrado, possibilitaria a compreensão e quiçá o controle da natureza ao nosso redor.

É possível afirmar também que nessa concepção incluem-se aqueles que veem a matemática como um tipo de conhecimento mágico e que ela só pode ser compreendida por indivíduos “geniais” e dotados de uma inteligência superior. São estas visões de matemática como divina, mágica e superior que vão ajudar a sustentar os pensamentos de quem acredita que “Eu sou uma pessoa do povo, não uma pessoa do número” ou “Eu não tenho cérebro matemático!”.

Voltemos um pouco na história. Na Antiguidade, entre os pitagóricos, os números eram considerados entidades reais: independentemente dos objetos que contamos e do modo como os escrevemos ou os denominamos, os números existem na natureza. Recentemente, essa mesma visão foi defendida por Tegmark (2008, p. 102, tradução nossa), ao afirmar que “nosso mundo físico é uma estrutura matemática”. Para o físico sueco, “uma estrutura matemática é abstrata, imutável, uma entidade existente fora do espaço e do tempo” (TEGMARK, 2008, p. 106, tradução nossa).

É importante perceber que, para aqueles que consideram que a matemática foi descoberta, ela não foi produzida nem pensada pelos seres humanos. Nesta perspectiva, acredita-se na existência de entidades, de uma linguagem e de um conhecimento supremo que regem a realidade em que estamos inseridos. E esta linguagem seria a matemática.

Contudo, alguns matemáticos não defendem este ponto de vista. O alemão Dedekind (1831-1916), por exemplo, numa carta enviada em 1888 para seu conterrâneo Weber (1842-1913), afirmou que “somos de uma raça divina e indubitavelmente possuímos o poder de criar, não somente nas coisas materiais (ferrovias, telégrafos), mas especialmente nas coisas da mente” (DEDEKIND, 1996, p. 835). Quando Dedekind diz isso, ele remete ao fato de sermos seres dotados de inteligência suficiente para encontrar os possíveis padrões presentes na natureza e teorizar acerca deles, criando, assim, conhecimentos que generalizam e abstraem tais ideias. Nessa mesma linha de pensamento, é atribuída ao matemático Kronecker (1823-1891) a seguinte frase: “Deus fez os inteiros, todo o resto é trabalho do homem”.

Já Einstein (1879-1955) afirmou: “Como pode ser que a matemática – que é, afinal de contas, um produto do pensamento humano independente da experiência – seja tão admiravelmente adequada aos objetos da realidade?” (EINSTEIN, 2005, p. 665). Na perspectiva do físico alemão, a matemática é uma criação humana, mas o mais interessante de sua fala está justamente na conexão com a realidade: como esse conhecimento desenvolvido por seres humanos poderia explicar tão bem a realidade que vivemos? Talvez seja neste ponto que aqueles que defendem a matemática como conhecimento descoberto se apoiem, pois a veem como algo tão perfeito que entendem que não teríamos condições de criá-la.

A ideia deste trabalho não é defender uma ou outra opinião, mas observar como elas podem influenciar, mesmo que inconscientemente, o modo como concebemos a matemática e, conseqüentemente, como a aprendemos.

Uma das características mais importantes do conhecimento matemático é a dedução que, segundo o Dicionário Houaiss (2020), é o “processo de raciocínio através do qual é possível, partindo de uma ou mais premissas aceitas como verdadeiras (p. ex., A é igual a B e B é igual a C), a obtenção de uma conclusão necessária e evidente (no ex. anterior, A é igual a C)”. Por outro lado, o raciocínio indutivo é aquele a partir do qual procura-se chegar ao conhecimento de algo mais amplo e geral tendo como ponto de partida os casos particulares, suas regularidades e padrões.

Ao partirmos de experiências e de fatos isolados, por meio de processos cognitivos complexos, reunimos estas diversas experiências e aos poucos formulamos conhecimentos mais gerais. Este fenômeno que parte dos efeitos para a causa, das conseqüências para os princípios, da experiência para a teoria, denominamos anteriormente de indução. Na matemática, porém, o pensamento baseia-se na dedução, partindo sempre de uma ou mais premissas aceitas como verdadeiras para compreender casos evidentes e verificáveis a partir delas.

Para exemplificar, de modo bastante simplório, diríamos que a matemática é uma ciência dedutiva e a astronomia é indutiva: enquanto a primeira se baseia no menor número possível de premissas genéricas concebidas como verdadeiras – o exemplo

mais clássico é o dos cinco postulados presentes na obra *Elementos*, de Euclides (300 a.C.), que fundamentam toda a geometria euclidiana – gerando e justificando todo o “edifício matemático”, a astronomia é uma ciência que se desenvolveu historicamente por meio da experiência – exemplo disso são as leis do movimento planetário, que só puderam ser desenvolvidas por Kepler (1571-1630) por intermédio de estudos minuciosos das observações feitas anteriormente por Brahe (1546-1601).

Peirce (1839-1914) trouxe contribuições enormes para este debate ao inserir uma terceira categoria de inferências, a do raciocínio abduutivo. Segundo o filósofo norte-americano, a lógica tradicional, com a dedução e a indução, não daria conta de explicar a criação de teorias sobre o raciocínio, pois, embora as experiências dos sentidos sejam singulares, elas possuem elementos passíveis de generalização, de modo que também é importante considerar o conhecimento hipotético, uma inferência de algo que pode ser, um raciocínio que ocorre quando já há indícios para que o indivíduo chegue a determinada conclusão. Para Peirce (2000), esse tipo de raciocínio não garante a veracidade das conclusões, há a possibilidade do falibilismo; contudo, é uma faculdade da mente humana de obter conhecimentos que se inclinam para uma suposta verdade. Toda esta discussão tem tido extrema importância nas pesquisas em Educação Matemática.

Embora de modo geral o raciocínio matemático seja classificado como dedutivo, autores como Polya (1954) afirmam que o raciocínio indutivo, apesar de estar mais ligado ao desenvolvimento das ciências naturais, também aparece na matemática, em probabilidade e estatística, por exemplo. Por outro lado, pesquisadores como Rivera e Becker (2009) consideram a abdução como parte integrante da aprendizagem na matemática. Já Font e Contreras (2008) afirmam que tanto o processo de generalização como o de particularização são importantes para o ensino e para a aprendizagem da matemática.

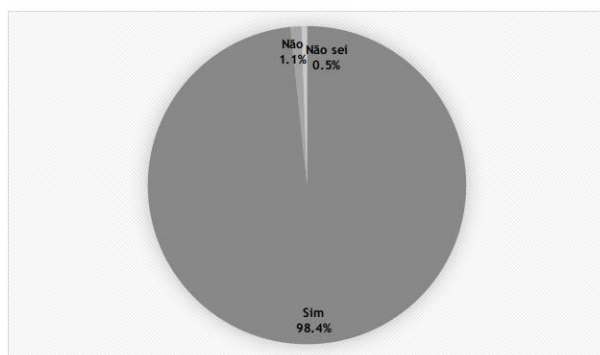
Deste modo, um ensino de matemática que priorize os aspectos formais desde os primeiros anos de escolaridade, sem levar o estudante a compreender a origem por trás de cada conceito, as causas de cada etapa em um algoritmo, as possibilidades de aplicação ou a promoção da discussão de exemplos e casos particulares, pode levar à formação de estudantes que, nos melhores casos, somente dominam técnicas e regras.

Essa inserção precoce em uma versão reduzida de matemática, como disciplina das regras e fórmulas, pode realmente fazer o estudante acreditar que ela é um tipo de saber que existe *a priori*. Isto ajuda a perpetuar a ideia de que, para poder dominar a matemática, é preciso ser um indivíduo genial e dotado de uma capacidade mental superior.

A “utilidade” da matemática

Em relação à segunda questão – “A matemática é útil?” –, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 2 – Percentual de respostas para a questão 3: A matemática é útil?



Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa.

Dos 730 participantes que responderam a esta questão, 98,4% acreditam que a matemática é útil. Mas de que utilidade da matemática estamos falando? Do troco do mercado? Das proporções entre os ingredientes na culinária caseira? Das medidas que fazemos ao construir uma casa? Dos juros bancários? Da linguagem de programação de um computador? Da tecnologia necessária para fazer um avião decolar? Para prever e interpretar fenômenos, como a taxa de contágio de um vírus em uma epidemia ou pandemia? Na verdade, a utilidade da matemática pode estar nisso tudo e em muito mais coisas. Você já parou para pensar que, quando escreve algo em um caderno, você depende não somente do conhecimento de gramática, mas também de sua percepção viso-espacial? E que, ao olhar no espelho para se maquiar ou para fazer a baliza em um carro, também depende de capacidades espaciais? De algum modo, a matemática está presente no desenvolvimento das ciências e da tecnologia, mas também vinculada a diversas questões práticas e utilitaristas do dia a dia das pessoas, mesmo que não se perceba.

Porém, é importante mencionar que uma visão utilitarista da matemática acaba por dar a ela um papel extremamente reduzido. Essa área de conhecimento pode estar relacionada à intelectualidade e ao desafio que ela pode proporcionar. Neste grupo entram aqueles que acreditam que a matemática ajuda no desenvolvimento do raciocínio lógico e dedutivo dos estudantes. Mas, mais que isso, o que temos de perceber é que, à medida que as pesquisas matemáticas avançam, elas podem parecer não ter conexão direta com nossa realidade, e isso não quer dizer que ela não

possa, no futuro, ser aplicada a algo. Contudo, para o matemático pesquisador, essa possibilidade de aplicação não importa, pois a ele cabe continuar realizando suas pesquisas dentro do âmbito da matemática. O desenvolvimento das geometrias não euclidianas, por exemplo, ocorreu bem antes das descobertas de Einstein em relação à física quântica, para as quais tiveram suma importância. A matemática pode, em diversos casos, ser estudada “dentro de sua própria bolha”, sem se preocupar em ser ferramenta de pesquisa para outras áreas, onde seus conhecimentos terão alguma finalidade.

Claro que no dia a dia queremos perceber a utilidade daquilo que estudamos, mas também não podemos deixar de valorizar o aspecto intelectual que a matemática pode nos fornecer, como o desenvolvimento do raciocínio lógico, além do trabalho com a abstração. Acreditar que essas capacidades não são importantes para o desenvolvimento pessoal ou que dependem de uma capacidade inata é um mito. Como afirmam Kimball e Smith (2013):

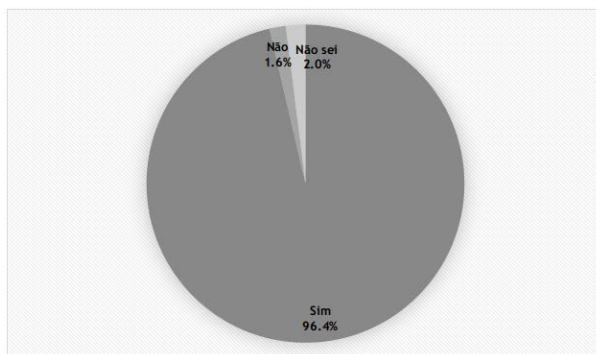
A verdade é que você provavelmente é uma pessoa matemática e, pensando o contrário, possivelmente está prejudicando sua própria carreira. Pior, você pode estar ajudando a perpetuar um mito pernicioso que está prejudicando crianças carentes – o mito da habilidade matemática genética inata.

O fato é que a ideia de que ser inteligente ou bom em matemática depende de uma capacidade inata é errônea e prejudicial. Certamente existem aqueles estudantes que possuem mais facilidade nas habilidades requeridas em matemática, mas isso não exclui a possibilidade que todos temos de ter o mínimo de domínio e compreensão da matemática que nos é ensinada até o ensino médio.

Matemática e realidade

Para a terceira questão – “Para você, a matemática tem alguma conexão com a realidade?” –, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 3 – *Percentual de respostas para a questão 2: Para você, a matemática tem alguma conexão com a realidade?*



Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa.

Vemos que 96,4% dos 730 entrevistados acreditam que a matemática tem alguma conexão com a realidade. Esta questão é bastante genérica e não nos permite perceber o sentido que os participantes estão atribuindo ao termo “realidade”. A palavra pode estar sendo usada (i) tanto para se referir ao cotidiano, ou seja, às atividades e locais que rodeiam cada indivíduo (ii) quanto para tratar de algo mais amplo relacionado à compreensão da matemática como uma forma de expressar as leis da natureza.

Ao olharmos para as interpretações acima, podemos fazer uma conexão entre as concepções abordadas na primeira questão e as que suscitam desta questão. No primeiro caso, acreditam em uma matemática inventada pelos seres humanos aqueles que consideram que tal disciplina existe como uma forma de interpretação e explicação da realidade. No segundo caso, a matemática já existiria como base para o funcionamento da natureza e de seus fenômenos e teria sido descoberta, ou seja, neste caso, a matemática seria a própria realidade.

Porém, os significados de “realidade” são muito mais complexos. Em uma das possibilidades, o termo “indica o modo de ser das coisas existentes fora da mente humana ou independente dela” (ABBAGNANO, 2007, p. 831). Existe também a palavra “idealidade”, que “indica o modo de ser daquilo que está na mente e não pode ser ou ainda não foi atualizado nas coisas” (ABBAGNANO, 2007, p. 831). Esta dualidade realidade-idealidade foi e continua sendo temática de pesquisa de inúmeros

estudiosos, como Platão (428/472 a.C.-348/347 a.C.), Descartes (1596-1650) e Kant (1724-1804).

Em matemática, o exemplo clássico remete-nos ao pensamento platônico que diria que na realidade existem diversos triângulos, porém, eles são considerados meras cópias imperfeitas com as mesmas características de um triângulo perfeito pertencente ao mundo ideal. A realidade, para Platão, seria imperfeita, pois está sempre mudando, e ela só poderia ser compreendida por meio dos modelos imutáveis do mundo ideal que existe para além dos nossos sentidos.

Essa discussão filosófica é grande e não é nosso foco, mas nos ajuda a compreender como se fundamenta uma concepção de que a matemática é para indivíduos geniais, pois sua compreensão dependeria não somente dos sentidos, mas das capacidades intelectuais de abstração e generalização. Embora tais capacidades possam ser desenvolvidas ao longo da vida de um indivíduo, ainda assim acaba-se acreditando que poucos poderão atingi-las.

A questão tende a se tornar ainda mais complexa quando buscamos apreender o sentido dos termos “concreto” e “abstrato”. Concreto associa-se ao que denominamos como realidade na medida em que consideramos aquilo que podemos perceber por meio dos sentidos, enquanto abstrato refere-se ao processo cognoscitivo que busca extrair as características essenciais de coisas particulares. Porém, alguns autores afirmam que não importa o quão abstrato e generalizado é o conhecimento matemático, pois ele sempre terá alguma referência na realidade. Neste sentido, Gonseth (1890-1975) afirmou que “em toda construção abstrata há um resíduo intuitivo (da experiência concreta) que é impossível eliminar” (GONSETH, 1974, p. 107, tradução nossa). Há aqui, então, uma defesa clara de que toda abstração matemática tem uma origem em algo concreto, termo aqui usado num sentido ligado ao empírico.

A história da matemática mostra diversos exemplos de teoremas e conceitos que surgem a partir da experiência, do convívio em sociedade, da resolução de problemas práticos ou, então, de curiosidades intelectuais. E, mesmo que alguns fenômenos tenham sido demonstrados primeiramente por uma pesquisa puramente matemática, isso não quer dizer que é a matemática que está moldando a realidade.

Em certa medida, uma abstração também pode ser considerada algo concreto. Pensemos, por exemplo, no número como a ideia de quantidade que está envolvida no ato de contar, ordenar ou medir. Em algum momento da história, como consequência de situações e necessidades específicas de cada local e período histórico, houve a necessidade de se desenvolver uma maneira de facilitar a comunicação da quantidade de algo que estava sendo contado. Surge, então, o que denominamos de numeral, ou seja, uma representação abstrata do número. Um numeral pode ser algo abstrato quando se trata dessa ideia básica, a de representar um número, mas também pode ser algo concreto na medida em que os problemas matemáticos se tornam mais

complexos, como a resolução de uma equação ou de uma função. Nestes conceitos, o nível de abstração aumenta e o número passa a ter um papel específico na busca de uma solução para o problema proposto.

Em relação à abstração, Roque (2012, p. 32) afirma que “a matemática lida com conceitos que não parecem corresponder à realidade sensível, caso dos números negativos, irracionais ou complexos” ou mesmo das ideias geométricas de ponto e reta. O artigo “The unreasonable effectiveness of mathematics in the physical sciences” (WIGNER, 1960) aborda justamente como os números complexos parecem ser algo tão incoerente com nossa realidade, mas ao mesmo tempo têm grande importância no universo científico.

Neste sentido, é possível perceber alguns dos motivos pelos quais um indivíduo não compreende o que está sendo ensinado.

Um dos fatores que contribuem para que a matemática seja considerada abstrata reside na forma como a disciplina é ensinada, fazendo-se uso, muitas vezes, da mesma ordem de exposição presente nos textos matemáticos. Ou seja, em vez de partirmos do modo como um conceito matemático foi desenvolvido, mostrando as perguntas às quais ele responde, tomamos esse conceito como algo pronto. (ROQUE, 2012, p. 30)

De fato, ao buscarmos evidências da origem do termo “matemática”, veremos que este não tem relação com uma visão reduzida de que esta área de estudos e pesquisas lida somente com números e formas. É possível traçar uma interpretação etimológica:

[...] a partir dos significados dos termos gregos a partir dos quais se origina a palavra latina *mathematica*: o substantivo *mathema* que significa “estudo”, “ciência” e “conhecimento”; o verbo *mantháno* “aprender”, “estudar” e “entender” e; o adjetivo *mathematikós* que é o “dedicado ao estudo”. A partir disso, podemos dizer que estes termos estão relacionados ao ensinar (em latim *docere*) e ao aprender (*discere*), palavras que deram origem em latim a *doctrina* e *disciplina*, respectivamente. (OLIVEIRA, 2015, p. 47).

Isso mostra que a origem da palavra matemática tem relação direta com as ações de aprender e ensinar, independentemente do tipo específico de conhecimento envolvido. Araújo Júnior (2010) afirma, por exemplo, que na obra de Platão o termo grego *mathematikós* só aparece duas vezes, sempre se referindo à aprendizagem.

O que se sabe é que ao longo do tempo o termo matemática foi recebendo outros significados, mas na Antiguidade já estava relacionado à aritmética e à geometria. Mais adiante, a matemática vai ser concebida como algo mais amplo que o estudo dos números e formas geométricas e incluirá também o estudo de tudo aquilo que pode ser quantificado. Para se ter uma ideia, música e astronomia foram por muito tempo parte das “matemáticas”. O termo acabou sendo utilizado no plural, pois se referia a um conjunto de disciplinas que realizavam o “estudo das quantidades”, ou seja, toda

disciplina que tinha como objeto de estudo aquilo que podia ser quantificado, como os sons ou o movimento das esferas celestes (OLIVEIRA, 2015).

Se, por um lado, percebemos que a origem etimológica da palavra matemática não tem relação direta com o que estudamos hoje, a história desta disciplina nos mostra também que ela esteve, por muito tempo, impregnada daquilo que Gómez-Granell (1997) denomina de “significado referencial”. A autora defende, então, um ensino de matemática em que a abstração e a generalização sejam trabalhadas gradativamente, à medida que os conteúdos vão sendo ensinados, em conjunto com suas possibilidades de conexão com a realidade dos estudantes.

O erro dos alunos também não pode ser desconsiderado. Erros fizeram parte da história do desenvolvimento da matemática, do aprendizado do docente e certamente também devem ser aceitos como integrantes do processo de aprendizagem dos alunos.

O erro não é somente o efeito da ignorância, da incerteza, do acaso, como se acredita nas teorias empiristas ou behavioristas da aprendizagem, mas o efeito de um conhecimento anterior, que tinha seu interesse, seu sucesso, mas que agora se revela falso, ou simplesmente inadaptado. Os erros desse tipo não são instáveis e imprevisíveis, eles são constituídos em obstáculos. (BROUSSEAU, 1983 *apud* CURY, 2008, p. 30-31).

Os erros podem ter sua origem em conhecimentos prévios dos estudantes, de que muitas vezes, como professores, não nos damos conta. Por isso, nas aulas de matemática torna-se importante o desenvolvimento de atividades nas quais o aluno precise recorrer a justificativas para as suas respostas. Na medida em que os estudantes se acostumam a dar não apenas respostas a exercícios, mas principalmente argumentar e explicar as soluções propostas por eles, estamos formando alunos hábeis em matemática, além de indivíduos críticos e reflexivos.

À guisa de conclusão

Enfatizamos que este trabalho é somente um esboço acerca de algumas concepções de matemática presentes na sociedade. Conforme discutimos o conjunto dos dados acima, percebemos uma grande gama de percepções, ora conscientes, ora inconscientes, acerca dessa disciplina, nas quais prevalecem concepções de certa utilidade e conexão da matemática com a realidade.

Certamente, tais visões são impregnadas de ideias que não estão claras na mente dos indivíduos. Para muitos, entende-se que há uma utilidade ou uma conexão com a realidade, mas não se percebe claramente como isso ocorre. Esse fenômeno certamente gera nas pessoas a necessidade de aulas que abordem a matemática de modo mais concreto, buscando sentido para seus aspectos mais formais. Sendo assim,

cabe ao professor mediar atividades que façam essa conexão ficar mais clara e tragam significado para os conteúdos matemáticos.

Possivelmente, quando as pessoas pedem que a matemática se torne mais “concreta”, elas podem não querer dizer, somente, que desejam ver esse conhecimento aplicado às necessidades práticas, mas também que almejam compreender seus conceitos em relação a algo que lhes dê sentido. E a matemática pode ser ensinada desse modo, mais “concreto”, desde que seus conceitos sejam tratados a partir de um contexto. Isso não significa necessariamente partir de um problema cotidiano, e sim saber com o que esses conceitos se relacionam, ou seja, como podem ser inseridos em uma rede de relações. (ROQUE, 2012, p. 32).

Consideramos, então, que o ensino da matemática deve ser focado no ensino dos conceitos a partir de um contexto que pode ser trazido por meio da aplicação em um problema cotidiano da realidade dos estudantes, mas o professor também pode buscar relações com outras ideias. O uso de jogos, de materiais manipuláveis, assim como abordar momentos históricos do desenvolvimento dos conceitos e ideias matemáticas, têm o potencial de evidenciar o lado concreto do fazer matemática, tornando-a mais compreensível.

Aproximar os conceitos e as ideias da matemática é mais que torná-la útil para os estudantes em seu convívio na sociedade: é buscar formas de diminuir as diferenças causadas pela desigualdade de acesso ao conhecimento, que no decorrer do tempo tornou-se justificativa da meritocracia e das desigualdades sociais. Retirar da matemática o papel de filtro seletivo por meio de um ensino que priorize, ao mesmo tempo, aspectos formais e referenciais, torna-se forma de luta contra as desigualdades de acesso à formação e ao trabalho. Possuindo significado para o estudante, a matemática torna-se também ferramenta de criticidade, reflexão, ação e transformação.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARAÚJO JÚNIOR, Anastácio Borges de. A natureza dos números na República de Platão. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 122, p. 459-471, 2010.
- BOALER, Jo. *Mathematical mindsets: unleashing students' potential through creative math, inspiring messages, and innovative teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.
- CURY, Helena Noronha. *Análise de erros: o que podemos aprender com a resposta dos alunos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DEDEKIND, Julius Wilhelm Richard. Letter to Heinrich Weber. In: EWALD, William. *From Kant to Hilbert: a source book in the foundations of mathematics*. v. 2. Oxford: Clarendon, 1996. p. 834-836.

EINSTEIN, Albert. Geometria e experiência. Tradução Valter Alnis Bezerra. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 665-675, 2005.

FONT, Vincenç; CONTRERAS, Ángel. The problem of the particular and its relation to the general in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, v. 69, n. 1, p. 33-52, 2008.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKI, Liliana (org.). *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. Tradução Stela Oliveira. São Paulo: Ática, 1997. p. 257-282.

GONSETH, Ferdinand. *Les fondements des mathématiques: de la géométrie d'Euclide à la relativité générale et à l'intuitionnisme*. Paris: Blanchard, 1974.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário da língua portuguesa*. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 1 maio 2020.

KIMBALL, Miles; SMITH, Noah. The Myth of "I'm Bad in Math". *The Atlantic*, 28 out. 2013. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2013/10/the-myth-of-im-bad-at-math/280914/>. Acesso em: 28 jan. 2020.

OLIVEIRA, Zaqueu Vieira. *A classificação das disciplinas matemáticas e a Mathe-sis Universalis nos séculos XVI e XVII: um estudo do pensamento de Adriaan van Roomen*. 2015. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2015.

PAULOS, John Allen. *Innumeracy: mathematical illiteracy and its consequences*. New York: Vintage Books, 1990.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2000.

POLYA, George. *Mathematics and plausible reasoning*. 2 v. Princeton: Princeton University Press, 1954.

RIVERA, Ferdinand D.; BECKER, Joanne Rossi. Algebraic reasoning through patterns: findings, insights, and issues drawn from a three-year study on patterns are

intended to help teach prealgebra and algebra. *Mathematics Teaching in the Middle School*, Reston, v. 4, n. 15, p. 213-221, 2009.

ROQUE, Tatiana. *História da matemática: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

SHAH, Niral. “Asians are good at math” is not a compliment: STEM Success as a threat to personhood. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 89, n. 4, p. 661-686, 2019.

TEGMARK, Max. The mathematical universe. *Foundations of Physics*, v. 38, n. 2, p. 101-150, 2008.

WIGNER, Eugene P. The unreasonable effectiveness of mathematics in the physical sciences. *Communications in Pure and Applied Mathematics*, New York, v. 13, n. 1, p. 1-14, feb. 1960.

A escola nova e a educação republicana em Portugal e no Brasil: Faria de Vasconcelos e Lourenço Filho

Carlota Boto

Introdução

O PRESENTE artigo tem por objetivo analisar comparativamente a produção teórica de dois expoentes do movimento da Escola Nova, um português e um brasileiro, respectivamente António de Sena Faria de Vasconcelos (1986, 2000, 2006, 2009, 2010a, 2010b, 2011) e Manuel Bergström Lourenço Filho (1966, s/d a; s/d b; 1969), com a finalidade de verificar o projeto de escola republicana que cada um deles perfilhava. Muito já se escreveu sobre os dois educadores (ALVES, 2010; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1958; BASTOS; CAVALCANTE, 2009; BERTOLETTI, 1997, 2006; COELHO; RODRIGUES, 2006; CRUZ, 2001; DUARTE, 2010; EDUCAÇÃO..., 1999; FERNANDES, 1978; FIGUEIRA, 2004; GANDINI, 1997; GOMES, 1984; MACHADO, 2016; MAGALHÃES, 2016; MAGNANI, 1997a, 1997b; MARQUES, 2000; MARTINS, 2015; MEIRELLES-COELHO, 2006; MONARCHA, 1997a, 1997b, 2009, 2010, 2016; NÓVOA, 2005; Ó, 2009; PINTASSILGO, 2003; TOLEDO, 2001; VIDAL, 1999; WARDE, 2003). Entretanto, ainda não foi feita uma abordagem do conjunto da obra que eles produziram, especificamente com o fito de apontar aproximações e distâncias de um em relação ao outro, em suas imbricações com a proposta da Escola Nova.

Do ponto de vista teórico-conceitual, a perspectiva analítica ancora-se no paradigma da História das Mentalidades, a partir da hipótese segundo a qual as ideias defendidas por ambos os autores expressavam convicções partilhadas pelos teóricos da época acerca do fenômeno educativo, o que constituiria o que poderíamos compreender como a “utensilagem mental” do debate pedagógico do período. Para tanto, recorrer-se-á a autores como Chartier (1990) e Febvre (1983, 1985), sendo que o primeiro, embora trilhando a perspectiva da história cultural, não deixa de ser um herdeiro da tradição dos *Annales*.

Metodologicamente, a pesquisa deverá proceder mediante a recolha e classificação de livros e artigos dos dois educadores, fontes que serão vistoriadas e analisadas em consonância com as hipóteses teórico-conceituais que norteiam a investigação. A construção do trabalho pretende efetuar uma revisão do estado da arte sobre ambos

os autores, mas se propõe a acrescentar algo em relação àquilo que já foi escrito, por buscar percorrer a internalidade das obras em correlação com o espírito de seu tempo e com o debate que existia internacionalmente sobre a produção e circulação das ideias pedagógicas. Por fim, pretende-se mapear a maneira pela qual foram estabelecidas fronteiras culturais e imbricamentos de propostas que aproximavam, mais do que afastavam, os modos de compreender o fenômeno educativo.

A finalidade da pesquisa aqui empreendida é o reconhecimento dos paralelos que aproximam e distanciam o ideário pedagógico produzido pelo conjunto da obra de Faria de Vasconcelos do de Lourenço Filho, na busca de entretecer as práticas educacionais vivenciadas pelos dois autores com a produção teórica que ambos desenvolveram. Compreende-se que houve similitudes no percurso dos dois intelectuais, que não se conheceram pessoalmente. Ambos se destacaram no cenário de seus respectivos países e se apropriaram de um conjunto internacional de ideias sobre educação que circulava na época. Sendo assim, supomos uma intersecção e uma fronteira entre as ideias – pontos em que elas se tangenciam e pontos nos quais elas se distanciam. Acreditamos que, por meio do estudo desses dois intelectuais exemplares do que de melhor o movimento da Escola Nova produziu em Portugal e no Brasil, será possível compreender as maneiras pelas quais as ideias pedagógicas foram produzidas, apropriadas, reproduzidas e se fizeram circular naquele específico período histórico. Colocar, nesse sentido, em articulação as ideias da Escola Nova elaboradas nos dois países de língua portuguesa daquela época é apreender os usos da linguagem e da retórica educativa existentes no período em termos internacionais.

Pensar a História da Educação no século XX, em Portugal como no Brasil, requer que se atente para o tema da Educação Nova ou da Escola Ativa. Como a escola moderna fez uma autocrítica e passou a meditar sobre sua própria transformação? Esse é o eixo do problema, quando se busca verificar o que se passava nas escolas e quais eram suas possibilidades de mudança.

O primeiro elemento a ser considerado é o avanço ocorrido em áreas correlatas, que passaram a dialogar muito de perto com os estudos educacionais, sobretudo os progressos no campo da Biologia, da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia. A questão colocada naquele princípio de século XX era a seguinte: por que as crianças que vão para a escola lá não aprendem? Era necessário mudar a escola; era necessário repensar os métodos de ensino. Começa-se a recusar, desde então, o que passa a ser qualificado como modelo de ensino tradicional. As sociedades do Ocidente a partir de então são absolutamente regradas pelo código da cultura letrada. Sob tal perspectiva, era preciso também, e sobretudo, colocar todas as crianças na escola e lhes garantir um bom aprendizado. Assim, era como se os educadores do período tivessem duas tarefas: contribuir para a irradiação das oportunidades escolares e fazer a crítica aos modelos e métodos então adotados pela escola tradicional. O desafio,

para que se compreenda o movimento da Escola Nova em países como Portugal e Brasil, é o seguinte: como projetar uma escolarização pautada pela liberdade e pelo interesse da criança, sendo, ao mesmo tempo, necessário dotá-la de instrumentais teóricos e conceituais imprescindíveis para o domínio da norma culta da língua e do acervo cultural de conhecimentos acumulados? Ou seja: como conciliar conteúdos e matérias sólidas de ensino com métodos atraentes, que respeitem o desenvolvimento biopsicológico do educando?

Ambos os autores – Faria de Vasconcelos em Portugal e Lourenço Filho no Brasil – dialogam implicitamente com as concepções possíveis de democratização do ensino. Essa expressão pode ser compreendida, em uma primeira acepção, como a disponibilização da escola para todos, ou seja, como a extensão das oportunidades escolares, o que permitiria a configuração de uma sociedade mais bem distribuída, mais democrática. Por outro lado, democratização de ensino é também a criação do artefato da democracia na engrenagem pedagógica. Isso supõe colocar a democracia na sala de aula, transformar a aula em exercício de democracia, de maneira a que, ao vivenciar a liberdade, as crianças possam aprender a viver e a conviver em liberdade. Tanto em uma perspectiva como na outra, Faria de Vasconcelos e Lourenço Filho dialogaram com o ideário democrático na Educação. É necessário estudar seus trabalhos e suas intervenções públicas, com o objetivo de verificar até onde se estendia, em cada um, o compromisso democrático; quais eram as fronteiras e linhas de passagem que estavam dadas nas respectivas concepções de escola democrática. Este é o principal objetivo do trabalho apresentado a seguir.

Faria de Vasconcelos: vida e obra

O educador português António de Sena Faria de Vasconcelos (1880-1939) tem sido caracterizado pela literatura pedagógica (CATROGA, 1991; FERREIRA, 2005, 2008; FERRIÈRE, 2000) como um líder do movimento da Escola Nova em Portugal e internacionalmente. Ele se destacou por sua atuação junto à cadeira de Psicologia e Pedagogia da Universidade Nova de Bruxelas e também por ter criado uma escola experimental em Bierges-les-Wavre. Sua atuação nessa escola foi descrita no livro *Uma escola nova na Bélgica*, publicado em 1915. Depois da Primeira Grande Guerra, Faria de Vasconcelos foi para Genebra, passando a integrar a equipe que compunha, na época, o Instituto Jean-Jacques Rousseau. Ali, travou contato com Claparède, Ferrière e Bovet. Depois, o educador dirigiu-se para Cuba e para a Bolívia, onde teve atuação destacada nos respectivos sistemas de ensino. Fez, por essa época, um conjunto significativo de conferências na América do Sul. Na Bolívia, organizou a seção de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal Superior de La Paz e exerceu o

cargo de diretor de uma revista pedagógica. De volta a Portugal, aderiu ao grupo Seara Nova, do qual foi um dos fundadores. Em Lisboa, não apenas deu aulas na Faculdade de Letras, como fundou o Instituto de Orientação Profissional, voltado para a aplicação de práticas psicopedagógicas no âmbito da orientação escolar. Faria de Vasconcelos defendia a tese do *self-government*, equivalente à república escolar de Makarenko, segundo a qual as próprias crianças elegeriam seus líderes e a escola efetivamente se tornaria uma miniatura de sociedade pautada pela democracia direta.

Muitos dos trabalhos que têm sido elaborados sobre Faria de Vasconcelos centram-se na biografia do educador. Falta, em nosso entendimento, maior atenção ao campo de suas ideias a partir da análise interna de sua obra, com vistas a um mapeamento do ideário pedagógico elaborado pelo educador. No campo das propostas desenvolvidas internacionalmente pelo que veio a ser caracterizado como movimento da Escola Nova, Faria de Vasconcelos destaca-se por desenvolver a tese da cientificidade da matéria pedagógica, ancorada na aceção de que o aprendizado será aprimorado quanto mais for conhecido aquilo que veio a ser caracterizado por psicologia do desenvolvimento. Ele enfatiza que o trabalho com as crianças deve centrar-se no método científico, no alargamento de um espírito crítico, no primado de uma metodologia ativa, capaz de favorecer a autonomia dos educandos, calcada esta sobre a atividade espontânea e sobre o estímulo constante do interesse dos alunos. Dessa maneira, pode-se dizer que o pensamento de Faria de Vasconcelos concebe a educação física, os trabalhos manuais e os métodos ativos em consonância com um pressuposto segundo o qual o aprendizado se dá mediante o estímulo do fator biopsicológico do interesse. O conhecimento de todo esse território é que caracterizaria a dimensão científica da educação.

Trata-se aqui de pensar uma educação voltada para a efetividade do aprendizado. A Escola Nova de Faria de Vasconcelos é projetada como um laboratório de pedagogia prática, no qual os trabalhos manuais, a vida no campo, a educação física, tudo isso contribuiria para o desenvolvimento de uma cultura geral do espírito, para além da somatória e do acúmulo de conhecimentos memorizados. A educação integral aqui é concebida não como universo do saber enciclopédico, mas como a possibilidade de desenvolvimento pleno das potencialidades e faculdades intelectuais, físicas e morais do sujeito, em um modelo de ensino pautado por fatos e pela experiência, no qual diferentes metodologias e estratégias variadas possibilitem uma abordagem multifacetada das matérias de estudo. Nesse modelo, portanto, a aceção de emulação aproxima-se da ideia de comparação entre os resultados atuais do ensino e o trabalho anterior do próprio aluno, descartando, sob esse aspecto, a competição com outros como um fator válido de estímulo ao aprendizado.

A abordagem dos escritos de Faria de Vasconcelos será centrada no período compreendido entre o princípio dos anos 1920 e os anos 1930. Nessa época, a ênfase dos escritos de Faria de Vasconcelos está em conferir prioridade à temática das políticas

públicas da Educação, como se ele pretendesse adentrar pela tentativa de resolução dos grandes problemas que envolviam a educação nacional. Não se tratava mais de abordar apenas a questão do método ou de uma única escola, como fizera o autor na primeira etapa de sua produção, mas de buscar a configuração adequada para renovar todas as escolas.

No artigo intitulado “Bases para a solução dos problemas da educação nacional 1921-1922”, publicado na *Seara Nova*, Faria de Vasconcelos aborda o tema da reforma escolar como elemento integrante de uma modificação mais ampla: a reforma dos costumes. Reconhece que os educadores não têm todo o poder de transformação que seria necessário, posto que há situações objetivas daquilo que constitui os meios requeridos para que tais profissionais levem a cabo sua missão. Ora, as escolas da época viviam em uma penúria física e de funcionamento. Para proceder à reforma da escola, seria fundamental “sair do empirismo, da improvisação, da falta de critério científico” (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 80).

O educador propõe, então, a criação de um serviço de inquéritos escolares para coleta dos dados relacionados à estrutura da escolarização: “experiências feitas, opiniões e conselhos das escolas, indicações sobre as vantagens e defeitos notados na prática relativa a programa, métodos, etc.” (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 81). Além disso, propõe que sejam erigidas “escolas experimentais modelares”, nas quais possam ser “ensaiadas ou experimentadas, segundo critérios científicos, as reformas e iniciativas propostas, tanto técnicas como administrativas, antes da sua generalização e aplicação a todo o país” (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 81). Tais escolas atuariam como verdadeiros laboratórios de pedagogia renovada. Para que essas experiências fossem levadas a cabo, mas também fossem espreiadas para uso de outras escolas, Faria de Vasconcelos sugere que haja uma flexibilidade nos regulamentos escolares, de maneira a estimular o “espírito criador” e a capacidade de realização dos educadores portugueses.

Tudo quanto dissemos, prudente e novo ao mesmo tempo, mas necessário e urgente na criação, tem por objeto essencial preservar o país, em matéria de educação e ensino, da obra estéril e tantas vezes nociva da improvisação, do critério sucessivamente cambiante dos reformadores, das generalizações imprudentes e apressadas, das tentativas fracassadas [...], dos saltos bruscos no desconhecido e das violentas modificações como da rotina cristalizada da sua estrutura escolar. (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 81)

Crítico das rotinas cristalizadas da estrutura tradicional da escolarização, Faria de Vasconcelos questiona a situação docente e o pessoal administrativo, desde a falta de preparo que existia nas escolas normais até a ausência de estímulo para o professor em sua prática profissional, passando pelas dificuldades na situação material da escola e, no caso do professor, a “quase impossibilidade em que este se encontra

de poder aperfeiçoar-se, de aprofundar e completar, à medida das suas necessidades, a sua formação profissional” (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 82). O autor sublinha:

É opinião corrente no vulgo que se ocupa de questões de ensino a de julgar que para educar e ensinar crianças não se carece duma grande cultura. É um erro profundo contra o qual convém reagir, pois o que a experiência e a prática demonstram e a pedagogia moderna assenta como uma de suas bases essenciais é que essa educação exige conhecimentos complexos e delicados e que essa complexidade e delicadeza é tanto maior quanto menos elevada é a graduação das escolas. Por outro lado, perde-se de vista que nos nossos tempos a ação do professor não se pode limitar unicamente à escola, mas deve exercer uma missão social de difusão da cultura nos centros onde vive e que esta será tanto mais eficaz e ampla quanto mais fecunda e vasta for a sua preparação. Onde quer que haja uma escola, esta tem que ser um centro de cultura para o meio e de ação inteligente sobre ele e posta assim não só ao serviço da população escolar, mas da própria coletividade. (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 84).

O período entre 1920 e 1930 foi também a época em que Faria de Vasconcelos iniciou sua reflexão e sua prática acerca da orientação profissional. Em 1925, fundou o Instituto de Orientação Profissional, mas seus escritos sobre orientação vocacional iniciaram anos antes. Ao redigir sobre a orientação profissional em 1922 na revista *Educação popular*, ele anunciou que a Universidade Popular já possuía interesse em favorecer a criação de um instituto voltado para orientar profissionalmente os trabalhadores. Isso implicaria, de acordo com o texto, um estudo científico do trabalho e das pessoas.

O ponto de partida dessa tarefa de orientar profissionalmente era a constatação de que os rapazes e as moças, “quando têm que eleger o ofício ou a profissão para a vida, encontram-se desorientados, perdidos, sem uma bússola que os guie” (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 13). A eleição da carreira era, entretanto, o primeiro grande dilema que viviam os jovens; aquele à luz do qual eles teriam de, pela primeira vez, decidir por si próprios – inclusive porque os pais não sabiam como aconselhá-los: “a escolha das carreiras é feita ao acaso, dentro do empirismo e da ignorância mais consideráveis, e que obedece a motivos e móveis sem valor profundo e real” (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 14).

A juventude, relativamente à profissão, não faria, nesse sentido, escolhas refletidas, tomando “por aptidão e até por vocação o que é passageiro, transitório” (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 14). Uma das formas mais usuais de escolher uma carreira era a imitação da tradição familiar, fosse pela adesão à profissão dos pais, fosse pela manifesta rejeição à mesma profissão. Além da imitação, outro aspecto interveniente era a moda: “Há profissões que estão na moda” (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 14). Na tentativa de assinalar o que deveria ser feito pelo especialista interessado em

orientar profissionalmente a escolha das carreiras, Faria de Vasconcelos argumenta dizendo que, para proceder a essa orientação profissional, seria imprescindível haver dois estudos: o estudo do indivíduo a ser orientado e o estudo das profissões. Aqui, o autor já começa a pensar na questão da cientificidade do estudo das coisas humanas, o que fica evidenciado no excerto a seguir:

O conhecimento do sujeito implica a determinação por meio da antropometria, da medicina, da fisiologia, da psicologia e da pedagogia das forças, aptidões e conhecimentos dum indivíduo dado, de modo que, postas em relevo as características essenciais, esse indivíduo possa ser julgado, apreciado, classificado e utilizado nas melhores condições. (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 18).

Embora apareça já nessa fase o intento classificatório e a busca de conferir cientificidade aos saberes das Humanidades, não é essa a tônica dos escritos desse período. Faria de Vasconcelos, nesses anos 1920, procura estabelecer eixos de compreensão do fenômeno educativo que passam por políticas públicas. Por ser assim, o tema da administração aparece com muita frequência em seus escritos dessa década. O educador chega a defender a necessidade da criação de uma escola de administração “experimental e científica onde se possa fazer a formação administrativa do pessoal destinado a preencher os quadros respectivos” (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 93). Essa sugestão deriva do reconhecimento de que o pessoal administrativo de seu tempo não tinha uma cultura pedagógica e, por sua vez, o pessoal da pedagogia não tinha formação administrativa, o que prejudicava sobremaneira a gestão das coisas da Educação. A defesa da administração vem explícita nas palavras de nosso autor:

Administrar é prever, quer dizer, saber e decidir, conhecer ao mesmo tempo o objeto, o meio, o sujeito da ação coletiva, fixar a direção, determinar o itinerário e definir a ordem da marcha. Administrar é organizar, quer dizer conceber a forma necessária aos grupos de trabalho para a boa realização do plano, praticar a divisão do trabalho, determinar a hierarquia, guarnecer os quadros, recrutar o pessoal, fazer progredir a elite, eliminar os sem-valor, garantindo a estabilidade do conjunto. Administrar é mandar e obedecer, quer dizer, pôr em movimento a máquina pela ‘mise en jeu’ da autoridade, da responsabilidade, da iniciativa e da disciplina. Administrar é coordenar, quer dizer, fazer funcionar as relações extra-hierárquicas, relações com o exterior e relações dentro do organismo em questão. Por último, administrar é fiscalizar o esforço administrativo, completando-o e garantindo o seu efeito. (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 92).

Faria de Vasconcelos vale-se de sua reflexão sobre a administração escolar para pensar o tema da seleção nas escolas. Nessa segunda etapa de sua produção, ele pensa o sistema de ensino, tendo em vista os métodos e os procedimentos de ensino não apenas de sua própria escola, mas de todas as escolas portuguesas. Segundo ele, o grande critério que demarcava a seleção nas escolas era o exame. Tais escolas, marca-

das pela cultura do exame, tinham “por característica a rigidez, a inflexibilidade dos seus quadros e métodos, a composição heterogênea das classes e das turmas, a uniformidade nos programas e na distribuição dos alunos e o automatismo nas promoções” (FARIA DE VASCONCELOS, 2009, p. 114). Faria de Vasconcelos contrapõe esse modelo tradicional de seleção por exames com a escola renovada, que leva em conta a classificação dos alunos, considerada científica, de acordo com o grau de inteligência. Tal classificação das crianças era orientada a partir dos princípios da Pedologia; esta, por sua vez, pretendia ser a ciência que trataria do conhecimento da criança. Esse conhecimento compreendia aspectos fisiológicos, aspectos psicológicos e aspectos sociais. O tema da Pedologia era o que conferia o alibi para se reivindicar, para os estudos da Educação, a pedagogia experimental e a realização de testes de medida.

Os alunos das escolas novas seriam divididos em classes especiais e distintas, de acordo com a subdivisão em normais, atrasados e subnormais. Em cada classe, a instrução obedeceria ao nível mental do aluno. Outra diferenciação das escolas novas era exatamente estabelecer percursos formativos específicos, o que significava classes ou cursos de níveis diferentes. Eram as chamadas classes móveis. O aluno que tivesse maior aptidão para a matemática e dificuldade em relação ao estudo de línguas poderia estar no 5º ano em uma classe e no 4º ano na outra: “dentro do regime das classes móveis esse aluno cursará – dadas as suas aptidões e conhecimentos suficientes – matemáticas na 5ª ou 6ª classe, línguas na 2ª ou 3ª e ficará para os outros ramos na classe para que entrou” (FARIA DE VASCONCELOS, 2009, p. 115). Faria de Vasconcelos discorre sobre a diferença entre esse sistema e o das classes rígidas:

Dada a heterogeneidade da população escolar, o professor não pode individualizar o ensino, adaptá-lo às necessidades intelectuais e pedagógicas dos alunos; as lições são feitas para uma média ideal; nem delas aproveitam os alunos mais atrasados, que não podem alcançar e assimilar as matérias que se estudam, nem os mais adiantados, que as excedem e as encontram insuficientes. Num e noutro caso, vem a indiferença, o desinteresse. O sistema de classes móveis suprime esses inconvenientes, agrupando os alunos não segundo a idade ou classe a que normalmente, supõe-se, deviam pertencer, mas segundo as suas capacidades reais e efetivas, de modo que cada aluno tem um programa que corresponde aos seus conhecimentos e aptidões e ocupa sempre a situação que mais convém à sua individualidade. (FARIA DE VASCONCELOS, 2009, p. 115).

Faria de Vasconcelos era um crítico do modelo tradicional do ensino. Segundo ele, a rigidez da organização escolar impede a necessária flexibilidade dos programas, a desejável plasticidade dos métodos, além do fato de o exame ser um processo de seleção prejudicial para o aluno e para a escola. Contrariamente a isso, o autor defendia a existência de provas psicológicas – que “têm por objeto não só determinar o nível mental dos alunos, mas também pôr em evidência as suas aptidões ou inaptidões para certos estudos e formas de atividade” (FARIA DE VASCONCELOS, 2009, p.

116) – e também de provas pedagógicas, as quais teriam por finalidade não apenas determinar o nível pedagógico dos alunos, mas igualmente diagnosticar e corrigir as eventuais falhas e lacunas pedagógicas por eles apresentadas.

Sob tal perspectiva, Faria de Vasconcelos defendia o que chamava de *self-government*. Em artigo intitulado “O *self-government* na escola”, publicado na *Revista Escolar*, ele reconhecia as críticas que existiam à época contra essa metodologia: a ideia de que se tratava de um sistema de educação de origem anglo-saxônica, não sendo, portanto, conveniente para os povos latinos; a visão de que o professor perderia sua autoridade e sua capacidade de manter a disciplina dos alunos; a crença, enfim, de que seria uma medida ineficaz. Contrariamente aos críticos, entretanto, o autor argumentava que a disciplina havia melhorado nas escolas em que fora usado o *self-government*, posto que se trataria de uma medida de educação moral. O lado autoritário da velha pedagogia via a criança/aluno como um delinquente.

Na pedagogia nova, o professor é um companheiro de viagem, um amigo, um facilitador do aprendizado. A escolarização passa a se dar em um clima de confiança, amizade, cordialidade, companheirismo e, fundamentalmente, de liberdade. O *self-government* baseia-se exatamente nessa aliança entre liberdade e responsabilidade. Trata-se de ensinar à infância o governo de si mesma.

A proposta implicava que as faltas cometidas fossem julgadas por um tribunal dos próprios alunos. Era como se fosse uma aldeia escolar: os alunos estabeleciam as leis, formavam-se conselhos para essa finalidade, elegiam-se representantes para as diferentes funções. E conferia-se o respeito às normas criadas pelos próprios estudantes. Era como se a escola fosse a miniatura de uma cidade: uma cidade escolar. Os alunos exercitavam, assim, um preparo para a cidadania, sendo, a um só tempo, legisladores e magistrados em potência. Nem por isso, contudo, o professor perdia o seu papel:

O papel do professor alarga-se, este intervém de um modo mais ativo, mais elevado, como um verdadeiro educador, pois que tem de esclarecer os alunos, guiá-los, comunicar-lhes o seu entusiasmo e o seu ideal. O aluno não gosta de ser obrigado, mas de ser guiado. A autoridade do professor fica de pé, porém reveste outras formas distintas das do regime da disciplina autocrática e absoluta. Delega aos alunos o poder de se governarem por si mesmos, mas a sua vigilância não cessa, e a sua intervenção, quando se impõe, não deixa de realizar-se. O *self-government* é uma lição prática de educação cívica, a prática da autonomia escolar é o laboratório da classe de instrução cívica. Porventura o professor deixa de ser tal nos demais ramos porque o aluno realiza por si próprio suas tarefas, procura documentos, investiga, faz experiências? O professor dirige os alunos com tato, entusiasmo, perseverança, habitua-os a ocuparem-se da *res publica* com toda a seriedade. A autoridade dos alunos ajunta-se à do professor, sem a substituir, pois quanto maior é a atividade dos alunos, tanto melhor é a obra do mestre. (FARIA DE VASCONCELOS, 2009, p. 364).

Nos anos 1930, o tema da orientação profissional tornou-se muito forte na produção escrita de Faria de Vasconcelos. A ideia de aptidão profissional, os testes de seleção mental, tudo isso ganhou força nos textos elaborados pelo autor. A apropriação da obra de Binet e de suas escalas de inteligência dava a tônica da produção do educador, assim como o uso de conceitos como idade mental, quociente de inteligência, psicometria, testes e medidas. Mas havia, em direção disso tudo, uma acepção de criança que passava pela Biologia e pela Psicologia. A ideia da proteção da infância tornou-se um tema de relevo em sua obra, valorizando-se, para tanto, o direito das crianças de usufruírem as condições necessárias para seu desenvolvimento físico e espiritual. A perspectiva era a de que toda criança deve ser protegida, qualquer que seja sua “raça”, nacionalidade e religião. Sob tal aspecto, a nova pedagogia era, de algum modo, derivada de uma inaudita percepção da infância, expressa no que se entendia ser o campo da Pedologia. Daí eram desdobrados os considerados direitos da criança. Por causa disso, educar seria “fornecer aos processos interiores a ocasião e o meio de realizar-se, em despertar e dirigir todas as atividades do educando, em pôr em ação todas as suas faculdades” (FARIA DE VASCONCELOS, 2010a, p. 7).

A escola era tida, aqui, como um meio de preparo do sujeito para a “profissão de homem”, mas também como um ambiente para que a criança pudesse viver sua vida atual, sua existência de criança. Por isso mesmo, os processos, os programas e métodos de ensino deveriam basear-se nas disposições e inclinações naturais, bem como nas necessidades psicológicas dos educandos: “daí a tendência para individualizar os métodos e processos de ensino, os horários, os programas, a classificação dos alunos e as suas promoções escolares, a disciplina, etc.” (FARIA DE VASCONCELOS, 2010a, p. 8-9). Não se tratava, no caso, de voltar aos métodos individuais de ensino – e Faria de Vasconcelos sublinhava essa informação. A educação individualizada (de maneira diferente do modo individual de ensino) pressupõe a existência de um meio coletivo. Era preciso que a nova educação criasse um modo criativo de individualizar os processos de ensino no âmbito da vida coletiva da escola, trazendo flexibilidade e adaptabilidade aos programas, mobilidade das classes, primado da observação e da experiência como princípios organizadores do ensino. Com tudo isso, a escola tornar-se-ia um local agradável e alegre. Para tanto, a própria disposição física do edifício e dos lugares do ensino tornava-se estratégica.

Escolas de trezentos, quatrocentos e até oitocentos e novecentos alunos são a negação e a ruína de toda a obra educativa, sincera, real e eficaz. Multipliquem-se as escolas, aumente-se o professorado nas proporções convenientes e em vez desses edifícios monumentais, custosos, pesados e anti-educativos – que apenas têm por si a intenção generosa daqueles que mandando construí-los julgaram fazer uma boa ação – edifiquem-se apenas casas leves confortáveis, práticas, belas, adaptadas aos fins educativos. (FARIA DE VASCONCELOS, 2010a, p. 45).

Ampliava-se, com isso, a ideia de aula: esta passava a estar composta em todas as partes da escola; portanto, o aluno não passava mais o tempo todo preso a uma concepção tradicional de classe e de sala de aula. Até porque as carteiras antigas são apresentadas como instrumentos de tortura para o aluno, “deformam corporalmente a criança, originam atitudes viciosas e doenças – escoliose, miopia, etc. – impõem-lhe uma mobilidade contrária à sua natureza, às suas necessidades de movimento e liberdade física, cansam-na excessivamente, barbaramente” (FARIA DE VASCONCELOS, 2010a, p. 55). Essas carteiras eram pensadas, segundo Faria de Vasconcelos, para a audição passiva, para o ensino livresco, para o autoritarismo de uma disciplina que condenava o estudante ao silêncio e à imobilidade.

Nem a observação direta, nem a experiência pessoal, nem as ocupações manuais, nada disso era priorizado pelo método verbalista representado fisicamente pelas carteiras fixas. Tais carteiras homogeneizam não apenas os processos de ensino, mas a própria figura dos alunos. O autor recorda que “o aluno não existe, o que existe são alunos, que diferem consideravelmente entre si sob o ponto de vista do seu desenvolvimento mental, das suas tendências, capacidades, funções e processos mentais” (FARIA DE VASCONCELOS, 2010a, p. 121). Há de se lembrar que, pelo esquema das classes móveis, o aluno poderia pertencer a classes ou a cursos de níveis diferentes, dependendo das matérias. Isso conferiria flexibilidade ao aproveitamento do aluno, conforme sua habilidade diferente nas diversas disciplinas.

No ensino tradicional, os professores não conhecem os seus alunos:

A população exorbitante das aulas, a falta de relações de confiança e a simpatia entre professores e alunos, a falta de treino no espírito e na prática da observação dos alunos, tornam o conhecimento destes precário, insuficiente, quanto não totalmente nulo. A falta de conhecimento dos alunos por parte dos professores traz como consequências inevitáveis que o ensino, no seu conteúdo e nos seus métodos, não se adapte ao nível intelectual, às aptidões especiais e ao estado de conhecimento dos educandos. Em tais condições, a heterogeneidade não pode senão acentuar-se. (FARIA DE VASCONCELOS, 2010a, p. 162).

Era necessário compreender os alunos; saber o que eles pensavam; informar-se sobre seus conhecimentos prévios; entender quais seriam suas aptidões e seus interesses;

[...] fazer apelo constante ao seu esforço pessoal; fazer descobrir muito e falar pouco; evitar os termos inúteis, as expressões abstratas, as flores de retórica, pomposas e pedantes, as digressões inúteis, as noções desnecessárias para a compreensão do assunto; explicar clara, precisa e nitidamente a ideia essencial e central que deve ser posta de relevo em plena luz; não adiantar noções sem que as anteriores tenham sido bem compreendidas. (FARIA DE VASCONCELOS, 2010a, p. 163).

Buscava Faria de Vasconcelos, assim, desconstruir os antigos métodos do ensino escolar (BOTO, 2012; MARANGON, 2011):

O verbalismo, o passivismo, o livro de texto, matam o livro de consulta, a documentação pessoal, o espírito de investigação. Os métodos escolares não criam a necessidade da leitura, pelo contrário, criam o horror pelo livro. As crianças e os adolescentes saem da escola sem o amor à leitura e sem saber utilizá-la na vida. Cursos ditados, “sebentas” de todas as espécies, afastam o aluno de toda a documentação, leitura e trabalho pessoais. (FARIA DE VASCONCELOS, 2010a, p. 195-196).

Entre os anos de 1936 e 1939, a produção de Faria de Vasconcelos abarcou os trabalhos elaborados a partir de sua inserção na Faculdade de Letras de Lisboa e no Instituto de Orientação Profissional. Naquele período, o educador abordou temas como a adolescência, a delinquência, a questão da formação para a carreira, a profissionalização, mas também a temática do que ele próprio denominou “arte de estudar”.

Em seus escritos, a adolescência é apresentada como um “alargamento do horizonte da infância, uma suscetibilidade maior a problemas e finalidades mais vastas, uma posição mais geral e mais generosa em frente da natureza e da vida social” (FARIA DE VASCONCELOS, 2010b, p. 40). Aqui, a ascendência dos estudos de Binet sobre o pensamento de Faria de Vasconcelos é bastante marcada. Tratava-se de discutir como se processa o desenvolvimento da infância para a adolescência, e de saber como esse processo pode degenerar pela delinquência e criminalidade. Daí a necessidade de dirigir a formação do jovem para a orientação profissional. Esta última, tal como concebida naquela época e especificamente por esse autor, visaria a adequar o jovem a um lugar de trabalho, no qual ele pudesse dar sua contribuição para a sociedade satisfatoriamente.

Para tanto, seria necessário substituir os modos arbitrários e desordenados de escolha da profissão por um método que se pretendia científico para a escolha da carreira. Tal caminho pressupunha esclarecer e dirigir o adolescente para uma carreira que fosse efetivamente condizente com suas aptidões. Além de auxiliá-lo, portanto, a escolher a carreira, havia de se lhe seguir os passos, vigiar sua aprendizagem, para, se possível, ajudá-lo a encontrar a colocação adequada. Em texto de 1936 intitulado “A escolha da carreira para os nossos filhos”, Faria de Vasconcelos sublinha, como já fizera em trabalho anterior, que usualmente a escolha da profissão dava-se ao acaso, ao sabor das contingências “e determinada por motivos estranhos aos verdadeiros interesses do indivíduo, às suas disposições originárias, às suas tendências profundas” (FARIA DE VASCONCELOS, 2010b, p. 176). Os adolescentes, em geral, eram indecisos em relação a essa questão. Caberia, pois, orientá-los, dar a eles um rumo condizente com seus talentos; até porque o desempenho satisfatório na profissão

seria, nos termos de Faria de Vasconcelos, aquilo que asseguraria a vigência da máxima inglesa *the right man in the right place*.

Outro tema sobre o qual Faria de Vasconcelos se debruçou nesse último período de sua produção foi o que ele chamou de “arte de estudar”. Nessa direção, a primeira coisa a ser considerada era a modificação do significado de aprendizagem. Enquanto a instrução era pensada apenas como um conjunto de disciplinas a serem ensinadas, bastava o esforço do professor no sentido da transmissão do conhecimento. Mas, a partir do momento em que a aprendizagem passa a ser compreendida como um processo ativo, ela só pode ser pensada à luz da atividade dos alunos. Isso exige do educador, portanto, o estudo de como esse aluno processa o aprendizado. Daí decorre tal preocupação com os procedimentos mediante os quais se deverá processar o estudo.

A premissa que dirige a investigação é a compreensão de que o aprendizado não acontece apenas mediante a mera transmissão de informações e conteúdo, de maneira expositiva, por parte do professor: “a transmissão é pura mecânica se não tiver em conta, se não se subordinar às condições concretas da aquisição, da assimilação e da criação pelo aluno. A criança não pode continuar a ser um mero fragmento duma classe, tem de passar a ser uma pessoa viva, real, concreta” (FARIA DE VASCONCELOS, 2010b, p. 94). Argumenta-se que o aprendizado se dá por meio de um processo interior que corresponde à atividade do estudo:

Com os autores que têm se ocupado do assunto, podemos distinguir pelo menos duas acepções em que o processo é tomado. Segundo uma, o estudo é um processo de assimilação do conhecimento, de reorganização da experiência. Segundo outra acepção, empregada correntemente, o termo estudo tem uma significação mais limitada e compreende qualquer atividade mental dirigida para a realização dum certo fim, quer o fim seja a memorização dos fatos numa lição de geografia, quer a aprendizagem duma história na leitura, quer a aprendizagem duma lista de palavras em ortografia. Neste conceito corrente da palavra, observa um escritor, estudo significa a atividade dirigida para a aquisição de ideias, quer essas ideias se tornem parte orgânica do conhecimento, quer não. (FARIA DE VASCONCELOS, 2010b, p. 95).

Assim, estudar corresponderia a obedecer a um processo mental intencional, no qual estariam envolvidas ações como pensar, imaginar, memorizar, criar associações ou conexões e transformá-las em hábitos. Erram os que acreditam que os autores da Escola Nova rejeitam a sistematização do conhecimento como etapa necessária do processo do aprendizado. O estudo é definido por Faria de Vasconcelos como trabalho organizado e sistemático, que implica necessariamente, quer se queira, quer não, uma parte de mecanização e de adestramento. Pode-se, pois, dizer que o estudo envolve a formação de hábitos de trabalho mental: “grande parte do trabalho do estudante consiste em converter determinada matéria em ideias que serão utilizadas na

vida ulterior; supõe-se que essas ideias são adquiridas de modo a exercitar as aptidões e capacidades ao indivíduo e a construir hábitos eficientes de trabalho” (FARIA DE VASCONCELOS, 2010b, p. 97-98).

O autor recomenda a criação de um tempo de estudo, voltado para a formação do hábito e especificamente do que o texto qualifica por autodireção. Advoga-se o que era compreendido como método global. E se entende que o estudo corresponde a um processo de raciocínio, decorrente, portanto, de uma questão intelectual a ser resolvida.

Estudar é pensar ou raciocinar. Ora, pensar ou raciocinar só ocorre quando nos encontramos em presença duma dificuldade, duma perplexidade, duma dúvida. Se o indivíduo não sente dificuldade, se não tem perplexidades, se não vacila, se não duvida, não há problema para ele na situação em que se encontra e faz-lhe face mediante os mecanismos de reação inatos ou adquiridos anteriormente. É indispensável, para suscitar nos alunos o raciocínio, habituá-los a formularem todo o trabalho que fazem sob a forma de problema, levá-los a assumirem perante a matéria de estudo a atitude de quem tem de resolver um problema. Assumida esta atitude, é mister localizar e definir o problema a resolver, o objetivo que se tem em vista. Antes de poder raciocinar sobre qualquer assunto, é necessário reconhecer a dificuldade que encerra, determiná-la com exatidão e precisão. Quem estuda precisa de fazer uma cuidadosa e pormenorizada análise do problema que tem de resolver e de cada dificuldade encontrada porque, só assim, dividindo a matéria a estudar nos seus elementos, nas suas partes, trabalhando-as particularmente, é possível estabelecer ligações entre alguns dos elementos conhecidos no caso presente do estudo e a solução ou resposta a dar. A comparação, a análise suscitam, promovem fertilidade das ideias. Só depois de feita a análise é possível encontrar as soluções, as respostas, porque só então se sabe onde está a dificuldade e se conhece o ponto exato que deve ser atacado. Assim deve-se adquirir o hábito de formular sob a forma de problema tudo quanto se estuda, deve-se adquirir a prática de analisar o problema para saber o que ele é realmente, quais são os dados que contém. (FARIA DE VASCONCELOS, 2010b, p. 154).

Verifica-se em Faria de Vasconcelos um movimento de adaptação do ideário da Escola Nova à realidade portuguesa, mobilizado pelo educador à luz de suas referências internacionais. Assim, de um primeiro período em que adota integralmente as ideias de Ferrière e de Claparède, ele passa a deslocar o eixo de suas preocupações, chegando a esse terceiro momento, no qual o tema do estudo é pautado como uma atitude diante do conhecimento, como um método de aprender e como uma estratégia em relação ao saber. Mais do que isso, Faria de Vasconcelos ainda discorre minuciosamente acerca dos procedimentos de orientação profissional. A Escola Nova – pode-se dizer – também era isso. Teremos como comprovar essa hipótese ao trabalhar, em seguida, com o pensamento e a produção teórica do educador brasileiro Lourenço Filho, também adepto dos princípios da Escola Nova.

É preciso recordar que Monarcha (2009) atribui ao período compreendido entre os anos 1920 e os anos 1930 o fim da hegemonia que tivera nas escolas normais brasileiras o compêndio de Faria de Vasconcelos intitulado *Lições de pedologia e pedagogia experimental*. Outros autores, agora brasileiros, apareciam no cenário pedagógico nacional, dentre os quais se destaca a figura de Lourenço Filho.

Lourenço Filho: vida e obra

Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) nasceu em 10 de março de 1897, na vila de Porto Ferreira no Estado de São Paulo¹. Fez os estudos primários em Santa Rita do Passa Quatro, cursou o ginásio de Campinas, mas não terminou o curso. Em 1912, matriculou-se na Escola Normal Primária de Pirassununga. Em 1914, recebeu o diploma de normalista. Em 1915, trabalhou como professor primário em Porto Ferreira, mas já em 1916, mudou-se para São Paulo, com o intuito de cursar a Escola Normal da Praça da República, que era uma Escola Normal Secundária. Concluiu seus estudos no curso normal em 1917 e em 1918 matriculou-se na Faculdade de Medicina de São Paulo, curso que interrompeu algum tempo depois. Nessa época, Lourenço Filho escrevia no *Jornal do Commercio* e na *Revista do Brasil*, onde trabalhou com Monteiro Lobato. Em 1919, passou a escrever também no jornal *O Estado de S. Paulo*. A partir de 1917 integrou o núcleo da recém-fundada Liga Nacionalista de São Paulo, da qual participava também o diretor do mesmo jornal, Julio de Mesquita Filho.

Em 1921, Lourenço Filho passou a lecionar Psicologia e Pedagogia na Escola Normal de Piracicaba. Naquela ocasião e local, ele fundou a *Revista de Educação*, na qual publicou trabalhos importantes, como, por exemplo, “Estudo da atenção escolar” e “Prática pedagógica”. Em 1922, foi nomeado Diretor-Geral da Instrução Pública do Ceará, com a finalidade de reformar o ensino naquele estado. Esteve em Fortaleza até 1923, encarregando-se da administração do sistema de ensino, mas também ensinando na Escola Normal de Fortaleza. Sua reforma do ensino no Ceará foi bastante importante na época. Em 1924, reassumiu suas aulas na Escola Normal de Piracicaba. Nesse período, já se tornava visível em seus escritos a ascendência da psicologia experimental. Ao longo de sua primeira fase, ele já era um voraz leitor das teorias pedagógicas, em especial da Pedagogia Nova. Em 1926, Lourenço Filho traduziu para o português a obra *A escola e a psicologia experimental*, de Edouard

¹As notas biográficas de Lourenço Filho foram extraídas basicamente das informações proporcionadas pelo professor Carlos Monarcha, no volume intitulado *Lourenço Filho* da Coleção Educadores MEC, publicada pela Fundação Joaquim Nabuco em 2010.

Claparède. Na mesma época, organizou a Biblioteca de Educação da Companhia Melhoramentos de São Paulo.

Em 1927, publicou a resposta que havia dado ao inquérito sobre o ensino paulista, promovido pelo jornal *O Estado de S. Paulo*. Em 1928, ao mesmo tempo, editou sua *Cartilha do povo*, onde expressava suas concepções sobre alfabetização, e traduziu importantes obras, como *Educação e Sociologia*, de Durkheim, e *Testes para medida de inteligência*, de Binet e Simon. No ano de 1929, publicou seu importante livro sob o título *Introdução ao estudo da Escola Nova* (LOURENÇO FILHO, s/d a). No início dos anos 1930, desenvolveu os *Testes ABC* (LOURENÇO FILHO, 1969), e teve publicada sua obra *Contribuição ao estudo experimental do hábito*. Assim como Faria de Vasconcelos, Lourenço Filho procurou acoplar os estudos biológicos às abordagens psicológicas no trabalho com a educação. Escreveu diversos livros sobre psicologia experimental e não escondia sua predileção pelo emprego de testes psicológicos.

Em 1932 subscreveu o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e em 1934 foi eleito presidente da Associação Brasileira de Educação. No período, reorganizou o ensino normal, transformando a Escola Normal da Praça da República em Instituto da Educação. Em 1937 passou a integrar o Conselho Nacional de Educação, onde permaneceu até 1961. Em 1938, a convite do ministro Gustavo Capanema, dirigiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), onde em 1944 fundou a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Em 1946, deixou a direção do Inep e assumiu a cátedra de Psicologia Educacional na Faculdade Nacional de Filosofia. Em 1949, foi escolhido presidente da Associação Brasileira de Psicotécnica. Em 1953 iniciou a publicação da série de leitura graduada *Pedrinho*, e em 1954 publicou o livro *A pedagogia de Rui Barbosa*. Lourenço Filho faleceu no Rio de Janeiro em 3 de agosto de 1970, aos 73 anos.

Lourenço Filho integra a geração de educadores do Brasil que compôs o grupo dos chamados Pioneiros da Escola Nova. Nesse sentido, defendeu uma escola pública, gratuita, laica, obrigatória, única e universal, para ambos os sexos. Este intelectual procurou superar a tradição ensaística que marcava os escritos sobre educação no Brasil naquele período, adotando um padrão científico e acadêmico de redação da matéria educativa. Pretendia dispor a Pedagogia a partir de critérios de cientificidade; para tanto, atrelava seus estudos tanto ao repertório da Sociologia quanto ao da Psicologia. Foi professor primário e de escola normal, administrador escolar, homem público, escritor de obras pedagógicas diversas, incluindo a literatura infantil. Acreditava na Pedagogia Nova enquanto campo dotado de cientificidade e ancorado por um espírito experimental. Tomava como referência autores como Durkheim, Fichte e Dewey. Pretendia a construção de uma escola estruturada mediante atividades do que supunha ser a reconstrução da experiência. Tratava-se de uma escola ativa, na qual o aprendizado das crianças pudesse estar sujeito a intensa verificação. Além

disso, partia da premissa de que o sistema educacional do ensino no Brasil havia sido engendrado a partir daqueles anos 1920 e especialmente dos anos 1930.

A perspectiva de constituição de uma pedagogia científica permeia os escritos de Lourenço Filho desde suas intervenções políticas até seus textos teóricos, passando pela produção dos *Testes ABC* (LOURENÇO FILHO, 1969) e pelo conjunto de livros e materiais didáticos que elaborou para crianças. O estudo desse material, bem como do livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* (LOURENÇO FILHO, s/d a), favorecerá a compreensão dos modos pelos quais se deu no Brasil a circulação das ideias pedagógicas ligadas ao movimento internacional da Escola Nova.

Lourenço Filho e Faria de Vasconcelos inscreviam-se no escopo do movimento da Escola Nova. No depoimento que deu para o inquérito realizado pelo jornal *O Estado de S. Paulo* em 1926, a propósito do ensino paulista, Lourenço Filho enfatiza a ideia de que haveria um “divórcio do que na escola se pensa e se faz e a vida do menino que a frequenta na sociedade de amanhã” (LOURENÇO FILHO, s/d b, p. 100). Segundo o educador, as escolas viviam presas a um “ritualismo asfixiante”, com os recursos didáticos em voga desconsiderando os processos biológicos, bem como desconhecendo aquilo que se supunha ser a noção científica de método de ensino.

A escola tradicional não serve o povo, e não o serve, porque está montada para uma concepção social já vencida, e não morta de todo, bem ou mal, vinha servindo aos indivíduos que se destinavam às carreiras liberais, e nunca às profissões normais de produção econômica. Estendida a todas as classes populares, ela provou bem cedo que não só falhava à finalidade social de adaptação econômica, mas à própria finalidade mais ampla e profunda da elevação moral do homem. (LOURENÇO FILHO, s/d b, p. 102).

Lourenço Filho sublinha que o ler, o escrever e o contar são meros meios de um fim maior, basicamente o de direcionar o estudante para que ele pudesse se encontrar profissionalmente com o aproveitamento de suas aptidões:

Ler, escrever e contar são simples meios; as bases da formação do caráter, a sua finalidade permanente e inflexível. Do ponto de vista formal, isso significa a criação, no indivíduo, de hábitos e conhecimentos que influam diretamente no controle de tendências prejudiciais, que não podem ou não devem ser sufocadas de todo pelo automatismo psíquico possível na infância. E, como consequência, nos grandes meios urbanos, à escola cabe, hoje, ineludivelmente, facilitar a orientação e seleção profissional, pelo estudo das aptidões individuais da criança, conhecimento e esclarecimento do desejo dos pais, tradição e possibilidades da família. Esse aspecto é inteiramente desconhecido em nossas escolas. (LOURENÇO FILHO, s/d b, p. 104).

Introdução aos estudos da Escola Nova é uma obra de Lourenço Filho publicada originalmente em 1929 pelas Edições Melhoramentos. Trata-se de um livro-síntese do movimento da Escola Nova. Ao mesmo tempo em que se apresenta como um tratado, pode ser lido como um compêndio didático. Daí talvez a enorme repercussão da obra

tanto no cenário nacional quanto em dimensão internacional. Foi muito utilizado em Portugal e em vários países da América Latina, dentre os quais a Argentina e o Uruguai, por exemplo. O livro considera que, como uma das raízes do movimento da Escola Nova, está a crítica de uma pedagogia da imposição e de uma escola autoritária e tradicionalista. Outra raiz do movimento seria exatamente o fato de a criança haver se tornado, entre o final do século XIX e início do século XX, objeto de interesse especulativo sobre a educação. Assim:

Crescendo em número e capacidade de matrícula, difundindo-se pelas cidades e os campos, a escola passava a admitir clientela da mais variada procedência, condições de saúde, diversidade de tendências e aspirações. Os procedimentos didáticos, que logravam êxito com certo número de crianças, já de igual modo não serviam a outras. Seria natural que, ao didatismo corrente, sucedesse certa curiosidade na indagação das causas ou razões dessas diferenças. Do interesse em regular as atividades dos mestres, ou do ato unilateral de ensinar, impondo noções feitas, passou-se a procurar entender os discípulos no ato de aprender, em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis segundo condições de desenvolvimento. (LOURENÇO FILHO, s/d a, p. 19).

Assim como Faria de Vasconcelos, Lourenço Filho propõe uma pedagogia científica e experimental, escorada pela biologia educacional, pela Psicopedagogia, entendida esta como a psicologia da Educação, e pela antropologia pedagógica; assim como Faria de Vasconcelos, Lourenço Filho aponta o Instituto J. J. Rousseau, fundado em 1911 e no qual o primeiro havia trabalhado, como o *locus* de experimentação e de laboratório para os novos estudos sobre a infância; assim como Faria de Vasconcelos, Lourenço Filho invoca a Pedologia como o estudo específico da criança; e, assim como Faria de Vasconcelos, Lourenço Filho aponta para a hipótese de recapitulação abreviada, ou seja, a ideia de que “cada indivíduo devia passar, em seu desenvolvimento, por uma série de estados que representassem as formas sucessivas da espécie a que pertencesse” (LOURENÇO FILHO, s/d a, p. 36).

Naqueles anos, fundavam-se associações voltadas para os estudos da infância, eram criados institutos e periódicos especializados sobre o tema, bem como se estabelecia a Pedologia como uma nova disciplina. A acepção de pedologia supunha o enfrentamento de questões hereditárias. Haveria, pela Biologia, uma parte da pessoa que seria fixa, como um legado recebido, que se amalgamaria a algo variável, aquilo que é adquirido na trajetória da experiência vivenciada. Assim, em certa medida, educar significava enfrentar os limites da hereditariedade. Educar era confrontar a Biologia em nome da crença nas possibilidades de transformação humana. Mas isso supunha conhecer a criança em sua constituição biológica, física e psíquica. Um dos erros que Lourenço Filho percebia na pedagogia tradicional era a tendência a se considerar uma criança concebida em abstrato, “uma criança de tipo ideal por todos os aspectos, na vida real inexistente” (LOURENÇO FILHO, s/d a, p. 71).

A Pedagogia Nova pondera que cada uma das crianças precisa ser identificada em sua constituição biopsicológica. Analisa também a necessidade de reforma nos procedimentos do ensino e na forma de organização dos estudantes em sala de aula, exatamente em virtude do reconhecimento da individualidade dos alunos. Isso significa alterar o próprio lugar social da escola na vida social. A escola torna-se centrada na criança e “as classes deixavam de ser assim locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades que imprimissem aos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade” (LOURENÇO FILHO, s/d a, p. 133).

Lourenço Filho faz uma genealogia da educação escolar, iniciando com Ratke e Comenius no século XVII, passando por Rousseau, Basedow, Froebel, e conferindo bastante destaque a Herbart, ao esquema de sua instrução educativa. Desenvolve reflexão sobre os passos formais pelos quais, no modelo herbartiano, a lição deveria desenvolver-se: com a clareza da apresentação, a associação, a sistematização e a aplicação (AMARAL, 1990). Lourenço Filho identifica Herbart como o arauto do que se convencionou chamar de escola tradicional, opondo, portanto, a acepção de interesse em Herbart àquilo que Dewey posteriormente caracterizaria como interesse: “[...] o caráter ativo do interesse, como reflexo de necessidades vitais, em impulso e desejos; não estão eles, porém, jamais em estado difuso ou equilíbrio indiferente” (LOURENÇO FILHO, s/d a, p. 148). Diz o texto de Lourenço Filho que, na escola tradicional,

[...] o trabalho dos alunos se caracterizava por uma atitude de receptividade ou absoluta passividade: de um professor que falava e discípulos que deveriam ouvir em silêncio, imóveis, de braços cruzados. Em classes mais adiantadas, alunos que tomassem nota ou que seguissem pelos compêndios a explicação do mestre; depois, a conferência do que com isso fosse fixado, em definições, regras, classificações, números e datas. O ideal seria a reprodução automática sem qualquer variação, ou sem que se permitisse a expressão de possíveis diferenças individuais. Dar a lição, tomar a lição – eis em que se resume a didática tradicional. A escola ativa, ao contrário, concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, mediante ações simbólicas. É evidente que, a um didatismo seco e árido, regulado por imposição externa, de feição uniforme, tende-se a opor situações de trabalho que atendam às condições normais de desenvolvimento e ajustamento de cada discípulo. Desse modo, o ensino ativo transfere do centro da cena o mestre, para nele colocar o educando, visto que é ele que importa, em sua formação e ajustamento, ou na expansão e desenvolvimento de sua personalidade. (LOURENÇO FILHO, s/d a, p. 149).

A proposta do ensino ativo pressupõe que a aprendizagem surge de um processo dinâmico, obedecendo ao ritmo ligado à vida psicológica e biológica. Assim, da ordem lógica da matéria passa-se para a ordem psicológica daquele que apreende a matéria. A concepção de liberdade do aluno que está na base desse pensamento em muito se assemelha ao que era expresso na mesma época por Faria de Vasconcelos. Tratava-se de construir uma reação à escola tradicional. Uma reação de recusa, de crítica e de proposição: “contra a imobilidade, o movimento; contra o silêncio, a comunicação livre; contra o didatismo da imposição, formas de trabalho de ampla liberdade” (LOURENÇO FILHO, s/d a, p. 150). Outro aspecto que Lourenço Filho destaca e que também estava indicado no pensamento de Faria de Vasconcelos corresponde ao paralelo entre a escola e a sociedade, como se a primeira fosse uma sociedade em miniatura. Nesse sentido, a frequência à escola seria um aprendizado de cidadania e, sobretudo, um exercício de democracia, o qual habilitaria o sujeito para viver e conviver em ponto grande na vida social.

Na sequência de sua reflexão, Lourenço Filho mobiliza os autores e os projetos que tiveram lugar internacionalmente sob a rubrica do movimento da Escola Nova. Mostra como, nos Estados Unidos, a educação renovada conviveu com a ideia de mensuração do trabalho escolar, mediante testes psicológicos especialmente criados para essa finalidade. Comenta outras experiências, como a do Plano Dalton e do Sistema de Winneka, sendo que este último teria organizado algo muito próximo das classes móveis, estruturadas na escola dirigida por Faria de Vasconcelos. Contudo, Lourenço Filho vincula bastante o avanço do ensino ativo ao modelo interpretativo do pensamento pragmatista. O educador recorda que, para o pragmatismo, o pensamento nasce de situações problemáticas. Pode-se, pois, dizer que haveria inclusive em Dewey uma correlação entre o método científico e o desenvolvimento da inteligência na criança. As etapas de reconstrução da experiência que alicerçam os modos de se conhecer seriam: “sugestão, intelectualização, hipótese, raciocínio e verificação” (AMARAL, 1990, p. 92).

Sob a perspectiva de Lourenço Filho, a base da renovação educacional é o fundamento da estrutura política no país. Trata-se da democracia. Haveria, segundo o autor, um “desvelo das democracias pela educação” (LOURENÇO FILHO, s/d a, p. 251). Formar uma sociedade verdadeiramente democrática requereria a introdução da forma de governo democrática na direção das coisas da educação. Esse livro sobre a Escola Nova pode ser compreendido, sob tal enfoque, como uma apologia de uma forma renovada e democrática de educar as crianças na escola. Em outros trabalhos, Lourenço Filho trouxe balizas técnicas para refletir sobre o problema; aqui, ele trata de apostar na explicação política.

O livro escrito por Lourenço Filho para verificar o nível de maturidade da criança para a leitura e a escrita chama-se *Testes ABC* (LOURENÇO FILHO, 1969). O

autor explicita que não se poderia contar, ao ensinar, com uma coincidência entre a idade cronológica, a idade mental e a idade considerada adequada para se ensinar a ler e a escrever. Seriam coisas diferentes. Os *Testes ABC* pretendiam tornar o ensino mais racional, mais eficiente e mais rápido. O ensino da leitura e da escrita foi privilegiado pelo educador por constituir um dos grandes desafios do ensino graduado nas escolas, tanto nas escolas tradicionais quanto nas renovadas. Diz Lourenço Filho: “não há artifício mágico que ensine a ler, nem cremos que possa ser inventado” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 17). De acordo com o pensamento da época, o autor destaca a existência de processos evolutivos que interferem na capacidade de aprender. Mas julga que tal habilidade para o aprendizado não acontece de maneira idêntica em todas as crianças. Pelo contrário: cada uma aprenderá de uma maneira e em um ritmo, que lhe são próprios e específicos. Nesse sentido, “julgar a capacidade de aprender tão somente pela idade cronológica será desconhecer os fundamentos do próprio processo de desenvolvimento” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 22). Invocando os trabalhos de Binet, de Simon e de Decroly, Lourenço Filho insiste na importância de se ensinar a ler e a escrever ao mesmo tempo. Seriam atividades, portanto, simultâneas.

Modernamente, a simultaneidade do aprendizado das duas técnicas é ponto pacífico em didática, e sua prática, universal. Leitura e escrita se adquirem juntas, em menor prazo, com mais economia e segurança, que separadas. A explicação, como veremos a seguir, é simples: leitura e escrita estruturam-se em comportamentos de base motriz, em atividades, por parte do aprendiz. A leitura não é, como se pensou por muito tempo, simples jogo de fixação de imagens visuais e auditivas. Ler é uma atividade, não só em sentido figurado: é ação, desde a visão das formas das palavras, das frases ou sílabas, até a expressão final, em linguagem oral (leitura expressiva), ou em linguagem interior (leitura silenciosa). (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 43).

A leitura e a escrita são caracterizadas como instrumentos que conduzem ao exercício da inteligência. Lourenço Filho expõe um ponto de vista segundo o qual a atividade da leitura e da escrita envolveriam mecanismos biológicos determinantes da ação fisiológica, dos gestos, do controle muscular e até ósseo. Esse seria o ponto de partida da prontidão para a atividade da leitura e da escrita. A par disso, Lourenço Filho faz referência ao fato de que o indivíduo que escreve é também seu primeiro leitor. Ler implicaria, para o autor, a imitação da conduta do outro na enunciação de sons em face de sinais escritos. Porém, o educador adverte:

Mas, para que isso suceda, será preciso supor na criança, antes de tudo, uma capacidade de discriminação visual que lhe permita distinguir palavras entre palavras, sílabas entre sílabas, letras entre letras. Ora, a visão da forma é movimento, exigindo a coordenação das reações do sistema motor da visão. Será necessário também que a criança apresente um mínimo de memorização visual e desenvolvimento suficiente de prolação; que seja ainda capaz de um mínimo de atenção dirigida, e de resistência à fadiga, para que o condicionamento, que se lhe procure dar, possa ser alcançado. Mas não é só. Isso permi-

tiria associar as condutas de reação da visão de formas às condutas de vocalização ou enunciação. Para que o sentido real da leitura se venha a estabelecer, será preciso desde logo que a palavra enunciada signifique, que venha a tornar-se linguagem real. A questão implica na adoção de processo didático conveniente. Para que possa ser aplicado, com proveito, será preciso supor na criança um mínimo de vocabulário e de compreensão, sem o que será inútil tentar o aprendizado; nessa primeira fase, a criança empresta significado ao que lê, simula que lê. (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 51-52).

Lourenço Filho acrescenta, ainda, que a base para o aprendizado da leitura é a capacidade para agir com movimentos finos e delicados: seja dos olhos, seja dos órgãos de fonação. No tocante à escrita, cabia crescer a capacidade de coordenação dos movimentos da mão, articulada com a habilidade da visão e da linguagem. A partir de tal diagnóstico, Lourenço Filho efetuou sua justificativa acerca da necessidade de produção de testes. Segundo ele, medir pressupõe estabelecer padrões, “pontos de referência com os quais, mediante comparação, o exame singular num indivíduo do grupo homogêneo considerado passa a ter valor diagnóstico; isto é, passa a permitir critério de diferenciação, classificação e hierarquização” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 59).

Os testes poderiam ter um valor diagnóstico, como destacado acima, ou uma pretensão prognóstica. Nesse sentido, diz Lourenço Filho (1969, p. 59), “o teste está medindo realmente aquilo que pretendíamos com ele medir”. Seja como for, os testes comparam as pessoas sob determinado ponto de vista. Os *Testes ABC* foram aplicados sobre 15.605 crianças em 1931 em São Paulo. De acordo com Lourenço Filho, a aplicação dos testes possibilitou o “aumento de 30% do rendimento do trabalho escolar, explicável pela homogeneização das classes, que a classificação dos *Testes ABC* permitiu” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 88). Com tudo isso, o autor pretendia qualificar como dignos de confiança os *Testes ABC*, os quais, na condição de instrumentos de medida, se valeriam da base estatística para ter um valor prognóstico, “isto é, que os alunos mais bem classificados nas provas são os que mais facilmente e mais rapidamente aprendem, ao passo que os menos bem classificados são os que mais lentamente e dificilmente aprendem” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 88). Procurando perfazer a atividade mediante os requisitos de sensibilidade, consistência e coerência, os *Testes ABC*, além de prever o andamento do aprendizado da leitura e da escrita, favoreceriam a organização de classes organizadas em grupos homogêneos, dividindo, assim, de acordo com a capacidade de aprender e as diferentes aptidões para o trabalho escolar, os que estariam maduros para a aprendizagem e os imaturos.

Lourenço Filho destaca o desejo de aprender a ler, que, em geral, caracteriza as crianças em idade escolar. Diz ele sobre o assunto:

O desejo de aprender a ler geralmente existe nas crianças em idade escolar. Mas à escola compete mantê-lo e desenvolvê-lo. Uma das condições para isso necessárias é a da graduação dos exercícios, e mesmo em muitos casos, a de práticas de caráter preparatório a fim de que as crianças melhor possam aplicar as suas capacidades ao trabalho que delas se deseja, e nele sentirem-se animadas. A seleção e a graduação inicial do material de leitura hão de atender às exigências do nível de maturidade e de boa motivação. Uma cartilha, ou uma série de lições devem apresentar vocabulário e assuntos adequados, além de ordenação propriamente técnica. Só por uma seleção rigorosa dos elementos linguísticos é que isso se obtém; portanto, a qualidade da cartilha, ou do livro texto, preenchidas as demais condições, muito importará no processo, o que, aliás, é de observação comum. Quando essa seleção for bem feita, o trabalho bem sucedido dos alunos logo nas primeiras lições leva-os a desejar aprender mais, aumentando neles a confiança; igualmente, comunica aos mestres maior confiança em seu ensino, ou em sua capacidade de ensinar. (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 151).

Lourenço Filho aborda também a qualidade técnica dos professores, dizendo que, embora tal atributo dependa de sua formação pedagógica e experiência profissional, trata-se de aprimorar constantemente os mestres pelo estudo, pela reflexão e pela “atitude experimental com que conduzem o próprio trabalho” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 151). Tais habilidades técnicas comporiam o que se poderia chamar de personalidade do professor. Recorda o educador que “mestres ríspidos sempre prontos a criticar e a salientar defeitos nos trabalhos dos alunos, mais que a animá-los, motivam mal a aprendizagem. Uma pedagogia do êxito e não da frustração deverá ser empregada” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 151). Esse era, por suposto, o emblema da Escola Nova: uma pedagogia do êxito. Lourenço Filho explicita com clareza os princípios renovados de seu ensino. Assim como Faria de Vasconcelos, o autor brasileiro traduziu para a realidade brasileira – assim como aquele fizera para a realidade portuguesa – os principais preceitos dos ventos da educação renovada que se projetavam para circundar o futuro.

Conclusão

Pelo acima exposto, verificam-se alguns dos pressupostos da Pedagogia Nova, na Europa e no Brasil. Em primeiro lugar, o recurso à Pedagogia, como uma ciência voltada para a compreensão do ser criança, tanto do ponto de vista físico quanto no que toca às suas dimensões psicológicas e societárias. Além disso – mas como um desmembramento da acepção de pedagogia –, a busca da construção de uma pedagogia experimental. Esse modelo pedagógico, calcado sobre um claro cientificismo, tinha como eixo a tentativa de classificação das pessoas e de organização de dado patamar de normalização, mediante o qual os estudantes seriam distribuídos e situados em lugares fixos, a partir do que seriam postas suas pretensas configurações de inteligência

ou de vocação. A produção de testes de medida é a consequência mais clara desse processo. Tudo isso demonstra que, se a Escola Nova efetivamente colocou a criança no centro do processo pedagógico, isso foi feito de maneira muito particular, com claro flerte com todos os determinismos que a antropologia física da época estruturava. A ideia de normalidade é uma ideia socialmente construída; nesse sentido, a Escola Nova contribuiu para naturalizar o conceito/atributo de normal àquilo que passa a ser identificado como prescrito, como recomendado. A Escola Nova, que colocou a criança no centro do processo pedagógico, esquadrinhou essa criança para vê-la melhor e, ao fazer isso, elaborou um modo diferente de pensar no assunto da educação.

Referências

ALVES, Luís Alberto Marques. República e educação: dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. *Revista da Faculdade de Letras – História*, Porto, III série, v. II, p. 165-180, 2010.

AMARAL, Maria Nazaré de C. P. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (org.). *Um educador brasileiro: Lourenço Filho*. São Paulo: Melhoramentos, 1958. (livro jubilar)

BASTOS, Maria Helena Camara; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. *O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará*. Campinas: Alínea, 2009.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Cartilha do povo e Upa cavalinho! – o projeto de alfabetização de Lourenço Filho*. In: MONARCHA, Carlos (org.). *Lourenço Filho: outros aspectos*, mesma obra. Campinas: Mercado de Letras; Unesp, 1997. p. 91-117.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo da Cartilha do Povo e da cartilha Upa, cavalinho!* São Paulo: Edunesp, 2006.

BOTO, Carlota. *A escola primária como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

CATROGA, Fernando. *O republicanismo em Portugal: da formação ao 5 de outubro de 1910*. Coimbra: Faculdade de Letras, 1991.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

COELHO, Carlos Meireles; RODRIGUES, Abel Martins. Para uma análise da Escola Nova de Faria de Vasconcelos (1888-1939). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 17-20 abr. 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: EdUFU, 2006.

CRUZ, Maria Gabriel Moreno Bulas. António de Sena Faria de Vasconcelos (1880-1939): um português no Movimento da Escola Nova. *Educação em Revista*, Marília, v. 2, n. 1, p. 138-149, 2001.

DUARTE, Madalena Luzia Pereira. *À descoberta da Escola Nova de Faria de Vasconcelos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

EDUCAÇÃO brasileira: a atualidade de Lourenço Filho. São Paulo: FEUSP, 1999. (Estudos e documentos; 41).

FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas* (1900-1909). t. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas* (1915-1920). t. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas* (1921-1925). t. III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas* (1925-1933). t. IV. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas* (1933-1935). t. V. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010a.

FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas* (1936-1939). t. VI. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010b.

FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas* (Adenda). t. VII. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. 2. ed. Lisboa: Presença, 1985.

FEBVRE, Lucien. *Martin Lutero: un destino*. 5. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

FERNANDES, Rogério. *O pensamento pedagógico em Portugal*. Lisboa: Instituto da Cultura Portuguesa; Biblioteca Breve, 1978.

FERREIRA, António Gomes. A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 5, n. 1 (9), p. 177-198, 2005.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, 2008.

FERRIÈRE, A. Préface de M. Adolphe Ferrière. In: FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas*. T. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 3-II.

FIGUEIRA, Manuel Henrique. A educação nova em Portugal (1882-1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homónimo internacional (Parte II). *História da Educação*: publicação da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, Pelotas, v. 8, n. 15, p. 29-52, 2004.

GANDINI, Raquel P. Chainho. Lourenço Filho e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1952). In: MONARCHA, Carlos (org.). *Centenário de Lourenço Filho* (1897-1997). Londrina: UEL; Marília: Unesp; Rio de Janeiro: ABE, 1997. p. 123-143.

GOMES, Joaquim Ferreira. Faria de Vasconcelos. In: GOMES, Joaquim Ferreira. *Estudos de história e de pedagogia*. Coimbra: Almedina, 1984. p. 119-140.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, s/d a.

LOURENÇO FILHO. *A pedagogia de Rui Barbosa*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1966.

LOURENÇO FILHO. A resposta de Lourenço Filho. In: AZEVEDO, Fernando. *A educação na encruzilhada*: problemas e discussões. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, s/d b.

LOURENÇO FILHO. *Testes ABC*: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. II. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

MACHADO, Teresa Sousa. Faria de Vasconcelos: um pioneiro no movimento da Escola Nova na Europa e na América Latina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*. Córdoba, v. 8, n. 2, p. 115-123, mar. 2016.

MAGALHÃES, Justino. Intelectuais e história da educação em Portugal e no Brasil. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 299-322, 2016.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Leitura e cultura: considerações sobre a produção didática de Lourenço Filho. In: MONARCHA, Carlos (org.). *Centenário de Lourenço Filho (1897-1997)*. Londrina: UEL; Marília: Unesp; Rio de Janeiro: ABE, 1997a. p. 145-157.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. In: MONARCHA, Carlos (org.). *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*. Campinas: Mercado de Letras; Marília: Unesp, 1997b. p. 59-90.

MARANGON, Ana Carolina Rodrigues. *Crianças e alunos em sala de aula: a circulação do debate sobre métodos de ensino em Portugal e no Brasil (1930-1940)*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARQUES, J. Ferreira. Introdução sobre as publicações e escritos de Faria de Vasconcelos entre 1915 e 1920. In: FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas*. Tomo II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. IX-XIII.

MARTINS, Ernesto Candeias. Faria de Vasconcelos, pioneiro da educação ativa: orientação escolar e profissional e o sistema educativo português. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 5, n. 3, p. 70-82, 2015.

MEIRELLES-COELHO, Carlos. *Educação intelectual, moral e física segundo Faria de Vasconcelos*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Ciências da Educação, jun. 2006. Disponível em: <http://twixar.me/Mxlm>. Acesso em: 8 abr. 2020.

MONARCHA, Carlos. *Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: Unesp, 2009.

MONARCHA, Carlos. *A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil – séculos XIX e XX)*. Uberlândia: EdUFU, 2016.

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho*. Recife: MEC: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

MONARCHA, Carlos (org.). *Centenário de Lourenço Filho (1897-1997)*. Londrina: UEL; Marília: Unesp; Rio de Janeiro: ABE, 1997a.

MONARCHA, Carlos (org.). *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*. Campinas: Mercado de Letras; Marília: Unesp, 1997b.

NÓVOA, António. *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Asa, 2005.

Ó, Jorge do. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97-117, 2009.

PINTASSILGO, Joaquim. Construção histórica da noção de democratização de ensino: o contributo do pensamento pedagógico português. In: PINTASSILGO, Joaquim. *Democratização escolar: intenções e apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação, 2003. p. 119-141.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. Lourenço Filho e a formação para o magistério no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937): a influência do modelo biológico na construção da prática pedagógica. In: EDUCAÇÃO brasileira: a atualidade de Lourenço Filho. São Paulo: FEUSP, 1999. p. 77-101. (Estudos e documentos; 41)

WARDE, Mirian Jorge. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n. 5, p. 125-167, jan./jun. 2003.

Educação e política no contexto da crise contemporânea: formação para a vida civil e o lugar público da escola

Milton Labuerta

Preâmbulo

AS RELAÇÕES entre educação e política foram sempre muito controversas. Tratar desse assunto num congresso de educadores é, portanto, um grande desafio e requer cautela, especialmente porque a perspectiva adotada não será exatamente a dos especialistas da área. Mas a cautela é recomendável também porque no campo especializado da Ciência Política, muito marcado pelas abordagens institucionalistas, há pouca preocupação com as relações entre educação e política. No fundo, enfrentar esse desafio exige abordar a política para além do movimento racional dos atores e das questões institucionais, mesmo reconhecendo a importância de tal ângulo de análise. Do mesmo modo, ainda que se considere a determinação estrutural presente nas relações sociais de dominação no contexto da sociedade capitalista, há que se observar também o momento consensual desse domínio. Dito em outros termos, é preciso compreender as motivações de sentido da ação, e desvendar as razões que fazem com que os homens obedeçam e aceitem um determinado poder como legítimo. Tais preocupações demandam, portanto, pensar a política com um horizonte alargado, buscando dimensões muitas vezes não consideradas pelas pesquisas especializadas, com a finalidade de avaliar a qualidade e a possibilidade da democracia, bem como compreender a cultura política que efetivamente vige numa determinada sociedade¹.

Nesse sentido, o reconhecimento das determinações estruturais do poder e a percepção de que as instituições contam se articulam com outras dimensões, mais afeitas às relações entre cultura e política (ou aos “hábitos do coração”, como gostava de dizer Tocqueville). E, de um modo ou de outro, trazem à tona a formação para a vida civil, entendida como um processo de educação política que, em nenhum sentido,

¹A teoria política e social (Maquiavel, Marx, Tocqueville, Stuart Mill, Weber, Gramsci e tantos outros), ainda que com nuances e diferenças entre os autores, se colocou algumas dessas questões e procurou respondê-las pensando o poder e a política em suas relações com a cultura, com o processo de racionalização do mundo, com o tema dos intelectuais, com a relação entre dirigentes e dirigidos, com os riscos da tirania da maioria, etc.

pode ser confundido com um projeto de doutrinação ideológica². Ainda que com diferentes ênfases, esse tema inquieta a reflexão sobre a política desde os gregos; e se coloca de modo contundente com o advento das massas na cena pública desde os primórdios da modernidade³. Hoje, a preocupação volta a se colocar com força, inclusive porque nas últimas décadas, mesmo em sociedades com consolidada tradição de cultura cívica, vem ocorrendo um fortíssimo refluxo democrático (PUTNAM, 2015a), em virtude do processo de desqualificação da vida pública que atingiu não só a política (NOGUEIRA, 2001), identificada como o lugar do malfeito, da ineficiência e da corrupção, mas a própria educação, especialmente a educação pública, acusada de ineficiente e anacrônica diante das transformações em curso, principalmente por seu conteúdo humanista (CAMPS, 1996)⁴.

Várias razões contribuem para que isso esteja ocorrendo, embora talvez o fator mais impactante na desqualificação da esfera pública e na “apatia cívica” contemporânea seja a vitória da lógica econômica sobre todas as outras dimensões da vida, consagrada pela presença avassaladora da Internet e das redes sociais digitais na orientação das convicções de milhões de pessoas, especialmente das novas gerações (COLHO, 2019). Tal advento, sem dúvida, possibilitou a circulação de informações, a troca de experiências e o debate de ideias numa escala jamais vista, introduzindo nesse espaço virtual um elemento democrático e potencialmente educativo e emancipatório. Paradoxalmente, contudo, a nova tecnologia também tem contribuído para

² A formação para a vida civil não tem sido uma preocupação sistemática na discussão acadêmica e no debate público nos últimos anos, ainda que haja algumas iniciativas isoladas nesse sentido. Não há muitas contribuições teóricas tratando especificamente do problema da desafeição cívica e reconhecendo a necessidade de se pensar a formação para a vida civil desde a infância. Dentre elas, cabe lembrar do livro *Our kids. The american dream in crisis*. (PUTNAM, 2015b).

³ A preocupação com a educação incompleta, pela possibilidade de a demagogia prevalecer nos processos de tomada de decisões, atormentou a reflexão política, pelo menos desde os gregos. De certo modo, com a emergência das massas na cena pública, além desse tema, ganha atualidade outro que também atormentava a imaginação antiga. Refiro-me à abstenção: o cidadão tinha o direito de participar nas decisões coletivas, mas não o fazia, seja pela razão que fosse (FINLEY, 1988, 1997). Os dois problemas preocuparam seriamente os pensadores liberais mais criativos do século XIX. Aqui as referências de Tocqueville (1977), tratando das associações voluntárias nos EUA como um modo de se fazer essa formação, e Mill (1981), operando um giro no liberalismo inglês, ao assumir que cabe ao poder público prover os pobres de educação formal para que eles possam se educar politicamente e participar da comunidade política, são fundamentais. Inclusive, porque ambos, cada um a seu modo, estão procurando responder à emergência das massas e ao que poderia ser qualificado como o risco da “tirania da maioria” e do desinteresse pela coisa pública num contexto de democratização social.

⁴ No Brasil, pelas circunstâncias de exasperação política e polarização ideológica dos últimos anos – que propiciaram a emergência de movimentos como o “Escola Sem Partido” e os descabros cometidos contra as humanidades em nome do combate à partidarização e a ideologização –, isso também ocorreu e foi amplificado pelo intenso processo de judicialização, que tornou praticamente impossível se falar em política num registro positivo.

a emergência de subjetividades marcadas pela rusticidade⁵, sem formação para a vida civil, que chegam ao debate público recusando-se a estabelecer mediações, a conversar com quem tem opiniões conflitantes e, principalmente, a justificar suas posições com base em argumentos bem fundados. Com isso, cria-se um ambiente propício para que se negue não só a política, abrindo espaço para a intolerância, a incomunicabilidade e o obscurantismo, mas também para que se desqualifique a ciência, a educação pública, a universidade, a imprensa tradicional. Não à toa, essas formas de negacionismo coincidem com a generalização da hiperconexão movida pela aceleração e com o predomínio da lógica econômica e utilitária sobre todas as dimensões da vida.

Em termos educacionais, a hiperconectividade e a comunicação *on line*, que foram decisivas para naturalizar a perspectiva que pensa a política como guerra, mostraram-se tão ou mais desastrosas, ao criarem a ilusão de que é possível ter acesso ao conhecimento sem aprendizagem, sem disciplina, sem estudo, sem diálogo contraditório, simplesmente negando-se a aceitar a complexidade do mundo e agarrando-se a formas de pensamento mágico⁶. Ou seja, se sempre foi complicado pensar o tema da política democrática e da educação das novas gerações para a vida civil (CAMPS, 1996) num contexto tão conturbado como este pelo qual passam as sociedades contemporâneas os desafios tornaram-se muito maiores, pois a possibilidade de todo o processo educacional ser contaminado pelo ritmo desenfreado da internet, pelas paixões e pelos preconceitos, que são disseminados pelas redes sociais, cresce ainda mais, com consequências nefastas para a democracia e para a convivência humana.

Evidentemente, estamos diante de processos inéditos que, além de reporem dilemas e desafios antigos, colocam questões novas e delicadas sem que haja uma reflexão sistemática acerca do que e como se trabalhar na escola, em todos os níveis, para a formação política das novas gerações. De um lado, os educadores, mesmo quando bem preparados nas disciplinas que ministram, muitas vezes não contam nem com a formação nem com o repertório técnico para abordar questões políticas e sociais com o rigor e a isenção necessários; de outro, os cientistas políticos especializados, que, em tese, detêm o conhecimento técnico, de maneira geral, não consideram a educação política da cidadania como algo epistemologicamente relevante para o desenvolvimento da ciência que praticam. Essa disjuntiva torna mais atual do que nunca a pergunta feita por Marx: “quem educará os educadores?”; à qual caberia

⁵Umberto Eco, ao receber o título de doutor honoris causa em Comunicação e Cultura na Universidade de Turim, em junho de 2015, vaticinou em seu discurso que as redes sociais haviam dado voz a uma “legião de imbecis”, que antes ficava restrita “a um bar, depois de uma taça de vinho, sem prejudicar a coletividade”. Aquele tipo de opinião que era tolerada com certa condescendência, por sua ingenuidade, ou imediatamente calada, por sua improcedência, passava a ter o mesmo direito à palavra que um Prêmio Nobel. Para Eco, a Internet teria permitido que se promovesse “o idiota da aldeia a portador da verdade”.

⁶A “lacrração” e o “bloqueio” nas redes sociais são as expressões dessa patologia.

acrescentar outra: quem educará politicamente a cidadania, se os próprios educadores não vêm sendo formados para pensar de modo integrado a complexidade do mundo?

Mas, o que seria uma educação política para a cidadania num contexto de transformações globais aceleradas em que todos os consensos estão sendo erodidos numa velocidade assustadora? Como formar as novas gerações para convivência civil, se, desde a infância, não lhes é ensinado o respeito pela vida em toda a sua diversidade e fragilidade? Ao jovem, não se ensina a ter empatia e respeito pelo outro como um valor fundamental, nem mesmo por quem, em tese, é “idêntico” a ele, pois do mesmo gênero e com a mesma origem social e étnica. Por isso, a agenda identitária e multicultural, introduzida cada vez mais no processo educacional como consequência das grandes transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas, muitas vezes causa tanta celeuma e gera reações tão preconceituosas. A exigência normativa do reconhecimento da diferença, a despeito de sua correção, encontra resistência entre pessoas que, desde a infância, não foram formadas para aprender a conviver com base no respeito, na colaboração e na solidariedade.

Pelo menos desde os anos 1980, assiste-se a um processo marcado por grandes transformações no qual não só mudou o padrão produtivo e tecnológico como também foi abalada a forma de se socializar as novas gerações. Uma das consequências dessas mudanças foi o desinteresse dos jovens pelas questões públicas, em razão da percepção de que o único modo de se ter uma vida exitosa seria competindo para ganhar⁷. A massificação do ensino e a escassez de postos de trabalho reforçaram a percepção de que o êxito profissional decorreria estritamente de uma lógica meritocrática e quantitativa: “vence quem acumula mais títulos, melhores notas, um currículo mais denso” (CAMPS, 1993b, p. 119) Na melhor das hipóteses, as crianças e os adolescentes passaram a ser educados para identificar sua realização com o sucesso econômico e com o consumo conspícuo como ideais de boa vida. Não estão sendo educados para viverem juntos e muito menos para se constituírem como indivíduos autônomos, pautados pela solidariedade, pela cooperação e pelo respeito à vida. Enfim, não estão sendo educados para a convivência democrática, nem para aprender a lidar com as diferenças de valores e interesses, nem muito menos para considerar o diálogo e a negociação como o melhor caminho para se chegar a entendimentos e a consensos sobre as situações a serem enfrentadas em sociedades cada vez mais complexas. Isto pode ser observado pelo crescimento da violência, do preconceito explícito (racismo, homofobia, fundamentalismo religioso), do assédio moral, das várias formas de discriminação e do *bullying*. Nas últimas décadas, esses comportamentos tornaram-se prática comum no relacionamento entre crianças e adolescentes, impac-

⁷Portanto, o principal valor cultural que orienta o processo de socialização e repercute intensamente no processo educacional é a competição.

tando duramente a educação e a realidade da escola em todo o mundo ocidental e, num certo sentido, afastando ainda mais as pessoas da vida pública.

Pretendo tratar neste texto – originariamente uma exposição oral – das razões que estão na base desses processos, com foco nas últimas décadas, quando eles se tornaram mais acentuados. Nesse sentido, é muito importante refletir sobre a universidade, a escola e a educação pública, tendo em conta não somente os desafios conjunturais colocados, ainda que eles possam ser dramáticos, mas dando muita atenção aos processos estruturais pelos quais as sociedades contemporâneas estão passando.

A utopia do capitalismo organizado: a economia controlada pela política e a educação da cidadania

A estruturação de sistemas educacionais públicos foi uma dimensão absolutamente decisiva para a realização do projeto moderno, para a constituição de comunidades políticas e para a construção dos Estados Nacionais. Justamente por isso é tão importante refletir sobre a formação para a vida civil, sobre a educação pública e sobre a escola neste momento tão complexo e difícil pelo qual passam a sociedade brasileira e o mundo. Não é por acaso que tais dimensões, absolutamente essenciais para a realização do projeto moderno, estejam sendo tão duramente contestadas nas sociedades contemporâneas. Diga-se de passagem que as circunstâncias criadas pela COVID-19 só fizeram emergir, ou tornaram mais dramáticas, questões que já estavam colocadas anteriormente, exigindo um tipo de debate público que coloque no centro de suas preocupações a compreensão do sentido das mudanças estruturais que estão em curso, para além da pandemia, e tenha a ousadia de enfrentar os monumentais desafios que estarão colocados às sociedades depois que se consiga equacionar a crise sanitária⁸.

Diante da velocidade da destruição promovida pelos processos econômicos e sociais das últimas décadas, vinha prevalecendo uma tendência de que a crítica se fixasse muito mais nos efeitos do que na compreensão das causas dos problemas. Desde os anos 1980, tornou-se recorrente no debate público mais alinhado à esquerda o questionamento do neoliberalismo e das políticas pró-mercado, assim como a denúncia do desmonte do Estado e das iniciativas para reduzir os direitos sociais. Em face da generalização da sanha privatista e dos ataques à esfera pública no seu conjunto, inclusive à educação pública, essa posição crítica era absolutamente compreensível, até porque

⁸Uma dessas questões, que vinha sendo tratada essencialmente em sua dimensão ideológica, relacionando-a com um projeto privatista, diz respeito exatamente à utilização da educação à distância (EAD), com o uso intensivo e massivo de plataformas digitais e de atividades remotas, para se desenvolver o processo educacional. Se até a eclosão da COVID-19 havia uma justificativa para procrastinar o enfrentamento desse e de outros temas, agora não há como adiá-lo.

se afirmava em nome da defesa de direitos. Não obstante, a retórica de combate, ao se fixar na restauração de um horizonte de vida que recoloca o ideal de um Estado de bem-estar social, que talvez não possa mais se reproduzir nas condições atuais, acabou por obscurecer a compreensão dos processos estruturais que estão na base da generalização das posturas pró-mercado no âmbito das sociedades contemporâneas.

Este é um ponto fundamental e impõe recuperar o eixo que norteou a estruturação da sociedade capitalista ao longo do século XX e que possibilitou construir um arranjo capaz de compatibilizar liberdade e igualdade, ou dito de outro modo, compatibilizar economia de mercado e democracia política competitiva, por meio da montagem de uma rede de proteção social constitucionalmente sustentada, que garantiu o reconhecimento e a ampliação de direitos, e controlou os apetites do mercado pela mediação do Estado e da política. À pergunta de Max Weber (2004), em seus escritos sobre a Revolução Russa de 1905 (“como seria possível manter a democracia e a liberdade sob o domínio do capitalismo moderno?”⁹), a experiência histórica teria respondido: organizando o capitalismo, educando a cidadania, moderando a dinâmica do mercado, submetendo-o ao controle político e garantindo direitos sociais (OFFE, 1984).

De meados do século XIX até o final do século XX, foi-se estabelecendo um tipo de sociedade, com variações históricas nacionais, estruturado em um padrão produtivo e tecnológico, fundamentalmente centrado na indústria metal-mecânica, movido pelos combustíveis fósseis e pela energia elétrica, que acelerava o tempo para produzir em massa, reunindo em grandes plantas industriais milhares de trabalhadores. A convivência diária no mesmo espaço possibilitava o desenvolvimento de uma identidade classista, forjada numa experiência de vida que se traduzia em horizontes mais ou menos revolucionários, mais ou menos reformistas, combinados com expectativas de ascensão social e com a luta política pela conquista e expansão de direitos. Sob a égide da dinâmica da acumulação instaurou-se uma nova relação moral entre os homens e seu trabalho, fundada no princípio da vocação, de tal forma que o capitalismo passa a ter um “espírito”, que justifica a aceleração, as exigências de acumulação ilimitada e a espoliação do trabalho, e se mostra capaz de mobilizar uma disposição voluntária à reprodução do sistema. A entrega a ritmos de trabalho extenuantes era suportada pelo objetivo maior de constituir um mundo duradouro sob os auspícios da ciência, da técnica e do progresso industrial (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009).

⁹Preocupações semelhantes haviam mobilizado liberais do porte de Tocqueville (1977) e Stuart Mill (1981), que temiam as consequências do processo de democratização social, com o qual se instituiria certo nível de igualdade social. Estabelecido um nível de igualdade fundamental – no sentido da ruptura com as tradições e com as hierarquias de nascimento baseadas na religião e em outras formas de discriminação –, os indivíduos acabariam se afastando da vida pública, porque passariam, cada vez mais, a usufruir dos benefícios e das possibilidades da liberdade na esfera privada.

Estruturado, de um lado, pela constituição dos sistemas partidários competitivos, de outro, pela montagem do Welfare State Keynesiano (WSK), esse arranjo conseguiu equilibrar economia de mercado e democracia política (OFFE, 1984; PRZEWORSKY, 1989). Contudo, há que acrescentar a esses dois fatores mais um: a criação de sistemas educacionais nacionais para instruir os filhos dos pobres para o trabalho e para a participação no processo político, por meio da consolidação de uma memória pública, na qual a sociedade aparecia unificada como comunidade política e era estimulada a lidar com os seus problemas de modo processual, participando da competição eleitoral e pautando-se por certo nível de civilidade, a despeito de suas diferenças, inclusive de classe¹⁰.

Foi esse o padrão que vigorou, especialmente depois da Segunda Guerra Mundial, em boa parte da Europa e da América do Norte, e se traduziu nas melhores experiências de *welfare State*¹¹, aparecendo como uma meta a ser atingida e como sinônimo de vida civilizada, permitindo a compatibilização entre democracia política e economia de mercado, e garantindo a expansão de direitos. E, mesmo que esse padrão produtivo não requeresse para sua operação um trabalhador com grande nível de escolaridade, a educação pública foi fundamental para a legitimação do Estado nacional e para a integração social, inclusive por funcionar como um horizonte de ascensão social para as novas gerações de filhos de trabalhadores. Ainda que essa fosse uma sociedade industrial, com hierarquias bem definidas, nas quais alguns mandavam e outros obedeciam, e os requerimentos educacionais não fossem tão exigentes, havia a expectativa de que os sacrifícios de uma geração seriam compensados pela educação de seus filhos que poderiam, por isso mesmo, almejar algo mais da vida. Ou seja, ideologicamente valia a pena sacrificar o presente em nome do futuro. Nesse sentido, a escola pública se voltava, sobretudo, aos filhos dos trabalhadores, no sentido de manter viva a possibilidade de almejem uma condição de vida diferente da dos pais, além de formá-los *para a vida pública e para a convivência civil*.

No final dos anos 1970, esse padrão produtivo e tecnológico, assim como as instâncias de mediação política e cultural – o sistema político partidário, o sistema educacional, o sistema universitário, o sistema de comunicação – que lhe deram sustentação, entrou em crise, com o epicentro da dinâmica capitalista se deslocando da indústria metal-mecânica para a indústria da informação. A transformação abalou radicalmente todas as relações sociais, impactou a forma e o ritmo da produção e do consumo, alte-

¹⁰ Pelo menos, desde Stuart Mill, esse problema estava colocado explicitamente pelo pensamento liberal e compunha uma espécie de pré-requisito para que pudesse haver ordem política democrática.

¹¹ Mesmo no Brasil, onde não houve a experiência do *welfare State*, é inegável que foram organizadas, pelo menos desde a década de 1930, estruturas públicas que possibilitaram o acesso à educação, praticamente garantindo a universalização do ensino fundamental, ampliando muito o acesso ao ensino médio e expandindo a oferta do ensino superior nas duas últimas décadas.

rou drasticamente as relações de trabalho e as profissões¹², mexeu com a vida pública e com a privacidade, redefiniu a família e o modo de as pessoas se relacionarem e de lidarem com sua intimidade. Em menos de 20 anos houve uma alteração de escala no que se refere às tecnologias da informação, com indivíduos do mundo inteiro passando a se comunicar diariamente em tempo real, conectados em redes sociais digitais, cada vez mais aceleradas. A consagração desse novo padrão produtivo e tecnológico instituiu uma lógica bastante perversa: se na gênese do capitalismo a perspectiva de aceleração do tempo era justificada para realizar o progresso e melhorar as condições de vida¹³, hoje se vivencia uma aceleração pela aceleração (MARRAMAIO, 1995b; ROSA, 2010).

Neste sentido, as três últimas décadas do século XX foram marcadas por deslocamentos expressivos na divisão global do trabalho, com corporações multinacionais adquirindo independência dos Estados-nações nos quais estavam sediadas, com a consequente redução dos direitos trabalhistas, o que favoreceu o deslocamento de unidades produtivas dos países desenvolvidos para países com menos garantias sociais e maior isenção fiscal. Simultaneamente, ocorreu um verdadeiro surto de inovação com o desenvolvimento das tecnologias digitais que não só borram as fronteiras entre o tempo de trabalho e o tempo livre, mas, sobretudo, facilitam o desenvolvimento de habilidades que antes eram exclusivas de determinados grupos, agora transformadas em competências genéricas pela disponibilização de tutoriais de “como fazer”, voláteis e permanentemente renováveis. Tal circunstância cria problemas tanto para os trabalhadores, ao reduzir drasticamente a margem de negociação de uma categoria com os seus empregadores, quanto para a juventude, que passa a desenvolver um novo senso comum para o qual tudo o que se precisa pode ser encontrado na internet, fazendo com que o aprendizado, a escola e a própria formação sejam vistos como essencialmente anacrônicos.

¹² Analisando a França, Boltanski e Chiapello (2009) mostram como, do final dos anos 1970 em diante, ocorreu um abalo nos sustentáculos do capitalismo planejado de base nacional, com as corporações distribuindo suas instalações pelo globo, incentivando a “flexibilização” das relações de trabalho e a diversificação da produção, em função do consumo por segmentos, e reforçando o ideal de maior liberdade do indivíduo e a recusa à massificação das categorias profissionais.

¹³ A aceleração consubstancial ao capitalismo, em seus primórdios, trouxe à tona uma expectativa secular que substitui a promessa religiosa da vida eterna, pois representa a resposta moderna ao problema da finitude. Com o aumento da velocidade, seria possível ampliar as possibilidades de vida (ROSA, 2017b). Durante boa parte do século XX, em todas as sociedades não houve nenhum questionamento ao par aceleração-crescimento por haver uma crença generalizada de que através dele se poderia chegar a uma vida plena (ROSA, 2017a).

A aceleração sem justificativa e a perda do sentido do futuro

As transformações produtivas e tecnológicas das últimas décadas alteraram radicalmente o modo como o tempo era percebido nas sociedades e abalaram os “imperativos sistêmicos”, que desde o advento da modernidade, por intermédio de normas, prazos e regulamentos, garantiam o equilíbrio social, inclusive controlando o ritmo da aceleração. Essa grande mudança produtiva nutre-se e acentua a aceleração tecnológica e social, provocando uma grande tensão entre o local e o global, com a compressão tanto do tempo quanto do espaço. (HARVEY, 1992). Nesse sentido, significa também uma transformação radical do ritmo da vida, pois amplia a incerteza com relação ao futuro e passa a exigir dos indivíduos uma abertura à inovação permanente, tanto nos processos produtivos quanto nos relativos à esfera privada.

Tendo por base a sociedade norte-americana, Sennett (2009) mostra a passagem da ética do trabalho e da ascese (tal qual analisada na matriz weberiana), base do modelo fordista, para o que se convencionou chamar de “capitalismo flexível”. O primeiro paradigma era sustentado pela metrificação do tempo, com a finalidade de impor um ritmo acelerado e coordenar as atividades setorialmente, e por um profundo senso de hierarquia, no qual cada operador fazia a sua parte, sem ter conhecimento do resultado de seus esforços. O que possibilitava aos sujeitos suportarem as jornadas enfadonhas era a confiança de que a dedicação ao trabalho possibilitaria, através da aceleração, não só sua realização moral idealizada, mas a perspectiva de que, por meio de seu esforço e de seu sacrifício, seus filhos poderiam almejar uma melhor condição de vida pela educação.

Ao mesmo tempo em que se implantava, essa forma de justificação da estrutura produtiva e da ordem política, que não exigia grandes requerimentos educacionais do trabalhador industrial, trazia dentro de si um elemento intrínseco de questionamento. A própria dinâmica de aceleração criava uma ambiência cultural de repulsa à rotina burocrática, para o que contribuiu bastante a radicalização da destruição criadora com a inovação constante tornando-se o *leitmotiv* da vida contemporânea. Dai advêm tanto o imperativo da “flexibilização” das relações de trabalho quanto a exigência de trabalhadores mais ágeis, com mais escolaridade e mais abertos à mudança (SENNETT, 2006). Óbvio que a imposição desse novo padrão produtivo e tecnológico não significa o fim da estrutura de produção fordista, mas apenas que formas flexíveis de contratação e de realização do trabalho tornam-se cada vez mais necessárias, em nome do aumento da mobilidade e da liberdade do indivíduo. Como contrapartida, cresce a incerteza quanto aos riscos advindos de cada nova mudança e se justificam os cortes contínuos de pessoal, as jornadas de trabalho extenuantes, as perdas salariais, as novas formas de controle realizadas por via remota e a exploração dos setores mais fragilizados economicamente. Tais transformações abalaram as rela-

ções entre economia e política, impondo uma agenda de mudança nas relações de trabalho que atingiu o núcleo estruturante do Estado Constitucional de Direito e o modo como se projetava a sociedade para o futuro.

A democracia política representativa, concretizada ao longo do século XX, ligava-se diretamente a uma visão da história temporalizada (KOSELLECK, 2006), do mesmo modo, o reconhecimento e a ampliação dos direitos fundamentais, cada vez mais definidos constitucionalmente, permitiam orientar as expectativas sociais de autonomia e de emancipação (ROSA, 2010). Tal situação impôs a necessidade de se estabelecer alguma sincronia entre os processos de tomada de decisão coletiva e a dinâmica de aceleração, de modo que o sistema político tivesse o tempo necessário para organizar o processo democrático e deliberativo, e processar as demandas por direito garantidas constitucionalmente. Sob a égide do Estado social, a aceleração social combinou-se com o projeto constitucional, justificando-se como o meio para atingir o progresso e realizar a autonomia privada e pública, consagrando a aliança entre indústria, ciência e tecnologia.

No entanto, com a mudança de padrão produtivo e tecnológico (caracterizado como modernidade tardia, como modernidade radicalizada ou líquida, e também como capitalismo flexível), a economia emancipou-se dos controles políticos e a dinâmica da aceleração desvincilhou-se de qualquer limite, abdicando de justificar-se com uma promessa emancipatória que se cumpriria no futuro. Com isso, as instituições político-jurídicas que haviam dado vida e sustentação ao projeto moderno entraram em processo de deslegitimação. Não importa mais para onde se está indo nem aonde se pretende chegar; o impulso à aceleração e ao crescimento é autojustificado e funciona como um imperativo. O movimento tornou-se um fim em si mesmo e condição do próprio movimento.

Não há, contudo, propriamente uma ruptura com o projeto moderno; apenas já não se coloca mais a necessidade de justificá-lo. Ou seja, a aceleração e o crescimento prosseguem sendo, junto com a inovação permanente e a destruição criadora, os impulsionadores do processo social, só que sem uma finalidade moral que justifique sua existência, mesmo que limitando seus movimentos, e sem nenhum senso de responsabilidade por suas consequências. A competição, consubstancial ao capitalismo e uma das forças motoras da aceleração social, não se restringe mais à dimensão econômica do sistema, efetivando-se plenamente no plano da cultura e atingindo a própria educação.

A transformação tecnológica e produtiva acentuou ainda mais a tendência estabelecida pela modernidade de que os ciclos de aceleração funcionassem cada vez mais como processos fechados e auto impulsionados. Além da coerção econômica intrínseca ao processo de aceleração social, que força todos a correrem numa velocidade dobrada para permanecerem no mesmo lugar, há uma dinâmica cultural em curso que requisita também crescentemente a atenção, o desejo e a energia das pes-

soas (ROSA, 2017a). Do ponto de vista dos impactos sociais, essa transformação poderia ser caracterizada a partir da ideia de passagem de uma sociedade do controle para uma sociedade da *performance*, da superação de limites no fazer e no pensar, na qual se coloca, no lugar da ascese, da restrição, da limitação e da punição, a perspectiva da satisfação e do gozo plenos (HAN, 2017). A outra consequência é aquela que diz respeito ao esvaimento da preocupação com qualquer ideia de bem comum, com escasso senso de responsabilidade pelos problemas coletivos e profundo desinteresse pelas questões públicas.

Claus Offe (1984) já apontava para o esvaziamento dos partidos e da política representativa no início da década de 1980 e prognosticava o crescimento do corporativismo, da repressão e da violência, sem atentar, contudo, para a dinâmica de aceleração em curso, promovida pela mudança de padrão produtivo e tecnológico, que colocaria em questão não só os partidos políticos e o WSK, mas a própria ideia de democracia e de política. Uma década depois, já era possível estabelecer a relação entre o déficit de legitimação dos Estados contemporâneos e essa aceleração sem justificativa, na exata medida em que o futuro perdia sua potência simbólica diante da síndrome da pressa (MARRAMAO, 1995a). Ou seja, a aceleração provocada pela mudança de padrão produtivo e tecnológico estava abalando as estruturas institucionais e normativas da modernidade, esvanecendo-se a perspectiva de construir um programa para o futuro, inclusive pela demolição dos mitos do progresso e da revolução. Com isso, a futurização perdia sua função social orientadora, de tal forma que o desejo e a tensão do futuro, que anunciavam a possibilidade de uma vida mais plena para as novas gerações, mesmo que isso pudesse implicar o sacrifício de seus pais, transformam-se, pura e simplesmente, em frustração, em ressentimento e em descrença no porvir. O futuro deixa assim de ter um significado prospectivo, passando a ser concebido apenas como uma etapa a ser atingida e rapidamente deixada para trás. Como consequência, as instituições que haviam dado vida à modernidade, a começar pelo Estado-nação e as Constituições democráticas, pareciam tornar-se anacrônicas (HABERMAS, 2000), cada vez mais vistas como obstáculos à aceleração sem justificativa (ROSA, 2010).

À mesma época, opera-se de modo acentuado uma espécie de inversão nos papéis historicamente ocupados pela esquerda e pela direita na política do Ocidente. A esquerda, historicamente identificada com a mudança acelerada e o progresso material a qualquer custo, diante dos riscos artificiais crescentes, torna-se defensora da desaceleração, da preservação de direitos e da conservação do meio ambiente, exigindo maior controle político da economia e defendendo a manutenção do Estado de bem-estar social. De outra parte, a direita, historicamente identificada com o conservadorismo, entra numa espécie de cruzada subversiva, transformando-se em entusiasta da aceleração pela aceleração, ao demandar plena liberdade para os mercados econômicos, pelear pelo fim das redes de proteção do *welfare State*, exigir a expansão das

privatizações e desqualificar as instituições dedicadas à defesa do meio ambiente e da sustentabilidade (GIDDENS, 1996).

Em realidade, o que vai se tornar evidente é que, dada a magnitude das transformações impostas pela mudança produtiva, as instituições e os atores historicamente identificados com o progresso social passam a ter posturas cada vez mais defensivas, empenhando-se na manutenção de direitos sociais e na preservação do meio ambiente, deixando assim de se pautar por uma narrativa orientada pela mudança acelerada em direção a um futuro redentor. A própria compressão do presente, efetivada pela aceleração, acabava reduzindo o horizonte das respostas ao contingente, inviabilizando, ou pelo menos dificultando, compromissos públicos de longa duração, como aqueles que dizem respeito à saúde, à educação e à universidade. A vitória da lógica da economia sobre todas as outras dimensões da vida, consagrada pela mudança de padrão produtivo e tecnológico, implicou também a recusa de qualquer normatividade que pretendesse controlar seus movimentos, submetendo-os ao escrutínio e ao controle públicos. Não só o aparato de proteção social dos vários Estados nacionais foi abalado por toda essa mudança, como também as próprias Constituições passaram a ser pressionadas para se ajustarem ao dinamismo próprio da economia. Do ponto de vista das relações de trabalho e das identidades profissionais ocorrem também grandes transformações, com flexibilização de contratos, retirada sistemática de direitos e desmonte das redes públicas de proteção social (OFFE, 1995).

Essa era a lógica que estava em curso até a eclosão da COVID-19. Uma lógica que, advinda da própria sociedade hegemônica pelo ethos individualista e utilitário, potencializado pela internet e pelas redes sociais digitais, conspirava contra as instituições públicas e o que ainda se mantinha de Estado de bem estar social, como pode ser observado pela crise dos sistemas de partidos e pelo avanço do populismo de direita, com uma estranha combinação entre propostas autoritárias e até ditatoriais em nome de uma defesa fundamentalista da liberdade negativa. A própria transformação tecnológica estabeleceu essa dinâmica, atingindo de modo absolutamente contundente a subjetividade e as relações interpessoais, óbvio que com maior impacto sobre as crianças e jovens, que estão sendo socializados desde a infância com a mediação de artefatos eletrônicos, usados precocemente como se fossem uma extensão do seu corpo (COELHO, 2019).

Um “mundo” em extinção

Essa radical transformação, contudo, não apenas incidiu sobre a subjetividade, sobre as emoções, sobre as relações afetivas, sobre a sexualidade, mas abalou profundamente as relações entre Estado e sociedade, e entre economia e política, com consequências seríssimas para o mundo do trabalho e para o processo educacional (CAMPS, 1993a). Simbolicamente iniciada com a Independência norte-americana e a Revolução Francesa, a longa construção histórica da modernidade sustentou-se em comunidades políticas, baseadas em governos representativos, em constituições que garantiam direitos, em sistemas de partidos políticos e na competição eleitoral. E mesmo a emergência de regimes fascistas, nazistas e ditatoriais não alterou o ideal de progresso e de vida civilizada que permitiu, especialmente no Ocidente depois da Segunda Guerra Mundial, o pacto entre capital e trabalho expresso no chamado Estado de bem-estar social, que controlava a economia por intermédio da política e, ao mesmo tempo, assegurava a expansão dos direitos sociais de cidadania. É exatamente esse arranjo que está fortemente impactado pela mudança de padrão produtivo e tecnológico, ao que tudo indica, de forma irreversível.

Por isso mesmo, não parece ser razoável encarar a crise da democracia e das instituições públicas como algo conjuntural e alimentar a perspectiva de que será possível recompor a vida pública e a atividade política nos termos em que elas existiam no auge do sistema de partidos¹⁴. Os fenômenos ideológicos regressivos que estão acontecendo em vários países não são mera reprodução de patologias ideológicas do passado, mas expressam algo novo e se nutrem exatamente da crise das instâncias de mediação política e cultural da modernidade, no caso, crise da universidade e dos sistemas educacionais públicos, da imprensa escrita, falada e televisada, e da própria política, especialmente da política representativa. Não à toa, mundialmente crescem os *outsiders*, personagens estranhos ao mundo da política profissional, chamados muitas vezes de “populistas”, que apelam aos sentimentos e encarnam a saturação da sociedade com as instituições públicas e o seu distanciamento dessas instâncias de mediação cultural, por meio das quais se garantia a legitimidade da ordem social.

Em certo sentido, todas as instituições e instâncias que foram vitais para a construção da modernidade – a começar pelo Estado-nação –, pelas razões apresentadas, estão em questão. No caso dos Estados nacionais, porque, ao possibilitar a comunicação *online*, essas novas tecnologias trouxeram a possibilidade do capital circular cada vez com mais liberdade, dificultando o controle estatal sobre seus movimentos.

¹⁴ Essa é a tendência de uma parte da bibliografia que tem se dedicado a pensar a crise da democracia. O excelente livro *Como as democracias morrem* (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018) é expressivo desse tipo de perspectiva que crê ser possível restaurar as normas básicas que protegiam o sistema democrático nos EUA, desde que as adequando à era de igualdade racial e diversidade étnica.

A dinâmica global de aceleração e o movimento de financeirização da riqueza, além de explicitarem a incapacidade regulatória do Estado sobre a sociedade e a economia, coincidem também com sua perda de capacidade vinculatória, na medida em que suas instituições não conseguem dar conta das demandas para manter e ampliar direitos sociais, simultaneamente à exigência do reconhecimento de uma nova geração de direitos, os chamados direitos culturais. De tal maneira isso ocorre que se misturam crises simultâneas: estrutural, fiscal e de legitimação (HABERMAS, 2000).

Os Estados e os poderes do Estado, particularmente os que emanam da soberania do voto popular, ou seja, o Legislativo e o Executivo, há décadas vêm sofrendo um processo de erosão junto à opinião pública, de tal modo que a atividade política é vista como uma prática criminosa, como o refúgio dos malfeitores. Tal percepção negativa da vida política não acontece apenas no Brasil (BAUMAN, 2000). Trata-se de um fenômeno mundial, profundamente relacionado com a transformação estrutural em curso no padrão de acumulação, que só se acentuou nas últimas décadas. É claro que cada situação nacional tem mecanismos de preservação da vida pública mais ou menos efetivos, que dependem do acúmulo de experiência institucional e da cultura política. Na realidade, o que está em curso não é somente uma crise do Estado-nação no sentido de uma crise da democracia representativa, de suas instituições e dos atores políticos, especialmente dos partidos e políticos profissionais, mas sim de uma crise da ideia mesma de política. Diante da aceleração social e da vitória da lógica custo-benefício, a própria atividade política é cada vez mais vista como anacrônica. Falar em política parece algo cada vez mais sem sentido para uma sociedade pautada pela imposição da lógica econômica sobre todas as outras dimensões da vida.

Contrariando uma leitura muito frequente no debate acadêmico, é urgente compreender que o neoliberalismo, mais do que a causa dos problemas da sociedade capitalista contemporânea, é a expressão ideológica e cultural de uma vitória que já ocorreu, viabilizada exatamente pela emergência de um novo padrão produtivo e tecnológico, que consagrou o predomínio da racionalidade econômica e da lógica custo-benefício sob a égide da aceleração sem justificativa¹⁵. Tudo o que mobilizar outros valores e exigir um ritmo mais lento é visto como anacrônico, como algo que não faz mais sentido, pois sinônimo de “perda de tempo” e de gasto inútil. A política, a boa política realizada em prol do interesse público – não a política corrompida dos que se rendem aos interesses particulares e à dinâmica de aceleração –, requer tempo e não pode se mover pela dinâmica da economia. Assim como a boa educação, que articula ciências

¹⁵Dardot e Laval (2016, p. 17) vão afirmar que “o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados”. Tal racionalidade teria se nutrido da mudança de padrão e tecnológico, inclusive com a autonomização do capital financeiro e a expansão da lógica da concorrência à totalidade do corpo social.

e humanidades, ensino e pesquisa, tradição e inovação, requer tempo para se realizar e uso intensivo da razão dialógica. Uma das teorias normativas contemporâneas mais instigantes, a teoria da democracia deliberativa de Jürgen Habermas (1995), pressupõe o uso público da razão, por intermédio da fala e do diálogo, como condição para se tomarem boas decisões. Para se deliberar sobre os melhores caminhos para resolver problemas concretos é necessário argumentar, debater, justificar, mostrar as consequências, negociar, estabelecendo assim um ideal normativo de vida em comum condizente com o contexto de sociedades multiculturais, multirreligiosas, multiétnicas.

O paradoxo é que, ao mesmo tempo em que se coloca no centro do debate cultural de nossa época a relevância do ato fundamental da fala e a necessidade de se dar voz a quem historicamente foi privado dela, há uma dinâmica social avassaladora promovida pela mudança tecnológica que nega a cultura da palavra e contraria o tempo necessário para que se possa de fato exercer a isegoria. Hoje se debate muito a questão do lugar de fala. Mas como pensar a expansão da isegoria numa cultura que desvaloriza a palavra? A palavra, assim como a política e a educação que se nutrem dela, exige tempo e a sociedade contemporânea movida pela aceleração, pela rapidez, pela velocidade, cada vez se permite menos esse tempo, seja para aprofundar a compreensão de um problema seja para avaliar uma decisão que vai ter impacto sobre a vida.

Nesse sentido, a crise da política se expressa também como uma crise de tudo o que diz respeito ao público. Não só a política representativa e as instituições do Estado são submetidas a um intenso processo de perda de legitimidade, mas a esfera pública no seu todo passa a ser vista como algo problemático. E o modelo que emerge como ideal de boa vida é o do sucesso individual a qualquer preço, da fruição de todos os prazeres e possibilidades que a aceleração anuncia, tanto na esfera privada quanto no que se refere às perspectivas de sucesso profissional. Seja como for, cada vez os indivíduos têm menos tempo para dedicar à atividade política propriamente dita, na qual eram obrigados a conviver com a diferença, trocar informações, apresentar suas posições e chegar a algum consenso. Se tais interações não ocorrem, substantivamente, deixa de haver a possibilidade da política como atividade emancipatória e formativa. O que resta dela são apenas os jogos de poder que se realizam numa espécie de simulacro de vida pública, contribuindo para desgastar ainda mais não só as instituições da democracia, mas a própria ideia de política.

No fundo, as transformações em curso alteraram as condições por meio das quais funcionava a esfera pública. Como resultado, reflexo e sintoma do cenário descrito, reuniões presenciais ou atividades coletivas são substituídas por conversas individuais em aplicativos de mensagens, sem a possibilidade de identificação real de autoria e protegidas do contato direto com o contraditório. Mesmo em um tipo de plataforma que permite identificar a autoria de uma postagem e inserir determinados temas para o debate com outros usuários, como é o caso do Facebook, a arquitetura organizacional

e técnica ainda é movida por parâmetros orientados pelo mercado, pelo consumo e pelo marketing, com base numa comunicação rápida, viciante e moldada conforme interesses e afetos de cada perfil, validado pela aprovação de sua própria rede. Com a crescente digitalização da vida e, conseqüentemente, da política, até mesmo a dinâmica das eleições passou a ser pautada por algoritmos que estabelecem um novo modelo de negócio e sobre os quais há pouco ou nenhum controle externo, mas que são expressivos da aceleração imposta decorrente da emergência de um novo padrão produtivo e tecnológico.

A generalização dessas novas tecnologias, que significa também a consagração da lógica econômica e o abalo dos sistemas de proteção social, se dá simultaneamente ao crescimento exponencial da demanda por direitos. Se as demandas por direitos, ao longo de todo século XX, mas em especial depois da Segunda Guerra Mundial, foram essencialmente distributivistas e dirigidas ao Estado de bem-estar social, a partir da década de 1980 coloca-se uma nova agenda, que traz à tona a ideia dos direitos de quarta geração¹⁶, centrada no reconhecimento das diferenças e nas questões identitárias (étnico-raciais, relativas à orientação sexual, à pluralidade religiosa, às relações homoafetivas, às relações de gênero, entre outras). A sobreposição de demandas, em meio a um cenário de grandes mudanças, criou um cenário muito *complexo*.

Com o advento desse novo padrão produtivo e tecnológico, um conjunto de habilidades, que antes faziam sentido para a inserção profissional das pessoas, foi paulatinamente sendo destruído. Não à toa cresceram tanto o desemprego quanto a flexibilização do trabalho (para boa parte dos especialistas o que cresceu foi a precarização ou a uberização), de tal forma que setores tradicionais da classe trabalhadora, que tinham direitos garantidos pelo Estado social, ao se verem estruturalmente desempregados, muitas vezes identifiquem a razão de seus infortúnios naqueles novos setores sociais que demandam direitos, sejam eles imigrantes ou participantes de movimentos que colocam temáticas próprias às minorias. Na vitória de Donald Trump, nos Estados Unidos; no crescimento da direita, na França e em outros países da Europa; e na votação pelo Brexit, para falar apenas de exemplos expressivos dessa dinâmica, estão presentes reações defensivas, conservadoras e racistas. Do mesmo modo que a emergência de uma direita fundamentalista no Brasil se nutriu do ressentimento de setores de classe média alta, “incomodados” com a presença de jovens periféricos em *shopping centers* (como nos movimentos do “rolezinho”) e de famílias de trabalhadores em viagens de avião.

O fato é que novos atores chegaram à cena pública num contexto em que setores socialmente organizados, que contavam com direitos assegurados e com contratos de

¹⁶ Marshall (1967), em sua obra clássica sobre cidadania, estruturou uma tipologia sintética para apresentar historicamente a conquista dos direitos, tratando o século XVIII como o século dos direitos civis, o XIX como o século dos direitos políticos e o XX como o século dos direitos sociais.

trabalho estáveis, viam-se diante de complexos processos de perda de status, de abalo no padrão de vida, de retirada de direitos e de aumento da desproteção. As transformações produtivas e a aceleração sem justificativa, cujos efeitos são potencializados pela hipercomunicação, geram um cortejo de desgraças, com uma multidão de pessoas que ou não conseguirão se manter ou não terão nem a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho, a não ser em condições crescentemente degradantes, muitas vezes reduzidas à condição de sucata humana (BAUMAN, 2005). Essa massa de “excedentes” da globalização busca encontrar culpados por sua situação seja porque vivencia uma efetiva perda de posição social seja pela frustração das expectativas de uma vida plena de realizações. De tal forma isso ocorre que se generaliza o ressentimento, fazendo aflorar formas de expressão e movimentos que não conseguem conviver com a democracia e com a diversidade, tronando-se presas fáceis da intolerância, do ódio e da violência. No fundo, trata-se de uma situação delicada, pois as reivindicações por novos direitos e por reconhecimento emergem ao mesmo tempo em que, pelo esgotamento de um determinado padrão produtivo e tecnológico, a rede de proteção construída durante boa parte do século XX estava sendo desmontada por dentro.

Nesse sentido, o cenário é preocupante, já que em toda a parte a educação não aparece mais como um horizonte possível para os mais pobres mudarem de vida através de uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho. Tanto a estrutura de profissões identificada com o capitalismo organizado quanto o ensino de determinadas habilidades mostram-se anacrônicos diante da velocidade da transformação tecnológica. O que significa dizer que se amplia a disfunção entre a formação técnica para o trabalho e as possibilidades de emprego. Além disso, a mudança em curso torna-se mais inquietante por estar ocorrendo num contexto de ceticismo radical (negacionismo) e de menosprezo pelos valores universais, criando uma situação inédita, na qual, pela primeira vez desde o advento da modernidade, a educação formal perdeu sua legitimidade, pois ela nem garante emprego, nem ensina a viver. Sem valores morais orientadores e sem um diagnóstico mais rigoroso sobre as mudanças em curso, as condutas individuais tendem a ficar permeadas quase exclusivamente pelo cálculo utilitarista e pelas soluções particularistas (CAMPS, 1993a). Inclusive, pelo menos desde a década de 1990 a lógica custo-benefício, própria da racionalidade econômica, penetrou profundamente nos ambientes educacionais, naturalizando a ideia de que pagando se teria acesso a um ensino de melhor qualidade e estabelecendo a perspectiva de que a validade de qualquer conhecimento deveria ser medida por sua aplicabilidade imediata¹⁷.

¹⁷ Trata-se de um problema universal que se agravou com a pandemia do Corona Vírus e que em situações como a brasileira, marcada pela truculência caricatural dos personagens que ocupam a cena pública atual e pela brutal desigualdade, tudo parece ficar mais dramatizado.

Universidade, aceleração e “conhecimento inútil”

Tal lógica penetrou também de modo avassalador a própria universidade, que passou cada vez mais a se orientar por *rankings* internacionais e a quantificar o trabalho realizado por seus quadros. Paulatinamente, como consequência da naturalização da agenda privatista, foi se instalando nas universidades uma “nova mentalidade”, orientada por teorias organizacionais, com o objetivo de ampliar a capacidade gerencial e os critérios de eficiência em sua gestão. Com isso, foi se operando uma espécie de apagamento da memória das instituições universitárias, com o evidente menosprezo pela experiência das gerações passadas, consideradas despreparadas para a gestão. Como corolário dessa ambiência cultural, torna-se frequente nas instituições educacionais a proposição de que se necessita de outro tipo de dirigente, mais sintonizado com o tipo de racionalidade econômica estabelecida pela transição estrutural. Também na universidade, portanto, ocorre a substituição de valores que não sejam orientados pela lógica custo-benefício, com o esvaziamento da reflexão acerca de sua missão institucional e de seu papel público. Tal mudança de agenda tem motivações transnacionais e expressa um projeto político de imposição da racionalidade técnico-burocrática no ensino superior para se obter mais eficácia em sua interação com o mercado e com a sociedade. A contrapartida interna dessa agenda se expressa no aumento dos controles e dos critérios quantitativos de avaliação para se mesurar o trabalho docente, tendo como parâmetro os *rankings* internacionais que classificam as universidades.

De tal forma isso ocorreu que docentes que só eventualmente exerciam a tarefa de avaliar o trabalho dos colegas, com os mais experientes cumprindo no cotidiano uma espécie de coordenação informal da vida universitária, foram se transformando em *controllers* especializados, aliando às suas competências científicas e intelectuais o aprendizado de metodologias de mensuração com o objetivo de estabelecer critérios de produtividade para os docentes. As instâncias de avaliação passaram a ordenar o sentido do trabalho na universidade, em especial na pós-graduação, utilizando-se de parâmetros essencialmente quantitativos e adotando como modelo a racionalidade técnico-burocrática. A exigência de competência – entendida como sinônimo de inserção no sistema de ciência e tecnologia – torna-se assim o paradigma dominante e coincide com o aumento da competição em todos os níveis da universidade – competição entre universidades, entre áreas do conhecimento, entre faculdades, entre cursos, entre departamentos, entre colegas de trabalho, etc. Qualquer dissonância com o modelo hegemônico corre o risco de ser desqualificada a priori e identificada com improdutividade, incompetência ou populismo. Com isso, o ideal de uma comunidade universitária preocupada com questões humanas substantivas, politizada e argumentativa fica bastante problematizado, prevalecendo as iniciativas pautadas pela perspectiva de maximização de benefícios a fim de obter os meios necessários para atender

ao imperativo produtivista. A subordinação aos critérios de avaliação impostos pelas agências de fomento, com a valorização da iniciativa individual ou de grupos e com o estímulo à competição, rompe com a solidariedade, dificulta a cooperação e distancia os docentes de sua instituição. Esta passa a ser vista de forma instrumental, como se fosse uma espécie de plataforma de lançamento de carreiras individuais, desvinculadas de qualquer lastro histórico e descompromissadas com a preservação de sua memória. Desestimula-se assim qualquer apropriação do passado e perde-se de vista que, além de instruir, a universidade deve principalmente educar e formar as novas gerações.

Não foi por acaso que as humanidades passaram a ser identificadas como um tipo de conhecimento inútil, pois elas evocam não só a memória institucional da universidade como também a perspectiva que ligava o clássico e o moderno, integrando as ciências (inclusive as sociais) com a filosofia e as letras. Também não foi por mera coincidência que os setores com maior interface com o mercado foram os que mais facilmente assimilaram as regras de competição e mais se empenharam em apagar a memória das instituições. Há que enfatizar que a dissolução moral do espaço institucional faz parte do processo mais amplo de desqualificação da esfera pública e se dá *pari passu* à assimilação de procedimentos típicos da gestão privada, justificados pela necessidade de maior racionalidade. Confunde-se, assim a riqueza histórica de uma instituição, que tem tradições e valores, com a falta de “espírito” própria das organizações, que pertencem à ordem instrumental e sobrevivem por meio de uma adaptação constante para obter determinados resultados, medidos sempre em termos de eficácia operacional. Nesse caso, o único critério de legitimidade possível é o de utilidade.

Em certo sentido, a massificação do ensino superior e a constituição de um complexo sistema de ciência e tecnologia exigiram novos processos de avaliação, visando a exercer o controle e também prestar contas à sociedade do trabalho realizado pela comunidade acadêmica. O problema é que esse passou a ser metrificado tendo como parâmetro a busca de eficácia e a ideia de utilidade. Com isso a finalidade humanística da universidade e do ensino foi se apequenando frente às disputas das várias disciplinas para adquirir maior protagonismo, dificultando o diálogo e a cooperação entre as ciências e a corresponsabilidade de todo saber, seja o aplicado e empírico, seja o puro e especulativo.

Não é exagerado considerar que houve um empobrecimento da vida intelectual, na medida em que os sistemas de ciência e tecnologia passaram a quantificar a produção acadêmica para melhor avaliá-la. Mesmo o mais empenhado militante antissistema foi obrigado a se pautar pela perspectiva de maximizar e administrar o seu currículo para não perecer academicamente (WATERS, 2006), deixando num plano secundário tanto a preocupação com a dimensão pública de seu trabalho como a formação das novas gerações. Quanto mais avançou a especialização mais as áreas do conhecimento se fragmentaram, com a estruturação de fóruns cada vez mais restri-

tos e voltados apenas para iniciados, reduzindo-se assim as possibilidades de articular as áreas do conhecimento entre si e com o debate público. No âmbito das universidades, há uma enorme dificuldade para se estruturar uma pauta que consiga ir além de uma postura defensiva, empenhada em manter condições de trabalho, salários, benefícios e direitos adquiridos, sem conseguir enfrentar substantivamente o tema da reestruturação produtiva e tecnológica e seus impactos na vida social e nas instituições educacionais, seja no plano administrativo, acadêmico ou pedagógico. Não basta reivindicar mais recursos para a educação pública sem colocar também em discussão os impactos dessa grande transformação à qual estamos nos referindo em todas as instituições públicas, particularmente nas universidades.

Confirmando o diagnóstico de Giddens (1996), citado anteriormente, os dirigentes das instituições de ensino superior e sua contrapartida sindical¹⁸ comportam-se como se estivessem diante de problemas meramente conjunturais, agindo como se fosse possível recompor as instituições educacionais públicas de ensino superior nos mesmos moldes em que elas funcionaram até o final do século XX e minimizando o impacto das grandes transformações estruturais na perda de prestígio que elas estão vivenciando. Tal desprestígio advém da generalização da percepção de que a educação, em todos os níveis, está reproduzindo um conhecimento destituído de utilidade, já que a validade de todo o conhecimento se mostraria por sua aplicabilidade imediata¹⁹. O mais preocupante, porém, é que a investida contra as humanidades, caracterizadas como um conhecimento inútil, não somente vem do obscurantismo explícito, mas conta também com a cumplicidade (ou no mínimo com a conivência) de certas áreas da própria universidade que, pelo caráter mais aplicado do trabalho que desenvolvem, consideram que devem ser privilegiadas na distribuição dos recursos públicos.

No fundo, a lógica quantitativa e competitiva que ganhou corações e mentes nas sociedades contemporâneas, tornando-se um novo senso comum e estimulando políticas governamentais privatistas, penetrou profundamente o cotidiano da própria instituição universitária, dificultando a sua manutenção como lugar onde se articula

¹⁸Os professores e funcionários mais mobilizados enfrentam essas mudanças estruturais centrando-se na reivindicação de mais democratização interna das instituições universitárias. A ilusão de uma universidade politizada e ativista favoreceu um tipo de cultura sindical que se nutriu da quebra das hierarquias acadêmicas e da recusa das instâncias representativas. O que contribuiu também para o rebaixamento da imagem das universidades junto à opinião pública, pois elas foram identificadas muitas vezes com populismo e com permissividade. Ao se limitarem essencialmente a uma agenda defensiva, as entidades sindicais representativas acabaram se colocando num lugar subalternizado, deixando de atuar como agentes de mudança, aparecendo como impedimento a qualquer processo de modernização institucional.

¹⁹Essa tem sido a tônica em vários países, ainda que no Brasil muitas vezes tal forma de pensar se expresse caricaturalmente, como nos comentários de autoridades que consideram que as universidades públicas estão dominadas pela esquerda, pelo marxismo cultural, pelo uso de drogas, pela balbúrdia e pela perda de tempo.

ensino e pesquisa para formar da melhor maneira as novas gerações. A especialização excessiva, a lógica custo-benefício e a distinção entre conhecimento útil e inútil não somente passaram a pautar as áreas do conhecimento com mais aplicabilidade e maior interface com o mercado, mas se tornaram o referencial de estruturação dos mecanismos de avaliação e de distribuição de recursos. Inclusive, é interessante observar que essa lógica, denunciada como expressão do neoliberalismo no âmbito da sociedade, impregna o cotidiano mesmo daqueles que se pretendem críticos acerbos do capitalismo. É frequente nos ambientes acadêmicos a presença de uma retórica antissistema, às vezes até exaltada, que, no fundo, não consegue ocultar, a não ser como autoengano, a reconciliação com a racionalidade utilitarista em sua forma neoliberal. Por uma questão de sobrevivência, mesmo entre os docentes mais críticos, há uma tendência de que prevaleçam o imperativo quantitativo e a estratégia de maximização da carreira, deixando-se assim num segundo plano tanto a perspectiva de construção institucional quanto a preocupação com o papel público da universidade na descoberta de soluções para os problemas humanos.

De certo modo, se se quer pensar a democracia e a convivência humana civilizada, não se pode negligenciar o desafio de formar as novas gerações para viver neste mundo de aceleração e transformação incessantes. Nas salas de aula de todos os níveis cada vez é mais frequente a presença de aparelhos eletrônicos que possibilitam a comunicação on line, mas que impedem a concentração. A hipercomunicação em rede estimula a excitação dos sentidos e possibilita o acesso a muitas informações simultaneamente, mas, ao mesmo tempo, acentua a fragmentação social e a dispersão, já que, desde a infância, as pessoas estão se socializando através dos meios digitais, fortemente marcados pela linguagem dos signos e dos símbolos, demonstrando estranhamento com relação à cultura da palavra, necessária para que se tenha tanto a disciplina para assistir a uma exposição mais longa quanto para ler um livro com centenas de páginas. Como conceber um leitor de obras clássicas, como as de Aristóteles e Shakespeare, por exemplo, sem a valorização da palavra e sem o aprendizado da disciplina própria da leitura?

Essa é uma hora difícil para pensar a escola e a educação pública, inclusive porque nunca foi tão necessário nem tão difícil defender a importância das humanidades na formação das novas gerações. Especialmente porque, diante de problemas novos, não bastam respostas dadas para outras situações, ainda que seja sempre necessário ter conhecimento delas. Do mesmo modo, não basta lutar pela preservação das instituições com as quais se organizou o mundo moderno; é preciso pesquisar essas profundas transformações para se compreender o que está acontecendo com a sociedade contemporânea e para ter um norte para a ação.

A cisão entre ciências especializadas e humanidades só fez se aprofundar nas últimas décadas, rompendo o vínculo entre docência e pesquisa, afastando a graduação da

pós-graduação, estabelecendo critérios para medir a utilidade das áreas tendo em conta a aplicabilidade e/ou a interface com o mercado. Com isso, paulatinamente, houve o abandono da perspectiva de articular as Letras e a Filosofia com as ciências, com a consequente desconsideração do conhecimento clássico que nos permitiu compreender e reconstituir os acertos e os malogros da humanidade. Para as novas gerações, diante da dinâmica da aceleração, da imposição da lógica custo-benefício e da perda do sentido do futuro, o conhecimento do passado parece ter cada vez menos importância.

Educar para a complexidade, educar para a democracia

Se as proposições de Edgar Morin (2011) já faziam sentido face aos dilemas que a aceleração social e a hiperespecialização acadêmica vinham impondo às sociedades contemporâneas, com as circunstâncias impostas pela COVID-19 elas ganharam ainda mais relevância, particularmente em função da necessidade de se fazer um esforço transdisciplinar, capaz de religar ciências e humanidades, rompendo com a oposição natureza e cultura no enfrentamento da epidemia. A crise provocada pela COVID-19 escancarou o quanto as instituições educacionais estão aprisionadas pela inércia da fragmentação, pelo excesso de disciplinarização e pelo raciocínio utilitarista. O processo de mudança no padrão produtivo e tecnológico combinado com o impacto da eclosão da epidemia exige que o diálogo científico assuma como pressuposto decisivo a aceitação do princípio da incerteza radical, procurando rejunta a parte e o todo, o texto e o contexto, o global, o local e o planetário. Com isso, abre-se uma oportunidade para uma educação capaz de religar sujeito e objeto, de tal forma que seja possível pensar o paradoxo do desenvolvimento, entendido essencialmente até hoje como sinônimo de crescimento econômico, que globaliza de um lado e exclui de outro, mostrando sua insustentabilidade estrutural. Trata-se de colocar no centro da preocupação com a educação a questão da identidade terrena como eixo de superação do cretinismo educacional, ensinando uma “ética da compreensão planetária”, entendida não como um conjunto de proposições, mas como atitude deliberada que pode contribuir para que sociedades democráticas abertas se solidarizem. No fundo, superar os desafios que estão colocados à humanidade exige cultivar uma inteligência geral, capaz de estabelecer relações de cooperação para saber como agir e dar resposta às situações específicas. O suposto principal dessa inteligência geral é a aceitação de que estamos todos interligados, o que implica o reconhecimento da complexidade e a humildade de procurar entender a validade das várias formas de conhecimento, desde que bem fundadas.

Tendo isso em conta, a educação do futuro deve estimular o uso da inteligência geral dos indivíduos, superando as antinomias entre ciências e humanidades, colo-

cando desde a infância a necessidade permanente de “relembrar”, recolocando as perguntas básicas que definem a condição humana: quem somos nós? De onde viemos? Para onde vamos? Qual é o sentido da vida?

Nunca foi tão urgente, até mesmo em virtude da aceleração social, desvencilhar-se dos cânones e ir além de uma educação caudatária de uma racionalidade limitada, própria de um pensamento tecnocrático, que compartimentaliza a realidade e dificulta a compreensão da complexidade da experiência humana. A epidemia é um mero efeito, um sintoma, da crise planetária e explícita não só o destino comum, como a fragilidade da vida diante dos riscos criados pela própria aceleração. Enrique Dussel (2000), entre outros, insistiu na urgência de uma ética planetária, para o que têm contribuído também as várias vertentes do pensamento crítico, tanto em versões mais ecológicas, que chamam a atenção para a possibilidade da catástrofe, quanto nas diversas correntes da “sociologia do risco”, que apontam para os limites do quantitativismo e da uniformização para lidar com os riscos artificiais (BECK, 2010). Talvez, em poucos momentos da trajetória humana, tenhamos necessitado tanto de uma ética da compreensão desinteressada, da qual não se espere nenhuma reciprocidade, mas que sirva como um norte para uma cidadania cosmopolita, com controle mútuo dos indivíduos e da sociedade.

Contudo, para que se possa conceber uma cidadania cosmopolita é preciso antes de qualquer coisa pôr ordem nas ideias, aprendendo a ouvir a sociedade, sem render-se passivamente a suas exigências e urgências, e tendo a ousadia de resgatar o “conhecimento inútil” da desqualificação e marginalização a que ele foi submetido. Nesse sentido, a universidade, mais do que qualquer outra instância do sistema educacional, terá que se reinventar radicalmente, restabelecendo os nexos entre o ensino, a pesquisa e a extensão, com a perspectiva de formar seres humanos autônomos, capazes de pensar por si mesmos e com espírito crítico (CAMPS, 1996). Não basta se ajustar à dinâmica utilitária e produtivista para tentar sobreviver; é necessário enfrentar seriamente a necessidade de uma formação destinada a orientar intelectual e moralmente as novas gerações, tendo em conta as grandes transformações produtivas e tecnológicas pelas quais as sociedades contemporâneas estão passando. Esse desafio requer o abandono de todo determinismo e que se faça um esforço para religar saberes e reformar mentalidades; só será possível pensar numa cidadania cosmopolita se desde a infância houver uma educação para a complexidade, que valorize a vida e estimule o interesse pelo outro como condição da realização humana, que seja capaz de compreender a incerteza e de se abrir à diversidade e à diferença, e que se oriente pela responsabilidade, pela solidariedade e pela busca da sustentabilidade.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro, Zahar, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.
- BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2010.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Eve. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CAMPS, Victoria. *Las paradojas del individualismo*. Barcelona: Crítica, 1993a.
- CAMPS, Victoria. *Virtudes públicas*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 1993b.
- CAMPS, Victoria. *El malestar de la vida pública*. Barcelona: Grijalbo, 1996.
- COELHO, Teixeira. *Cultura, a utopia final: inteligência artificial e humanidades*. 1. ed. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2019.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DUSSEL, Enrique. *Ética comunitária*. São Paulo: Ceseq, Petrópolis: Vozes, 1986.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FINLEY, Moses I. *Democracia antiga e moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FINLEY, Moses I. *Política no mundo antigo*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- GIDDENS, Anthony. *Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.
- HABERMAS, Jurgen. *La constelación posnacional: ensayos políticos*. Barcelona: Paidós, 2000.
- HABERMAS, Jurgen. Três modelos normativos de democracia. *Lua Nova*. São Paulo, n. 36, p. 39-53, 1995.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Contraponto, 2006.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. *Como as democracias morrem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MARRAMAO, Giacomo. Paradoxos do universalismo. Indivíduo e comunidade na idade global. In: VIGEVANI, Tullo et al. *Liberalismo e socialismo: velhos paradigmas*. São Paulo: UNESP, 1995a, p.131-147.

MARRAMAO, Giacomo. *Poder e secularização: as categorias do tempo*. São Paulo: UNESP, 1995b.

MARSHALL, Thomas H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MILL, John Stuart. *Considerações sobre o governo representativo*. Brasília: UnB, 1981.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; 2011.

NOGUEIRA, Marco A. *Em defesa da política*. São Paulo: SENAC, 2001.

OFFE, Claus. *Problemas estruturais do estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OFFE, Claus. *Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

PRZEWORSKY, Adam. *Capitalismo e socialdemocracia*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

PUTNAM, Robert D. *Jogando boliche sozinho: colapso e ressurgimento da coletividade americana*. Curitiba: Instituto Atuação, 2015a.

PUTNAM, Robert. D. *Our kids. The american dream in crisis*. New York: Simon & Schuster, 2015b.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: UNICAMP, 2007.

ROSA, Hartmut. *Alienation and acceleration: towards a critical theory of late modern temporality*. Malmö/Arhus: NSU Press, 2010.

ROSA, Hartmut. Contra a inviabilização de um “poder fatídico”: apelo à renovação da crítica do capitalismo. *Perspectivas*, São Paulo, v. 49, p. 17-36, jan.-jun. 2017a.

ROSA, Hartmut. Modernidade dessincronizada: aceleração social, destemporalização e alienação. Entrevista com Hartmut Rosa realizada por João Lucas Faco Tziminadis. *Estudos de Sociologia*. Araraquara, v. 22, n. 43, p. 365-383, jul.-dez. 2017b.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Record: 2009.

SENNETT, Richard. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2006.

TOCQUEVILLE, Alexis. *A democracia na América*. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1977.

WATERS, Lindsay. *Inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição*. São Paulo: UNESP, 2006.

WEBER, Max. *Estudos políticos: Rússia 1905 e 1917*. Rio de Janeiro: Azougue, 2004.

WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 2000.

Sobre os autores

Antônio Carlos da Luz Correia é professor no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, possui doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa e tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: planejamento e avaliação educacional, o tempo e as temporalidades da escola, manuais pedagógicos na formação de professores, discurso curricular no sistema educacional português.

Antônio Gomes Ferreira é professor e diretor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Possui doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra e tem larga experiência na área de Educação, atuando principalmente no âmbito dos estudos comparados em educação, história da educação, políticas educativas, inovação e pensamento pedagógico. É autor de livros e de dezenas de artigos em publicações nacionais e internacionais.

Bruno Bontempi Júnior é professor associado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), possui doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pós-doutorado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É bolsista produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Integra o Projeto Temático da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação”. É líder do Grupo de Pesquisa História e historiografia das ideias e dos intelectuais da educação. Tem experiência nas áreas de Educação e História, com ênfase em História da Educação.

Carlota Boto é professora titular da Feusp, onde leciona Filosofia da Educação. É bolsista produtividade PQ1D do CNPq. Integra o conjunto de pesquisadores principais do Projeto Fapesp 18/26699-4, intitulado “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação”. Formou-se na USP, em Pedagogia e em História. É mestre em História e Filosofia da Educação pela Feusp, doutora em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH/USP) e livre-docente em Filosofia da Educação pela Feusp.

Cássia Geciauskas Sofiato é professora na Feusp, possui doutorado em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutorado em andamento em História da Educação de Surdos pela Universidade do Porto. Atua na área da Educação, desenvolvendo pesquisas sobre os seguintes temas: educação de surdos, arte e educação especial, história da educação de surdos, história da educação especial, língua brasileira de sinais.

Dermeval Saviani é professor emérito da Unicamp, possui doutorado em Filosofia da Educação pela PUC-SP, é pesquisador emérito do CNPq, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HistedBR) e professor colaborador pleno da Pós-Graduação em Educação da Unicamp. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação brasileira, legislação do ensino, política educacional, história da educação, pedagogia e teorias da educação.

Edmilson Menezes é professor titular do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Sergipe e doutor em Filosofia pela Unicamp. Possui estágios pós-doutorais, com ênfase em História da Filosofia Moderna, realizados na Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne e na USP. É bolsista produtividade do CNPq. Trabalha, entre outros, os seguintes autores e temas: Kant, Voltaire, modernidade filosófica, ideia de História no século XVII.

Fernanda Castro Souza Fernandes de Oliveira é professora na Universidade Santo Amaro (Unisa), advogada, doutora em Direito pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco/USP e atua nas áreas de Direito e Educação, trabalhando principalmente com os seguintes temas: direito de família, violência doméstica, direitos humanos, direito e relações de gênero, educação e relações de gênero.

Flávia Inês Schilling é professora sênior da Feusp, possui doutorado em Sociologia pela USP. Integrou a Cátedra Unesco de Educação para a Paz, Democracia, Direitos Humanos e Tolerância e é bolsista de produtividade PQ 1C do CNPq. É vinculada ao Instituto de Estudos Avançados junto ao Grupo de Pesquisas sobre Direitos Humanos, Memória, Política e Democracia (GPDH). Atua principalmente nos seguintes temas: direitos humanos, violência, temas foucaultianos, identidades, relações de gênero.

José Carlos Libâneo é professor titular da PUC Goiás, possui doutorado em Filosofia e História da Educação pela PUC-SP, pós-doutorado pela Universidade de Valladolid (Espanha). É professor titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atua na área de Educação, pesquisando a respeito dos seguintes temas: teorias da educação, teoria histórico-cultural, ensino para o desenvolvimento humano, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, políticas para a escola, organização e gestão da escola.

Marcos Garcia Neira é professor titular e diretor da Feusp, possui doutorado em Educação pela USP, pós-doutorado em Currículo pela Universidade do Minho e em Educação Física pela Unicamp. É bolsista de produtividade do CNPq e coordena o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF). Atua na área de Educação, desenvolvendo pesquisas nos seguintes temas: educação física cultural, currículo e formação de professores.

Marta Maria Chagas de Carvalho é professora aposentada da Feusp, professora visitante sênior do Departamento de História da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), possui doutorado em Educação pela USP e tem experiência na área de Historiografia e História da Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: história cultural da escola e dos saberes pedagógicos no Brasil, circulação internacional de modelos pedagógicos, difusão de modelos pedagógicos e circulação do impresso, pedagogia moderna, pedagogia da escola nova, reformas escolares, cultura pedagógica e cultura escolar.

Milton Labuerta é professor de teoria política da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Araraquara. Possui doutorado em Ciência Política pela USP e é coordenador do Laboratório de Política e Governo da Unesp. Tem experiência na área de Ciência Política, desenvolvendo trabalhos sobre intelectuais e vida pública no Brasil e na América Latina, Ciências Sociais e pensamento social no Brasil, relações entre cultura política, senso comum e conhecimento especializado, relações entre instituições políticas e tradição ibérica.

Nilma Lino Gomes é professora emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), possui doutorado em Antropologia Social pela USP, pós-doutorado em Sociologia pela Universidade de Coimbra e em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) e é bolsista de produtividade PQ 2 do CNPq. Foi reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e ministra do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Tem experiência nas seguintes áreas de investigação: diversidade, cultura e educação, relações étnico-raciais e educação, formação de professores e diversidade étnico-racial, políticas educacionais, desigualdades sociais e raciais, movimentos sociais e educação.

Pedro Bobomoletz de Abreu Dallari é professor titular do Instituto de Relações Internacionais da USP. Mestre, doutor e livre-docente em Direito pela USP, exerceu funções públicas no Brasil e no plano internacional, tendo sido, entre outras atribuições, juiz e presidente do Tribunal Administrativo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e relator e coordenador da Comissão Nacional da Verdade (CNV). Com atividade acadêmica nas áreas de Direito e Relações Internacionais, desenvolve pesquisas relacionadas ao âmbito político latino-americano e à evolução do direito internacional e dos direitos humanos no contexto da globalização.

Roberto Rafael Dias da Silva é professor da Escola de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), e possui doutorado em Educação pela mesma universidade. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino médio, políticas de escolarização, currículo e conhecimento escolar, constituição da docência e relações entre educação e capitalismo contemporâneo.

Vinício de Macedo Santos é professor titular e vice-diretor da Feusp. Possui doutorado em Educação pela USP, pós-doutorado pelo Departamento de Didáctica de las Matemáticas da Universidade de Sevilha e pela École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris e coordena o Grupo de Pesquisas em Educação Matemática e Educação (Gepeme). Tem experiência na área de Educação e Educação Matemática com ênfase na formação de professores, ensino de Matemática e currículo.

Vivian Batista da Silva é professora associada da Feusp, possui doutorado em Educação pela USP e pós-doutorado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integra o Projeto Temático da Fapesp “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação”. Tem experiência na área de História da Educação e Didática, pesquisando os seguintes temas: manuais pedagógicos; leituras para professores e estudo sócio-histórico-comparado; história e sociologia da profissão docente; avaliação.

Zaqueu Vieira Oliveira é professor contratado da Feusp, possui doutorado em Educação Matemática pela Unesp e pós-doutorado em andamento em Ensino e História das Ciências e da Matemática pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Tem experiência na área de História das Ciências e Educação Matemática, com ênfase nos seguintes temas: história das ciências e da matemática; relações entre história e ensino de matemática.