

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

LÚCIA APARECIDA VALADARES SARTÓRIO

**A TRAJETÓRIA DO ANTI-HUMANISMO PRAGMATISTA
NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**OS PROGRAMAS DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO E NOS MUNICÍPIOS
DE SÃO BERNARDO DO CAMPO E DIADEMA (1930-2008)**

SÃO CARLOS

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

LÚCIA APARECIDA VALADARES SARTÓRIO

**A TRAJETÓRIA DO ANTI-HUMANISMO PRAGMATISTA
NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**OS PROGRAMAS DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO E NOS MUNICÍPIOS
DE SÃO BERNARDO DO CAMPO E DIADEMA (1930-2008)**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para obtenção de título de DOUTOR em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. João dos Reis Silva Jr.

SÃO CARLOS

2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S251ta

Sartório, Lúcia Aparecida Valadares.

A trajetória do anti-humanismo pragmatista na educação brasileira : os programas de ensino no estado de São Paulo e nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema (1930-2008) / Lúcia Aparecida Valadares Sartório. -- São Carlos : UFSCar, 2010.

450 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação. 2. Individualidade. 3. Sociedade. 4. Trabalho. 5. Humanismo. 6. Fundamentos da educação. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

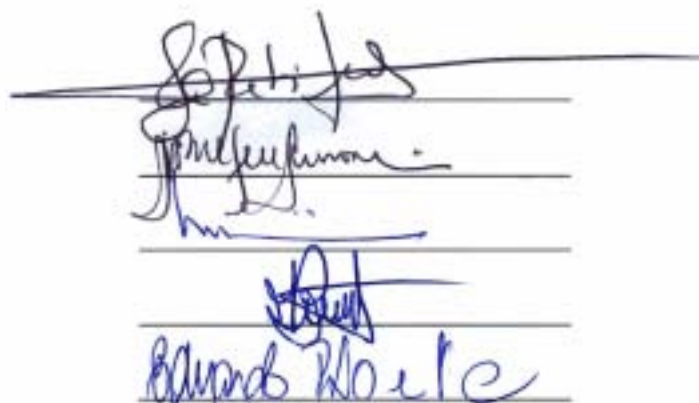
Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior

Profª Drª Maria Eliza Brefere Arnoni

Profª Drª Vera Lúcia Vieira

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva



Handwritten signatures of the exam board members, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written in blue ink on a white background with horizontal lines. The first signature is for João dos Reis Silva Junior, the second for Maria Eliza Brefere Arnoni, the third for Vera Lúcia Vieira, the fourth for Luiz Bezerra Neto, and the fifth for Eduardo Pinto e Silva.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. João dos Reis Silva Jr. (UFSCar)

Prof^ª. Dr^a. Maria Eliza Brefere Arnoni (UNESP)

Prof^ª. Dr^a. Vera Lúcia Vieira (PUC-SP)

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto (UFSCar)

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva (UFSCar)

Aos revolucionários do século XX, que dedicaram suas vidas à luta pela liberdade e realização plena de todos os indivíduos, e a todos aqueles que guardam dentro de si a beleza deste mundo – e, por isso, a paixão pela vida e pela humanidade, razão que os move a rasgar horizontes de futuro.

A J. Chasin (in memoriam), pela força do seu pensamento profundamente crítico e humanista, que nos instiga a insatisfação com este mundo e a busca de novos horizontes à humanidade. Por sua defesa do retorno a Marx, da busca pela vida autêntica – e, portanto, da luta contra todas as formas de estranhamento – e da máxima compreensão da realidade em suas múltiplas determinações – a sociabilidade que evidencia a estreita relação entre indivíduo e gênero – e seu desejo de transformá-la.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. João dos Reis Silva Jr., por ter aceitado a orientação desta pesquisa. Sua interlocução foi muito significativa, por incentivar a busca da *materialidade* histórica na identificação das categorias que compõem o universo do cotidiano escolar. Bem assim, aos integrantes do Grupo de Pesquisa: Economia da Educação e Formação Humana, pelo diálogo estabelecido.

Aos professores Luiz Carlos Barreira e Luiz Bezerra Neto pelas ricas discussões e sugestões realizadas no Exame de Qualificação e aos professores Eduardo Pinto e Silva e Vera Lúcia Vieira pelos instigadores questionamentos realizados no momento da defesa.

À Prof^a. Carmem Silvia Fullin, por ter incorporado o Grupo de Iniciação Científica “Direito, Sociedade e Educação” à Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo, em 2004. Aos estudantes do curso de direito e às professoras Nancy Romanelli, Cacilda Amaral, Márcia Rita Dalcin, Marjorie Minchev Nobre e Denise Corrêa da Silva, cujas contribuições neste grupo impulsionaram as reflexões aqui desenvolvidas.

A Ester Vaisman e aos integrantes do Grupo de Marxologia da UFMG, cujas pesquisas vêm aprofundando a compreensão das relações sociais e do processo de individuação. A Rago, pela luta. A Ibaney Chasin, pelas perspectivas de futuro que se abrem com os seus estudos sobre o humanismo.

À Prof^a. Maria Izabel do Nascimento, ao Prof. Claudinei Lombardi e ao Prof. Dermeval Saviani, por compartilharem debates em torno de diferentes produções teóricas relacionadas à pesquisa em educação realizados através do *HistedBr*.

Aos amigos: Rosana Monteiro, Carlos Henrique Ferreira Magalhães, Gláucia Fornazari, Maria Eci e Angel Rodriguez, Márcia Kay, Carlos Alberto Gasparini, Ângela Maria de Souza e Vânia Noeli Ferreira de Assunção, pelo apoio e leituras críticas deste trabalho.

Aos professores e profissionais que gentilmente concederam entrevistas, contribuindo significativamente para a interpretação das fontes primárias.

À minha filha Júlia e à minha família – pelas lições de carinho e amizade e pelos laços cultivados no decorrer dos anos. Ao Nilo e a todos os amigos que, de alguma forma, fazem parte da minha vida, dando sentido à minha existência.

À Capes, sem a qual não teria sido possível levar adiante o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

Aos mestres que passaram pela minha vida abrindo meus horizontes para o mundo, dando o exemplo e despertando o interesse pela educação.

Ao diretor José Luiz Cuerda, que, pela sua sensibilidade, fez o resgate da relação que existia entre professores e alunos e a vivência na sala de aula, despertando a atenção para o modo como a educação era realizada. *A língua das mariposas* nos remete aos meados da década de 1930, período em que a escola ainda trazia vivamente um dos seus principais objetivos: o espaço de descoberta e desvendamento do mundo – das leis da natureza e da sociedade, de estímulo à curiosidade, interpretação de poesias, do encantamento pela vida, pautada por relações de respeito e carinho. Mas o final d'*A língua das mariposas* retrata o início da Guerra Civil Espanhola e as indicações do que se transformaria o século XX. Suas ressonâncias recaem sobre nós – e só são superáveis se desejarmos dar os primeiros passos.



Imagem do filme *A língua das mariposas*, de Jose Luis Cuerda, disponível em:
Cineplayers: < <http://www.cineplayers.com/filme.php?id=2786> >

RESUMO

Esta tese foi desenvolvida com o objetivo de identificar os fatores que têm provocado o baixo rendimento escolar nas escolas públicas. Para tornar possível a realização desta tarefa, recorreu-se à reconstituição da história da educação, tomando-se como referência a rede pública de ensino dos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema e do estado de São Paulo, dedicando atenção especial ao currículo e aos programas de ensino entre 1930 e 2008. Ao se analisar as fontes primárias e secundárias, verificou-se a influência bem marcante de duas correntes teóricas na composição do currículo: de um lado, o ensino tradicional, influenciado pelas diversas correntes do humanismo, e de outro, a Escola Nova, influenciada pelo pragmatismo. Mais recentemente, o ideário desta última foi revigorado pelo construtivismo. Para serem expostos adequadamente os resultados desta pesquisa e análises desenvolvidas, a tese está dividida em cinco capítulos, nos quais realizamos a exposição dos fatos históricos e análise dos documentos encontrados, referentes ao atual modelo de educação e às políticas educacionais realizadas entre as décadas de 1930 e 1990. Além disso, também realizamos análises teóricas referentes ao ideário que norteou as reformas nas políticas educacionais no período retratado – análise dos pressupostos pragmatismo e do construtivismo – e desenvolvemos uma reflexão crítica tomando como parâmetro as bases do humanismo e os propósitos do neopositivismo. Na conclusão foi ressaltada a predominância do ideário pragmatista nas políticas educacionais, sob o viés da pedagogia das competências e da formação do profissional reflexivo, em detrimento da formação científica, cultural e humanística, como uma causa da baixa qualidade do ensino.

Palavras-chave:

Formação; Individualidade; Sociedade; Humanismo; Trabalho.

ABSTRACT

This thesis was developed with the objective of elucidating the factors that has caused the low academic performance in public schools. To make possible this achievement of this job was used to reconstruct the history of education with reference to public school in the municipalities of São Bernardo do Campo, Diadema and São Paulo state; dedicated special attention to curriculum and teaching program between 1930 and 2008. Analyzing the primary and secondary sources, was identified and marked the influence of two meaningful theoretical perspectives on the composition of the curriculum: one the one hand the traditional teaching influenced by many currents of humanism, and others, the New School, influenced pragmatism, more recently the ideas of the New School was revived by constructivism. To be properly exposed the results of this research and analysis developed the thesis has been separated into five chapters that is concerned with the exhibition of historical facts and analysis the documents founded relative to the current model of education and education policy accomplish between the decade of 1930 and 1990, and to expose the theoretical analysis for the ideal that guided reforms in educational policy in the period portrayed – analysis of philosophical principles of pragmatism and constructivism – and the facility of taking a critical parameter as the basis of humanism and purpose of new positivism. In conclusion it was emphasized the predominance of pragmatist ideal in education policy under slopingly the pedagogy sphere and reflect professional development in prejudice of scientific, cultural and humanistic development, as a cause of low quality of education.

Key words:

Formation; Individuality; Society; Humanism; Work.

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1: Hipóteses de escrita das crianças de seis anos.....</i>	<i>60</i>
<i>Quadro 2: Diagnóstico de leitura e escrita</i>	<i>62</i>
<i>Quadro 3: Objetivos e conteúdos de escrita da terceira e quarta séries ..</i>	<i>67</i>
<i>Quadro 4: Gêneros discursivos ao Ciclo II.....</i>	<i>69</i>
<i>Quadro 5: Matriz Curricular – Linguagem – crianças de 6 anos.....</i>	<i>75</i>
<i>Quadro 6: Matriz Curricular – Linguagem – Crianças de 10 anos.....</i>	<i>76</i>
<i>Quadro 7: Projeto Ler e Escrever – atividade de Matemática</i>	<i>81</i>
<i>Quadro 8: Projeto Ler e Escrever – atividade Língua Portuguesa.....</i>	<i>82</i>
<i>Quadro 9: Projeto Ler e Escrever – Nosso Corpo.</i>	<i>83</i>
<i>Quadro 10: Secretaria de Educação do estado de São Paulo em 1968..</i>	<i>210</i>
<i>Quadro 11: Programa de Ensino - 1968.....</i>	<i>217</i>
<i>Quadro 12: Ciclo I – Curso Ginásial – 1962.</i>	<i>221</i>
<i>Quadro 13: Avaliação do aproveitamento escolar – 1965.....</i>	<i>221</i>
<i>Quadro 14: Programa de Ensino – 1975.</i>	<i>223</i>
<i>Quadro 15: Subsídio para professores – SBC – 1968.....</i>	<i>239</i>
<i>Quadro 16: Sugestão de atividades – Educação Infantil – 1968.</i>	<i>240</i>
<i>Quadro 17: Programa de Ensino – Educação Infantil – 1969.....</i>	<i>244</i>
<i>Quadro 18: Organograma – Estrutura da Secretaria de Educação em 1976.....</i>	<i>256</i>
<i>Quadro 19: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.....</i>	<i>257</i>
<i>Quadro 20: Departamento de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - Diadema</i>	<i>277</i>
<i>Quadro 21: Planejamento: Comunicação e Expressão e Meio Físico e Social</i>	<i>279</i>
<i>Quadro 22: Raciocínio Lógico e Matemático e Meio Físico e Social.....</i>	<i>280</i>
<i>Quadro 23: Planejamento: Raciocínio Lógico e Matemático.....</i>	<i>281</i>
<i>Quadro 24: Secretaria de Educação, Cultura e Esportes – São Bernardo do Campo.....</i>	<i>289</i>
<i>Quadro 21: Secretaria de Estado de Educação– São Paulo.....</i>	<i>335</i>
<i>Quadro 22: Secretaria de Educação, Cultura e Esportes – São Bernardo do Campo.....</i>	<i>336</i>

LISTA DE SIGLAS

ABCD Paulista: Conjunto de cidades que circundam a Capital paulista – Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano e Diadema

Apeoesp: Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

APM: Associações de Pais e Mestres

Arena: Aliança Renovadora Nacional

ATP: Assistente Técnico Pedagógico (Município de Diadema e Estado de São Paulo)

ATPCE: Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional

Bird: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)

Capes: Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cedem: Centro de Documentação e Memória da Universidade Estadual Paulista – Unesp

Cefam: Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEI: Coordenadoria de Ensino do Interior

Cenp: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

Ceose – Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas Educacionais

CIA: Central de Inteligência dos Estados Unidos

COGSP: Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo

CPC: Centro Popular de Cultura

CPDoc-FGV: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil e da Fundação Getúlio Vargas

DRE: Divisão Regional de Ensino

Emeb: Escola Municipal de Educação Básica

Emip: Escola de Iniciação Profissional – Município de São Bernardo do Campo

Finep: Financiadora de Estudos e Projetos

Fiesp: Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

Fundap: Fundação de Amparo a Pesquisa do estado de São Paulo

HTP: Horário de Trabalho Pedagógico

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

Ipea: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nebas – Necessidades Básicas de Aprendizagem

OMC: Organização Mundial do Comércio

OEA: Organização dos Estados Americanos

ONU: Organização das Nações Unidas

PAP: Plano de Ações Pedagógicas (Diadema)

PAP: Professor de Apoio Pedagógico (São Bernardo do Campo)

PCB: Partido Comunista Brasileiro

PCdoB: Partido Comunista do Brasil

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB: Produto Interno Bruto

PIC: Projeto Intensivo do Ciclo I (do Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo)

PMDB: Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPS: Partido Popular Socialista

PRP: Partido de Representação Popular

Profa: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Profic: Programa de Formação Integral da Criança

Promac: Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania

PSDB: Partido da Social-Democracia Brasileira

PSD: Partido Social Democrata

PT: Partido dos Trabalhadores

PTB: Partido Trabalhista Brasileiro

RMSP: Região Metropolitana de São Paulo

Saresp: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Secel: Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – Município de Diadema

Sedesc: Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania – S. Bernardo do Campo

UE: Unidade Escolar

UDN: União Democrática Nacional

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

Unicef: Organização das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência

Usaid: Agência Internacional de Desenvolvimento (United States Agency for International Development)

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	10
LISTA DE SIGLAS.....	11
INTRODUÇÃO	16
Volume 1	
I – A EDUCAÇÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XXI	54
1.1 Prática educativa: objetivos e conteúdos estabelecidos para a educação infantil e o ensino fundamental (2001-2008)	54
1.1.1 A rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo	55
1.1.2 A rede municipal de ensino de Diadema	72
1.1.3 A rede estadual de ensino de São Paulo.....	78
1.2 Programas de ensino: a concepção de prática social e pedagógica – a ideia implícita de infância e de indivíduo	85
1.2.1 São Bernardo do Campo	85
1.2.2 Diadema	94
1.3 O Construtivismo e a Pedagogia das Competências de Philippe Perrenoud.....	98
1.4 O modelo de empresa na educação: o toyotismo e o professor reflexivo em SBC.....	111
II – O PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO BÁSICO (1930- 1970) E OS DISCURSOS PROPOSITIVOS NAS REFORMAS.....	120
2.1 As perspectivas para a educação sob as condições político-econômicas	120
2.2 Os movimentos educacionais no primeiro governo Vargas	127
2.2.1 As posições de Anísio Teixeira: <i>ajuste da educação aos novos tempos</i>	132
2.2.2 O <i>Manifesto dos pioneiros</i> e as políticas educacionais dos anos 1930	139
2.3 A prática educativa: os objetivos e os conteúdos estabelecidos nas escolas estaduais de São Paulo nos anos 1940 e 1950	146
2.3.1 As posições de Fernando de Azevedo: <i>a educação para fins práticos</i>	159
III – O CORTE ESTRUTURAL NO ENSINO REALIZADO PELA DITADURA MILITAR.....	164

3.1 Os fatos que antecederam o golpe	165
3.2 A violência institucionalizada	170
3.3 As produções teóricas que deram amparo às reformas educacionais.....	174
3.3.1 As posições de Durmeval Trigueiro: contribuições às reformas educacionais.....	175
3.3.2 As propostas educacionais de Jean Piaget divulgadas pela Unesco	189
3.3.3 O documento de Furter e Buitron sobre educação permanente para a Unesco.....	198
3.4 O programa da escola primária de São Paulo em 1968: sobrevida da formação humanista e integral do indivíduo	210
3.5 O acordo MEC/Usaid e a Lei 5.692/71: a instauração da educação tecnicista.....	218
3.5.1 O discurso remissivo de Jarbas Passarinho.....	233
3.6 A estruturação das redes municipais de ensino de São Bernardo do Campo e Diadema nas décadas de 1960 e 1970	236
3.6.1 Prática educativa: objetivos e conteúdos em São Bernardo do Campo entre as décadas de 60 e 80	238
3.6.2 A formação da rede municipal de ensino de Diadema	245

IV – CRISE EDUCACIONAL E O PROCESSO DE DESMONTE DA TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA DÉCADA DE 1980	249
4.1 Sucateamento das condições de ensino: o resultado das reformas educacionais na ditadura militar.....	249
4.2 A breve retomada da formação integral do indivíduo e a interrupção ao processo de “redemocratização” no estado de São Paulo (1983-1987).....	255
4.2.1 O Projeto Ipê: o afrouxamento no processo de ensino e aprendizagem.....	265
4.3 As atividades desenvolvidas nas escolas estaduais e nas Emei: a incorporação do construtivismo e da psicolinguística no final dos anos 80.....	270
4.3.1 A flexibilização da grade curricular nas escolas estaduais de São Paulo	271
4.3.2 A proposta <i>Por uma escola crítica e criativa</i> em Diadema (1987)	277

4.3.3 A nova proposta curricular de 1992 em São Bernardo do Campo.....	287
4.3.4 A municipalização das escolas estaduais em 1998.....	294
4.3.5 Os resultados da incorporação da psicolinguística e do construtivismo nas escolas públicas estaduais e municipais em São Bernardo do Campo e Diadema	297
4.4 O pensamento de Piaget e a crítica de Lev Vigotski e Georges Snyders	306
4.5. A transição política pelo alto em meio a globalização e suas consequências sobre a educação	329
4.6 As políticas educacionais na segunda metade dos anos 90: expansão do construtivismo e do pragmatismo.....	338
4.6.1 O governo Covas e a desestruturação do currículo.....	338
4.6.2 A LDB, os PCN e o atual modelo de educação	343
4.6.3 As propostas da Unesco para o mundo	352
4.6.4 As discussões teóricas sobre o currículo.....	361
V – AS CONSEQUÊNCIAS DO PRAGMATISMO NA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS.....	371
5.1 As bases teóricas do currículo na atualidade: o pragmatismo de Dewey e Donald Schön	372
5.2. Crítica ao esvaziamento da vida e a importância das ciências e das humanidades na formação dos indivíduos.....	380
5.3. A crítica ao neopositivismo	397
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	410
REFERÊNCIAS.....	423
APÊNDICES:	438
A: Referências sobre o humanismo.....	437
B: Questões das entrevistas.....	448

INTRODUÇÃO

O objeto de pesquisa desta tese girou em torno das políticas educacionais direcionadas ao currículo e aos programas de ensino, no qual dedicamos atenção especial às redes públicas de ensino do estado de São Paulo e, particularmente, dos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema entre os períodos de 1930 e 2008. Tivemos como objetivo identificar o grau de relação entre as estruturas de ensino, as finalidades estabelecidas à educação, os movimentos filosóficos predominantes e suas implicações sobre a formação intelectual do indivíduo. Este interesse surgiu pela nossa profunda insatisfação com o modelo educacional vigente e o nível de formação oferecido aos estudantes, resultado das diversas reformas educacionais realizadas desde a ditadura militar, período que se constituiu como um divisor de águas na história da educação brasileira, tanto no que se refere à ruptura com os princípios humanistas que nortearam a educação até aquele momento, quanto ao aprofundamento daquelas reformas pelos governos civis posteriores.

Situando a contraposição entre a escola ativa e a educação humanista

A compreensão sobre estas questões, entretanto, envolve uma infinidade de fatores, pois nós nos encontramos diante de uma realidade bastante complexa, em decorrência do aprofundamento das contradições sociais que se manifestam na exacerbação da concentração da riqueza concomitante ao empobrecimento da classe trabalhadora, também pelo intenso movimento ideológico direcionado a consolidar a atual formação social por meio da sua obnubilação. Mas o obscurecimento das reais condições de existência também é dado pelo suporte teórico que norteia as práticas de ensino orientadas por aqueles que conduzem as políticas educacionais, pois fazem por efetivar no modelo educacional vigente uma direção completamente oposta às perspectivas que vinham sendo construídas desde o Renascimento, cujas propostas foram amadurecidas e sistematizadas por pensadores iluministas no percurso da Revolução Francesa. A escola pública nasceu neste contexto e em torno dela um conjunto de discussões e propostas foram disseminadas no decorrer do século XX.

Não se trata de realizarmos neste trabalho o retorno à polêmica escola ativa (ou Escola Nova) *versus* escola humanista (ou tradicional), embora seja necessário reconstituir o modo como este embate transcorreu no decorrer do século XX, mas de compreender quais são os princípios e os fins que fundamentam as duas correntes teóricas. Pois, a questão maior com a qual nos deparamos se remete a todas as conquistas humanas adquiridas ao longo de 25 séculos e as possibilidades que se abriram para objetivamente alcançar a mais ampla expansão das individualidades através do processo de individuação. Todavia, as conquistas humanas vêm sendo subvertidas por um movimento – intitulado pragmatismo – que, erigido no final do século XIX, vem incessantemente disseminando ideias no sentido de desmontar a transmissão da cultura e do conhecimento para propiciar o amalgamamento dos indivíduos ao “organismo social”, sob o argumento de que a humanidade alcançou a maturidade, o patamar mais elevado de desenvolvimento¹ – a sociedade industrial.

Por isso, o que está em jogo não é a opção pela escola ativa ou tradicional, mas a história da humanidade e o destino que pretendemos construir para nossas vidas, o que desejamos ser como indivíduos – questão que, irremediavelmente, passa pelo papel que a educação exerce sobre os homens, meio pelo qual a humanidade realiza a

transmissão e o aprendizado das técnicas culturais que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer as suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação (ABBAGNANO, 1998, p. 305).

Werner Jaeger reitera esta posição ao tratar da educação em seu sentido pleno ressaltando o significado da *Paideia*, como um conjunto de produções realizadas pelo povo grego, meio pelo qual adquiriu consciência de si e pôde obter reconhecimento de uma dada forma de educação, como o autor esclarece:

¹ Esta concepção está relacionada ao pensamento de Auguste Comte que, para se contrapor à dialética de Hegel – fundamentada no movimento da história marcada por contradições que levam à transformação da sociedade –, criou sua filosofia positiva, justificada numa concepção de evolução linear da história acompanhada de uma organização do método científico. Assim, a Antiguidade foi definida por ele de infância da humanidade, na qual foi desenvolvido o pensamento teológico; a Idade Média foi qualificada de período da adolescência da humanidade, na qual se desenvolveu o pensamento metafísico. A formação da sociedade industrial e, portanto, capitalista, foi considerada por Comte o período de maturidade, o ponto culminante de desenvolvimento social, marcado pela filosofia positiva (Cf COMTE, 1991; ANDERY, 2000).

Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos, o tipo permanece o mesmo. Homens e animais, na sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão (JAEGER, 2003, p. 3).

Werner Jaeger identifica nos gregos uma perspectiva inteiramente voltada ao desenvolvimento e realização da individualidade, no qual foi desencadeado um processo de autoconstrução do indivíduo, como ressalta:

Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do homem e suas qualidades, elevando-lhes a capacidade a um nível superior. *Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana.* A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige para organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Na educação como o Homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente simples todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo. É nela, porém, que essa força atinge o mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da verdade, dirigida para a consecução de um fim (JAEGER, 2003, p. 3).

Jaeger ressalta a capacidade do homem grego de se lançar em busca de sua própria consciência sem perder a referência do lugar em que se encontrava: “A tendência do espírito grego para a clara apreensão das leis do real, tendência patente em todas as esferas da vida – pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte –, radica-se nesta concepção do ser como estrutura natural, amadurecida, originária e orgânica” (JAEGER, 2003, p. 11). Segundo Jaeger, os gregos constituíram-se no primeiro povo a desenvolver uma orgânica social, que levou, conseqüentemente, à explicitação da individualidade, ao abrir canais para a escolha de alternativas individuais, e dessa forma, a possibilidade dos indivíduos lutarem para construir os seus destinos.

O **humanismo** que surgiu entre os gregos foi retomado e desenvolvido com intensidade no Renascimento, momento em que artistas e pensadores dedicaram-se a compreender o próprio homem, sua subjetividade e atividade –, e não dissociados dela. Como ressalta Heller,

Um lugar-comum corrente nas discussões sobre o Renascimento consiste em afirmar que, nessa época, “o homem se transformou no centro de interesse”. Mas seria igualmente verdadeiro dizer que a natureza se transformou no centro do pensamento. No entanto, o problema não reside de fato aqui, mas sim na pergunta: como interpretar no Renascimento a relação entre a natureza e o homem (ou a sociedade)? Em primeiro lugar, a noção de que o homem pode “conquistar” alguma coisa à natureza, criando uma “segunda natureza” a partir da primeira, data do Renascimento. O reconhecimento da “conquista

da natureza” é paralelo à descoberta do conceito de “humanidade”, que por sua vez é inseparável da ideia de desenvolvimento da humanidade (HELLER, 1982, p. 17).

As referências do movimento renascentista explicitavam todas as esferas relacionadas ao próprio homem, à valorização da subjetividade e do desenvolvimento de potencialidades, o impulso para o desenvolvimento da razão, propiciando aos homens as bases para o desvendamento das leis da natureza e compreensão do movimento da história. O Renascimento expressou o humanismo em sua amplitude e ecoou o sentido da liberdade e da própria vida dos homens: dedicaram-se ao seu próprio desenvolvimento e realização, à criação de novas formas estéticas inspiradas no ideário grego, ao fixar as bases artísticas e antropológicas do homem como construtor do seu destino. A atividade estava vivamente relacionada à produção da própria vida dos homens em sua forma subjetiva e objetiva. Engendraram um amplo movimento de ideias centrado no humanismo, na busca do alargamento pleno das subjetividades, da capacidade humana de sentir e amar, reconhecendo a educação não apenas como meio para apropriação do conhecimento, mas também como formação do caráter, isto é, como formação da interioridade e da sensibilidade.

O mesmo se pode dizer das posturas de alguns pensadores iluministas, pois o Iluminismo se constituiu num momento em que as possibilidades de realização dos indivíduos e desenvolvimento pleno da individualidade foram colocadas também como concretização dos ideais burgueses, quando embuídos de posições progressistas. É possível afirmar que os princípios da *paideia* apareceram entre os pensadores iluministas na medida em que tomaram como parâmetro para produção de suas obras o movimento renascentista. Segundo Garin. “D’Alambert, ao apresentar, em 1751, a *Encyclopédie*, agradecia ao Renascimento italiano por ter dado à humanidade, ‘as ciências (...) as belas artes e o bom gosto, e inúmeros modelos de perfeição’” (1991, p. 16), e desse modo, o que se estabelece como objetivo são a própria realização humana e o desenvolvimento da individualidade.

Esses princípios humanistas balizaram o pensamento de Marx que, numa posição crítica à barbárie, explicitou com radicalidade o humanismo e repôs o sentido do humano, ao afirmar que “A teoria é capaz de se apossar das massas ao demonstrar *ad hominem*, e demonstra-se *ad hominem* logo que se torna radical. Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem” (MARX, 1989, p. 86). A raiz não são as coisas, o universo das mercadorias, mas a vida dos homens, e todas as

possibilidades do desenvolvimento pleno de suas individualidades, o reconhecimento de pertencerem à comunidade humano-social. Marx foi o primeiro filósofo a tratar do trabalho como atividade humana sensível e dissecar o seu significado enquanto *modo de ser do homem* e romper com a tradição filosófica ancorada no naturalismo, cujo princípio consiste em conceber as relações sociais como extensão das leis da natureza, no qual indentificam os homens como seres isolados movidos pelo egoísmo racional. Numa direção completamente distinta, o filósofo alemão tomou o homem pela raiz e reconstituiu o processo de desenvolvimento humano, rompeu com a concepção de homem natural e a identificou a íntima relação entre homem e sociedade.

Marx apreende o trabalho como exteriorização da subjetividade, meio pelo qual transforma a natureza, cria objetos, sempre no sentido de adequar o mundo às suas necessidades dando forma humana à natureza. Desse modo, é através da interatividade que se desenvolve a sociabilidade, levando o homem a alcançar as formas mais complexas de produção e, conseqüentemente, do próprio desenvolvimento humano. Por isso, Marx distingue a sociabilidade humana como um ser eminentemente social ao fundamentar que:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, pelo que se queira. Eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* os seus meios de vida, um passo condicionado pela sua organização corporal (...) O modo pelo qual os homens produzem os seus meios de vida depende inicialmente da constituição mesma dos meios de vida encontrados aí a ser produzidos. Este modo da produção não deve ser considerado só segundo o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos (...) Os indivíduos são assim como manifestam a sua vida. O que eles são coincide portanto com o *que* produzem quanto também com o *como* produzem. Portanto, o que os indivíduos são depende das condições materiais da sua produção (MARX, 1984, p. 187).

A sociabilidade humana é eminentemente social pois, os homens, ao se apropriarem dos seus meios de subsistência, enveredam pelo caminho da produção de si mesmos e do mundo. O que os homens são é revelado nesse modo de agir e se apropriar dos meios de existência. A subjetividade humana *é e se transforma*, inserida nas relações sociais sempre mais complexas e ampliadas, porque também tornam-se complexos e ampliados o modo de apropriação e transformação da natureza. Marx traz para o centro da discussão não apenas a existência do mundo sensível, mas também o esclarecimento de que o mundo sensível é transformado pelos homens através da sua atividade permanente. O trabalho constitui, assim, categoria fundamental no processo do desenvolvimento social, e conseqüentemente, do processo de individuação. Em *O Capital*, ressalta a peculiaridade do trabalho, distinguindo-o das outras espécies animais:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza (...) Põe em movimento as forças naturais de seu corpo e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana (...) o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade (MARX, 1987, p. 202).

Na nossa dissertação de mestrado *A antropologia de Feuerbach e alguns delineamentos sobre sua influência no pensamento de Marx* (2001), destacamos no pensamento marxiano que o homem não surge como indivíduo desde o início de sua constituição. Nos *Grundrisse* o filósofo deixa bastante evidente que os homens surgem em bandos e tornam-se indivíduos no decorrer do processo histórico através da relação ininterrupta com a natureza e com outros homens mediados pelo trabalho. Desse modo, é neste processo que se constitui a individualidade e ela não se expressa isoladamente, mas na relação com os outros homens, na qual escolhem alternativas e atuam segundo as suas necessidades no conjunto das ações humanas. É neste processo em que se efetiva a relação entre indivíduo e sociabilidade que se constitui o processo de individuação – a constituição de uma individualidade singular – que a educação possui o imprescindível papel de difundir conhecimento e cultura e garantir ao conjunto dos indivíduos a apropriação das conquistas humanas, como apreendeu José Luiz Cuerda, em *A língua das mariposas*.

Figura 1: Imagem do filme *A língua das mariposas*² (1999)



² O drama *A língua das mariposas* foi produzido pelo diretor espanhol José Luiz Cuerda, no qual trata da relação de amizade entre o professor D. Gegório e o estudante Moncho, de sete anos, no tenso período que antecedeu a guerra civil espanhola, explicitando o modo como o ensino era efetivado até a primeira metade do século XX. Fonte: <<http://www.porraman.com/2008/07/a-lingua-das-mariposas-la-lengua-de-las-mariposas/>>

Assim, os princípios sobre os quais norteamos o desenvolvimento desta tese estão vinculados à tradição humanista e ao pensamento de Marx, por tomarem o próprio homem – nas suas necessidades e no desenvolvimento da sua individualidade – o centro diretor de toda atividade. Se a educação se constitui num meio fundamental para os homens assegurarem a transmissão do patrimônio cultural, científico, histórico, filosófico – bem como da dimensão humana, afetiva e intelectual – adquirido no decorrer da história para o desenvolvimento pleno de cada indivíduo, a interrupção de tal processo segrega o acesso a esse conhecimento fundamental à formação da interioridade (subjetividade) e à expansão das potencialidades humanas.

São as referências humanistas que balizam as nossas reflexões sobre o modelo educacional vigente e, por isso, compreendemos que o movimento de ideias direcionado à destituição da transmissão do conhecimento que perpassou o século XX buscando alterar o papel da escola e a finalidade da formação dos indivíduos constitui-se como um *obstáculo à individuação*, questão que se manifestou com intensidade no desenvolvimento desta tese, mediada por diversos pensadores.

Apresentado o nosso ponto de partida para o desenvolvimento desta tese iniciemos, pois a situar historicamente *o debate em torno da escola ativa e da educação humanista*.

Segundo Andre Petitat (1994) e Lorenzo Luzuriaga (1960), a educação pública (mantida por entidades municipais e estatais e destinada à população em geral) teve início no século XVI, momento em que se desencadearam novas perspectivas para a educação. Por isso, desde o Renascimento estava em curso um movimento filosófico que se colocava na direção da organização e expansão do ensino público, centrado na *formação integral* do homem, que implicava a formação em línguas, o conhecimento das ciências e a formação das virtudes³, princípios que revitalizavam a orientação dada pelos gregos em seu momento áureo de desenvolvimento social.

³ No Renascimento ocorreu um intenso movimento de idéias que influenciou a constituição de uma educação humanista. Alguns dos pensadores clássicos trilharam nesta direção: Comenius (1592-1670), por exemplo, sob influência do humanismo renascentista e do protestantismo, defendeu a instalação da escola nas aldeias para atender indistintamente a cada indivíduo e formar homens, antes de tudo. Esta era vista como a finalidade primordial da educação: oferecer o conhecimento de todas as coisas existentes e o domínio das artes e das línguas, a formação das virtudes e o estímulo à introspecção (para o protestante, o diálogo consigo mesmo e com Deus). A pedagogia jesuítica do *Ratio studiorum* (1599-1759) foi um veículo de difusão das humanidades: os alunos, reunidos por proximidade de idade, recebiam instrução sob um programa previamente fixado, compatível com o nível de formação em que se encontravam. Segundo Saviani (2007), os princípios da pedagogia jesuítica foram incorporados ao modelo de educação chamado de *tradicional*. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), mormente classificado como naturalista,

Esse patrimônio cultural era reservado, em grande medida, aos filhos das classes dominantes, dado o número insuficiente de escolas. Como ressalta Andre Petitat, desde o início de sua formação no século XVI as escolas mantinham um programa de belas-letras direcionado, em primeiro plano, a uma elite letrada e às camadas sociais superiores, preocupadas em adquirir cultura geral (1994, p. 80). Com a revolução Francesa foi desencadeada uma luta pela expansão da escola pública e da articulação entre o ensino primário e o secundário, contraditoriamente dividida em dois movimentos: de um lado encontrava-se a corrente babovista⁴ que defendia a criação de uma *escola única*, de outro encontrava-se aqueles que defendiam a criação de dois sistemas de ensino distintos. E nesse sentido, Petitat chama atenção para um fato importante: os primeiros segmentos a lutarem pela expansão da escola pública sob o princípio da *escola única* foram os babovistas (1994, p. 142). No final do século XIX despontou um movimento geral imbuído dos ideais de expansão da alfabetização e quase todos os países atingidos pela industrialização haviam adotado a escola primária gratuita e obrigatória. A partir de então, as desigualdades na alfabetização entre uma região e outra, entre uma categoria e outra, passaram a reduzir-se de maneira rápida e contínua. Petitat esclarece ainda que a França, nesse período, passou por uma pequena revolução cultural; nesse processo, o estado – sob o governo da social-democracia – obteve maior domínio sobre a escola popular e deu continuidade à divulgação dos ideais iluministas, atribuindo aos professores primários a tarefa de propagarem a República.

Diferentes associações de professores e correntes socialistas adquiriram maior inserção nas organizações operárias, fortalecendo o movimento pela escola unificada. Os agrupamentos que se empenharam na instauração da *escola única*, uma vez conquistada a neutralidade religiosa, reivindicavam a neutralidade política e ideológica e almejavam ampliar a oferta da escola, unificando o ensino primário ao

desenvolveu seu pensamento intensamente relacionado ao humanismo. Embora pensasse a educação articulada a um projeto político de sociedade que fizesse por prevalecer a vontade geral, Rousseau defendia com vigor a formação integral do indivíduo, segundo a qual, antes de ser soldado, sacerdote ou magistrado, primeiramente era necessário aprender a ser *homem*. Por isso, a educação deveria envolver a formação física, intelectual e moral para propiciar o desenvolvimento das virtudes, da razão e dos sentimentos. Condorcet (1743-1794), defensor da instituição da escola pública, almejou uma educação que estivesse centrada no conhecimento das ciências e das artes.

⁴ Os babovistas foram discípulos de Gracos Babeuf, enforcado em 1797 por ter escrito a carta dos Iguais e ter criticado o golpe que o Partido dos Girondinos deu sobre o povo francês ao se apossar da condução do processo revolucionário e por ter fundado o socialismo.

colégio⁵ e ao superior e garantindo o acesso à educação a todas as classes sociais (PETITAT, 1994, p. 161). Não desenvolvemos em nossa tese, mas é importante lembrar que, no Brasil também foi iniciado a criação de escolas públicas⁶ no Império: em 1934 foi fundado o primeiro Colégio Estadual, denominado Atheneu Norte-Rio-Grandense, no Rio Grande do Norte, o Colégio Pedro II em 1937, e em 1888, a Escola de São José, posteriormente denominada, Instituto Ferreira Viana, no Rio de Janeiro, cujo objetivo era formar para o trabalho e para as artes em geral. Mas somente com a República é que efetivamente foi desencadeado o seu processo de expansão.

A respeito da *escola única*, Lucília Machado (1991) complementa a informações de Petitat e Luzuriaga ao afirmar que já a partir do século XIX, quando o sistema de instrução popular passou a ser constituído na maioria das nações ocidentais, algumas alterações passaram a ocorrer para atender aos diversos interesses sociais. Para Machado, foi nessa direção que “O movimento da *escola ‘única’* comandado pela burguesia manifestou a importância destas duas dimensões (diferenciação e integração) e se propôs a dar a resposta para este dilema: visou, portanto, a regulamentar a diferença numa perspectiva integradora” (MACHADO, 1991, p. 33). Para a autora, a burguesia assumiu o movimento pela escola única para proporcionar maior integração social, mas mantendo demarcadas as diferenças sociais.

Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), em sua obra *A escola única*, aponta outras questões, ao assinalar que predominavam no seu tempo dois conceitos fundamentais de educação: “a escola ativa e a escola única” (LUZURIAGA, 1934, p. 8). Segundo o autor, os representantes da *escola ativa* – também denominado de Escola Nova⁷ – impulsionavam-na pela concepção psicopedagógica; o movimento pela concretização da *escola única*, defendido em grande medida pelos partidários da social-democracia em meados do século XX, chegou a alcançar difusão em vários países europeus e se constituiu

⁵ O colégio se referia ao ensino secundário, organizado em duas etapas: a primeira, o ginásio, no qual o estudante cursaria quatro anos, e o colegial, organizado em três anos. Como veremos posteriormente, houve períodos em que o colegial foi desmembrado em clássico e científico.

⁶ Segundo Alessandra Scheler (1999), “A partir de 1850, no âmbito da Corte imperial e posteriormente nas Províncias, intensificaram-se as preocupações e medidas em prol da implantação de um sistema de educação pública. Garantida como um direito dos cidadãos, desde a Constituição outorgada em 1824, a difusão da instrução primária emergiu como uma das primeiras iniciativas do Estado dirigidas às crianças e jovens”. Contudo, a escola só garantia o acesso aos filhos de homens livres.

⁷ O movimento escolanovista, permeado pela concepção de escola ativa, foi cristalizado por pensadores como William James (1842-1910), John Dewey (1859-1952) e E. Claparède (1873-1940).

no prolongamento do movimento de educação popular iniciado no século XVIII, de um lado, pelos reis “ilustrados” da Prússia, que criam a “escola pública”, a escola instituída, mantida e dirigida pelo Estado, e de outro pela Revolução Francesa, que concebe a “educação nacional”, isto é, a educação sem distinção de classes, a educação do povo em geral. Esse movimento se realiza plenamente no século XIX, que estabelece em definitivo a escola pública gratuita, obrigatória e nacional, em todo o mundo civilizado, e se prolonga naturalmente no século XX, que tende a ampliar essa educação além dos limites do ensino primário, de um lado com a “criação das escolas de aperfeiçoamento” para a juventude proletária, de modo parcial, e de outro com a aspiração da “escola única”, isto é, do ensino médio e superior para todos, em forma total (LUZURIAGA, 1934, p. 16).

Luzuriaga menciona a escola única e a escola ativa como dois movimentos estreitamente próximos, por terem surgidos quase que no mesmo período, e de fato, algumas vezes foi gerada a impressão de que esses movimentos estiveram entrelaçados, porque os defensores da *Escola Nova* inicialmente incorporaram em seus discursos a defesa da expansão da escola pública. Entretanto, é importante compreender que se tratava de dois movimentos completamente distintos e independentes, tanto pela extração social de origem como pelos objetivos traçados. O movimento pela escola única surgiu em meio às lutas realizadas pelos movimentos populares para estender direitos e garantir a todos os setores da sociedade o desenvolvimento econômico e social obtidos no final do século XIX. O pragmatismo, que está na base da Escola Nova, surgiu como uma filosofia direcionada a ratificar a ordem social vigente, procurando ajustar alguns princípios de democracia a concepção positivista de sociedade: o organismo social, o corpo orgânico produtivo. De outro lado, a luta pela escola única acabou sendo dissolvida no debate que adquiriu expressão: a oposição entre o movimento escolannovista e a escola tradicional.

Lucília Machado traz à baila esta relação, ao ressaltar as linhas mestras do escolanovismo e da escola tradicional – reconhecendo-as como duas tendências centrais na educação no decorrer do século XX. E observa que a concepção tradicional não conseguiu realizar sua pretensão de universalização e foi acusada por se preocupar excessivamente com a transmissão de conteúdos formais e abstratos, não ligados às necessidades da vida. O escolanovismo não nega à escola suas possibilidades de realização de equidade social, mas o fez por um caminho diferente do traçado pela pedagogia tradicional, pois propõe tratamento diferencial dos alunos, segundo suas aptidões, capacidades, disposições e interesses. Os indivíduos por serem diferentes precisariam de uma educação correspondente às suas características (MACHADO, 1991, p. 34). Machado evidencia a interpretação predominante de que a escola

tradicional não universalizou o ensino e que a Escola Nova defendia uma educação voltada para os interesses das crianças.

O pragmatismo foi criado por Charles Sanders Pierce (1839-1914) em meados do século XIX, logo ganhando a adesão de William James (1842-1910). John Dewey (1859-1952), incansável militante pelo ajustamento do pragmatismo à educação, fundou o movimento Escola Nova. O movimento escolanovista foi difundido ao longo do século XX, obtendo inserções e enfrentamentos, até ser transformado em filosofia predominante nos currículos escolares no início do século XXI, momento em que se põe um modelo de educação completamente distinto do anterior.

Ainda que na defesa do atual modelo de educação, Mariano Palamidessi – integrante da revista *Latin American School for Social Sciences*, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), – corrobora nossa análise, ao traçar o percurso das políticas educacionais nos países do Cone Sul entre as décadas de 1980 e 1990 e fazer menção às mudanças ocorridas nos objetivos e finalidades da educação. O autor ressalta que,

Durante esse período, todos os países da região atravessaram processos amplos e sistemáticos de revisão e renovação de suas definições curriculares. Por esta via, se procurou (re)articular a transmissão cultural escolar com os requerimentos da modernização técnica e produtiva, de ordem democrática e de uma sociedade completa e diversa (BRASLAVSKY, 2004). Pese a diversidade da ênfase e do ganho alcançados nos distintos países, se tratou de um dos *movimentos mais ambiciosos e compreensivos de revisão dos conteúdos escolares desde a instauração dos sistemas educativos nos fins do século XIX e começo do século XX* (PALAMIDESSI, 2006, p. 2).

De fato, o século XX foi recortado pelo intenso debate em torno de duas perspectivas completamente opostas de educação – a escola ativa em contraposição ao ensino humanista, algumas vezes denominado de ensino tradicional – e por ações políticas que fizeram por consolidar as diretrizes do pragmatismo e configurar um novo modelo de educação. No Brasil, particularmente, também houve um longo percurso de resistências, seja pela luta efetiva dos movimentos sociais e dos professores, seja pela existência de uma arraigada herança cultural que marcou a sociedade até o início dos anos 1990, donde a recusa ou desconfiança da categoria docente em relação a essa nova proposta pedagógica até um período recente.

Pode-se dizer que a concepção de educação direcionada à formação integral, cultural e enciclopédica se estendeu até meados da década de 1970, período em que ocorreu uma intervenção nos propósitos e finalidades do ensino para ajustá-los às necessidades da produção. Sob a égide da ditadura, passou a ser lançado um projeto em

defesa do ensino tecnicista, contra a educação humanista e enciclopédica, justificado no alarde de que seria realizada a expansão do ensino para atender a todos os indivíduos. Todavia, este projeto se efetivou paralelamente a um intenso processo de privatização do ensino, pois o esmagamento da qualidade pressionou inúmeras famílias a transferirem seus filhos para as escolas privadas (mais recentemente, a expansão do ensino tem sido aclamada pela ampliação da educação a distância e da educação continuada). Esse conjunto de fatores provocou uma crise com tamanho grau de abrangência que atingiu todas as estruturas do sistema de ensino.

A reflexão inicial sobre o problema: os resultados do modelo educacional vigente

Contrariamente aos resultados alarmantes provocados pela crise no ensino, o longo embate entre as distintas perspectivas de educação – a escola nova e a escola tradicional – foi convertido num emaranhado de contradições disfarçado em consenso, pois predomina entre boa parte dos intelectuais que se dedicam ao tema o discurso de que vivemos a moldura de um novo tempo e de que existe uma mudança substancial na educação, que se distingue radicalmente do que foi realizado no passado. Segundo afirmam, o que se vivia antes era uma educação autoritária, enquanto hoje se oferece uma educação democrática; antes, uma educação seletiva, hoje, uma educação inclusiva; antes, uma educação bancária, hoje, uma educação participativa, que prima pela aprendizagem e pela troca de conhecimentos; antes, uma metodologia invariável e linear, hoje, a heterogeneidade manifesta numa metodologia diversificada e atada aos avanços tecnológicos, que desperta a curiosidade do aluno.

Apesar de se afirmar que a atual política educacional consolidou a *educação democrática e participativa*, a *autonomia da escola* e a *superação do fracasso escolar*, por meio de uma estrutura montada para a realização de frequentes avaliações, do tempo reservado para a formação do professor em serviço e do aprimoramento da aplicação da psicolinguística na atividade escolar, os problemas existentes na escola tornaram-se ainda mais profundos.

Os discursos predominantes não coincidem com a vida escolar cotidiana, muitas vezes *embrutecedora*: além de a *evasão* e a *repetência* terem sido substituídas pelo *alto índice de analfabetismo funcional* ao final do ensino fundamental, hoje a

escola está sendo tomada por diversas formas de violência e tensão permanente, que dificultam ainda mais o cumprimento do seu papel. Não por acaso, o atual modelo de educação apresenta um quadro preocupante sobre a formação dos indivíduos. A jornalista Marilene Felinto (2006) trouxe à baila um dos problemas mais centrais presentes nas escolas públicas, ao apontar, em seu artigo “Escola estadual de periferia: educação para coisa nenhuma”, os resultados de uma pesquisa realizada no final de 2005 junto aos alunos do ensino médio na Zona Sul do estado de São Paulo. Ali explicita a ausência completa de significados e objetivos da educação oferecida àqueles jovens, ao dizer que

A maioria absoluta desses jovens na faixa etária entre 17 e 23 anos está se formando para nada, não recebeu o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação define como “educação escolar com padrões de excelência”. O ensino médio, que deveria ter assegurado a eles “a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, manteve-os na escuridão dos semianalfabetos. Não estão habilitados para as “finalidades específicas” do ensino médio, as quais deveriam ser, no discurso oficial, “desenvolvidas por um currículo que destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”. (...). Os jovens que se formam este ano no ensino médio público da periferia não adquiriram, portanto, a “compreensão do significado de ciência, das letras e das artes”, nem tampouco dominam a língua portuguesa culta, que lhes servisse de instrumento para alcançar o desenvolvimento econômico, social, cultural e político – que lhes garantisse direitos básicos de cidadania e liberdade pessoal. (FELINTO, 2006, p. 9)

Esse mesmo cenário está presente nas diversas regiões da periferia de nosso País e não se desvincula da estrutura montada no ensino fundamental. As observações de Marilene Felinto explicitam o profundo grau de estranhamento a que professores e estudantes estão submetidos, tanto no que diz respeito à estrutura de ensino quanto aos conteúdos oferecidos à formação dos estudantes.

Esse diagnóstico é corroborado pela frequente divulgação nos jornais sobre os índices alarmantes do baixo rendimento escolar:

A péssima posição do Brasil no *ranking* de aprendizado em ciências se repetiu nas provas de matemática e leitura. Os resultados do Pisa (sigla, em inglês, para Programa Internacional de Avaliação de Alunos), divulgados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostram que os alunos brasileiros obtiveram em 2006 médias que os colocam na 53ª posição em matemática (entre 57 países) e na 48ª em leitura (entre 56) (*Folha Online*, 5/12/2007).

Mais recentemente, outro artigo também abordou o problema ao anunciar que “Em todo Brasil, só duas cidades gaúchas têm ensino de oitava série com nível

equivalente ao de países desenvolvidos: Imigrantes e Três Arroios, cidades com população de 3 mil habitantes” (*Folha Online*, 20/6/2008). Podemos aditar inúmeros outros comentários, pois notícias como esta são divulgadas com frequência e provocam indignação na sociedade. O jornalista Gaudêncio Torquato, por exemplo, no artigo “A escola pública na teia do atraso”, publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, ressaltou os números preocupantes que evidenciam a precariedade das condições de ensino na escola pública:

Primeiro flagrante: mais de 60 milhões de brasileiros – cerca de um terço da população – estão em salas de aulas. Esta é a soma do contingente de 55 milhões de alunos do ensino básico com grupamentos do ensino profissional, da graduação e da pós-graduação. À primeira vista, uma estatística de primeiro mundo. Segundo flagrante: o ensino básico atravessa a maior crise de sua história. Milhares de alunos concluem a quarta série sem saber ler nem escrever, muito menos fazer contas. Terceiro flagrante: 33 milhões de brasileiros são capazes de ler, mas não conseguem entender o significado das palavras. (TORQUATO, 20/4/2008)

Torquato resalta que o ensino básico atravessa a maior crise da sua história porque esta atinge todas as esferas relacionadas ao ensino, não apenas porque as crianças não são alfabetizadas no tempo certo, como indica a seguir o artigo mencionado:

A partir de hoje, a rede estadual de ensino passa a oferecer classes especiais de alfabetização para os alunos de 5ª série, que não estiverem plenamente alfabetizados. A última edição do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp 2007) mostrou que só 35% dos alunos da rede concluíram a 4ª série com nível adequado em língua portuguesa. (TORQUATO, 20/4/2008)

José de Souza Martins, no artigo “Os novos analfabetos da modernidade”, apresentou algumas reflexões que merecem atenção pelo fato de apontarem a ausência de conteúdo na educação como fator determinante na produção do fracasso escolar, bem como o interesse político explícito em manter milhões de pessoas submersos no analfabetismo cultural:

Os 9 milhões de jovens brasileiros de 18 a 29 anos sem escolaridade básica, os mais de 800 mil que são analfabetos e os mais de 8 milhões que se evadiram, que desistiram da escola antes de completar o primeiro ciclo (...). O governo se escora em políticas de combate ao analfabetismo e à evasão escolar. No entanto, a esta altura, na área da educação, a questão é outra – é a questão da ignorância, da escola que produz ignorantes, do analfabetismo cultural dos que, por isso mesmo, foram condenados a servir e a obedecer. Nesse sentido é sobretudo a questão moral e política dos que fizeram da *educação sem conteúdo* o alicerce do seu mando (MARTINS, 17/1/2008).

Diante dos impasses que essas questões apresentam e da gravidade social que elas representam, tornou-se necessário buscar a superação da aparência para obter

uma compreensão mais profunda dos fatores que levam a tais resultados. Para aprofundar a reflexão é necessário lembrar que este problema se põe reiteradamente há pelo menos três décadas, entretanto, agora, no século XXI, manifesta-se de modo ainda mais aprofundado e em maiores proporções.

Em nossa avaliação, a educação brasileira passa por sérios problemas já de longo tempo, mas é necessário distinguir as diferentes situações. Nas décadas de 1940 a 1960 havia um problema central na educação, que se referia à pouca quantidade de unidades escolares, principalmente no curso ginasial – o que mantinha muitas crianças fora da escola. Anísio Teixeira, por exemplo, em palestra pronunciada no curso de administração da Fundação Getúlio Vargas em 1953, expôs os principais problemas que afetavam a educação e fez a defesa da expansão do ensino público e laico no Brasil e de uma metodologia de ensino mais acessível às crianças de todas as camadas sociais (TEIXEIRA, 1976). Florestan Fernandes, em “Dados sobre a situação do ensino”, apresentou uma série de estatísticas das diversas regiões do país confrontando os resultados da qualidade de ensino com a elitização da oferta. A proposta dos militares para a educação parecia sanar os problemas relacionados à pouca oferta de vagas, principalmente no curso ginasial, mas naquele final dos anos 1970 o que se manifestou foi uma crise mais intensa no ensino, agudamente refletida nas taxas de evasão e repetência (FERNANDES, 1960, p. 57)

É preciso ressaltar, todavia, que os problemas educacionais que se põem no século XXI são de outra ordem: estão relacionados à concepção de educação, e não propriamente à capacidade de oferta do ensino, porque o processo de ensino-aprendizagem se tornou muito mais complexo: envolve a leitura e a escrita vinculadas a uma gigantesca estrutura de acompanhamento e avaliação.

Além disso, boa parte das escolas públicas possui na atualidade um perfil que se assemelha a um “depósito de meninos”, por reunir um aglomerado de crianças sem, contudo, despertar-lhes a curiosidade, sem promover a sua formação intelectual e nem desenvolver as suas potencialidades individuais. O que de fato existe é uma completa inversão no processo de formação dos indivíduos pelo modo como as práticas educativas estão sendo conduzidas. O sistema de formação montado na atualidade faz dos resultados da aprendizagem o centro da prática educativa, por isso, a avaliação

acabou se tornando o fio condutor do processo de ensino⁸. Seguindo esta lógica, os professores são orientados a se dedicarem a uma avaliação permanente de seus alunos e devem registrar cotidianamente os desempenhos obtidos; estes, por sua vez, deverão ser submetidos à apreciação dos profissionais que compõem a estrutura hierárquica das Secretarias de Educação. Os resultados são transformados em dados, em índices de avaliação, donde derivam prêmios ou perda de pontuação.

No atual modelo de ensino, a prática educativa está concentrada no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, sob a concepção de que ela ocorre como resultado do amadurecimento biológico e psicológico da criança; segundo tal visão, o educador deve se colocar na posição de mediador e observador, alguém que disponibiliza as ferramentas para a criança prosseguir com os estudos de seu interesse ou convenientes à sua formação profissional. Neste caso, as crianças provenientes das classes populares veem-se diante de muitas dificuldades, por não conviverem cotidianamente com o universo letrado nem terem as devidas condições de buscarem por si mesmas o conhecimento de que necessitam para a sua formação. Por não encontrarem as condições propícias à sua aprendizagem na escola, muitas delas acabam não ultrapassando a condição de analfabetas funcionais.

Não apoiamos nossa análise nos intelectuais franceses que se dedicaram a explicar as diferentes formas de dominação manifestadas na escola, mas não poderíamos deixar de mencionar as reflexões que desenvolveram, pois, na forma mais aparente dos problemas educacionais, o que se revela é o enrijecimento das formas de dominação. Parece que estamos diante de uma condição ainda mais degenerada do que aquela já apontada por alguns intelectuais franceses na década de 1960, quando expuseram o caráter reprodutivista da escola. Embora tratem a questão sob diferentes aspectos, os autores confluem suas reflexões para o mesmo campo de análise sobre o papel que a escola exerce na manutenção do sistema capitalista.

⁸ Afirmamos que a avaliação é o fator determinante do processo ensino aprendizagem porque os professores são orientados a registrar constantemente os resultados apresentados pelas crianças. Todo o processo anterior, que deveria ser reservado ao planejamento, à busca de formação para o desenvolvimento de conteúdos e de diferentes metodologias de ensino, de diferentes recursos para realizar a avaliação dos alunos, perderam sentido, sob o construtivismo. A aprendizagem conduzida pela concepção “aprender a aprender” pressupõem a postura de um professor mediador, que instiga os alunos a buscarem as respostas e a superarem seus erros no processo de amadurecimento e, por isso, a tolerância com os erros é extremamente relevante para assegurar à criança o desenvolvimento num ambiente de respeito e acolhimento. Essas posições serão mais bem compreendidas no decorrer do texto.

Roger Establet⁹ e Christian Baudelot¹⁰, na obra *A escola capitalista na França*, advertiram que a educação escolar oferecia dois tipos de formação bem distintos: um direcionado aos filhos da classe dominante, e outro para os filhos da classe dominada, destinado ao trabalho. Os autores consideram evidente que todas as formações escolares são constituídas como conexões para uma profunda continuidade. Através de movimento contínuo em que passa uma classe a outra, de um grau de ensino a outro, Establet e Baudelot comparam a formação técnica para o desempenho para o trabalho manual à formação oferecida no ensino superior adequada à formação científica, todas elas possuem a função de complementar a educação elementar e nesse sentido constituem um todo unificado que legitimam a reprodução da desigualdade social. Os conteúdos dos programas de ensino e a prática pedagógica, são um conjunto contínuo, fundamentalmente unificado (1976, p. 11). Desse modo, Establet e Baudelot não acreditavam que a escola pudesse realizar algum tipo de equalização, pois seu papel era perpetuar a desigualdade. Louis Althusser¹¹ expôs o caráter do sistema educativo na sociedade contemporânea ao apontar que a escola cumpre a função de reproduzir a ideologia que perpetua as relações de produção capitalistas. Em sua obra *Os aparelhos ideológicos de Estado* (1983), Althusser explica que a ideologia é explicitada através da organização das instituições que dão sustentação ao sistema, tais como igreja, família, escola, sindicatos, partidos políticos, a estrutura jurídica e política do estado. Pierre Bourdieu¹² e Jean-Claude Passeron¹³, na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, também trataram dessa questão, através da qual afirmaram que

Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. (...) quer esta seja exercida por todas os membros educados de uma formação social ou de um grupo (educação difusa); quer pelos membros do grupo familiar aos quais a cultura de um grupo ou de uma classe confere essa tarefa (educação familiar); ou pelo sistema de agentes explicitamente convocados para esse fim por uma instituição com função direta ou indiretamente, exclusiva ou parcialmente educativa (educação institucionalizada). (2009, p. 26)

Assim, defenderam a ideia de que a escola exerce uma violência simbólica, tais quais demonstram os meios de comunicação, por impor a cultura da classe dominante e contribuir para a manutenção do sistema capitalista. Para os autores,

⁹ Roger Establet (*1938): sociólogo francês especialista em educação.

¹⁰ Christian Baudelot (*1938): sociólogo francês.

¹¹ Louis Althusser (1918-1990), filósofo francês de origem argelina.

¹² Pierre Bourdieu (1930-2002): filósofo e sociólogo francês.

¹³ Jean-Claude Passeron (*1930) é diretor da École des Hautes Études en Sciences Sociales.

por meio da dominação simbólica, as classes dominantes dissimulam a dominação material.

Reconhecemos a importância destas análises para a educação pelas reflexões que foram impulsionadas a partir dessas leituras, todavia, as consideramos insuficientes para desvendar toda a complexidade que envolve o sistema educativo (nós também não realizaremos esta tarefa). Se, de um lado, esses autores trouxeram à tona as diferentes formas de dominação velada pela estrutura de ensino e até mesmo nas práticas educativas, de outro, não conseguiram visualizar outras possibilidades de relações na escola e o caráter do conhecimento e da cultura.

A este respeito Ester Vaisman¹⁴, em sua tese de doutorado *A determinação marxiana da ideologia*, observou que as análises desenvolvidas sobre a relação existente entre ideologia e educação tenderam a tratar a questão “em termos de inculcação pura e simplesmente” (1996, p. 247), e ressaltou que, a formação dos indivíduos ultrapassa essa questão imediata ligada à formação/deformação das consciências. Vaisman esclarece que,

Assim, de um lado, ultrapassando os limites da instituição escolar, e refocalizando-a questão da formação dos indivíduos no plano mais geral da sociabilidade, e de outro, atentando para o fato de que, em Marx, ideologia não é de modo algum sinônimo de falsa consciência, é que podemos dimensionar devidamente as relações entre educação e ideologia. Em outras palavras, se levarmos em conta o lugar central que ocupa a noção de determinação social do pensamento na obra marxiana, bem como o devido entendimento das designações onto-crítica e onto-nominativa do termo ideologia, temos que a *educação, enquanto processo social de formação das individualidades, encerra as dimensões característica das formações ideais de cada momento sócio-histórico específico*. (1996, P. 247).

Nesse sentido, Vaisman ressalta que, a educação se constitui num processo de formação das individualidades e ela condensa as características das formações realizadas em cada período histórico específico.

Assim, se levarmos em consideração que vivemos um momento histórico específico e não perene, poderemos identificar suas características peculiares e, portanto, distinta de outros momentos históricos, no qual existem outros aspectos relevantes sobre a formação dos indivíduos. Se neste momento histórico as classes dominantes intervêm no papel desta estrutura de ensino, objetivando sonegar conhecimento às classes populares e cumprir um papel extremamente ajustado à manutenção do *status quo*, reconhecemos que em outros momentos, alguns setores das classes dominantes já possuíram posturas progressistas, e tiveram como meta a

¹⁴ Professora da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais.

universalização do conhecimento e a expansão do ensino público. Essa questão foi tematizada por Dermeval Saviani em *Escola e democracia* (1983), ao recuperar a polêmica entre o ensino tradicional e a Escola Nova. O autor chamou a atenção para o fato de que as críticas à escola tradicional foram pertinentes, mas que deixaram de ver alguns dos seus aspectos positivos e fundamentais: aquela escola possibilitava a difusão do conhecimento científico e a aquisição da cultura universal, oferecia uma formação que contribuía para o desenvolvimento da individualidade.

Procuramos tomar como referência as análises desses pensadores para nos apoiar na apreensão dos fenômenos históricos no âmbito da educação. Nessa atividade percebemos que o processo de estruturação do sistema de ensino tradicional em nosso país conheceu percursos contraditórios: nem sempre o número de escolas oferecido pelo estado era suficiente para atender à demanda; muitas vezes havia escolas para atender às crianças no ensino primário, mas não garantia de vagas suficientes para permitir que prosseguissem os estudos. Entretanto, *a estrutura de ensino montada possuía um conjunto de disciplinas, através das quais a cultura universal e as diversas áreas das ciências estavam organizadas e sistematizadas desde a sua forma mais simples até as suas mais complexas*, condição que garantia aos indivíduos paulatinamente se apropriarem daquele conjunto de conhecimentos que estava mediatizado pela própria disposição dos seus conteúdos. A cada série as crianças incorporavam formas mais complexas de um saber que estava estruturado e articulado, condição que lhes permitia obterem uma visão ampla e completa de todas as áreas do conhecimento¹⁵. A sistematização do conhecimento sob a concepção de graduação, partindo dos elementos mais simples até culminar nos conceitos mais complexos – que permitia uma articulação entre a pré-escola e o ensino primário, o ensino primário e o secundário, o secundário e o superior – estava estruturado no currículo, não apenas no

¹⁵ Através da análise dos currículos e programas de ensino, bem como dos livros didáticos, vimos que existia, até meados da década de 1980, uma sistematização do conhecimento organizada de modo graduado, pois o ensino era iniciado na educação infantil, tratando de conceitos em sua forma mais elementar, e a cada ano estudado oferecia-se uma sequência de conhecimentos cada vez mais complexos nas diversas áreas, além da iniciação à literatura, à gramática, às artes e trabalhos manuais. Esta concepção de ensino graduado, de certo modo, estava vinculada à concepção jesuítica de educação, e foi determinante. O livro didático *Perfeccionamento: libro de labor escolar*, Editora Dalmáu – predominante na Espanha até meados da década de 1960, por exemplo, traz uma série de textos graduados acompanhados de exercícios, direcionados a auxiliar os estudantes a se apropriarem de teorias. Não estamos, aqui, ignorando os problemas que existiam em torno do ensino: estamos apenas explicitando o modo como ele era concebido e organizado, pois o objeto central do nosso estudo é identificar os conteúdos, objetivos e finalidades que permeiam os programas de ensino e o modo como são efetivados pela prática educativa. A articulação dessas categorias conflui para a formação dos indivíduos.

Brasil, mas também em outros países da América Latina, Estados Unidos e Europa. A transmissão do conhecimento organizado metodicamente no programa – perpassado por graus de complexidade – era garantida por meio da utilização de manuais, livros didáticos e pela sólida formação que possuíam os professores¹⁶.

Desse modo, as crianças até a adolescência tinham oportunidade de lidar com o universo cultural e científico – erigido desde a *Grécia Antiga* –, tinham contato com a história, analisavam obras literárias, refletiam sobre a capacidade de sentir e as formas de expressar as suas ideias, tomavam contato com a música e a poesia, conheciam e discutiam as teses de Antoine Lavoisier, Charles Darwin e Isaac Newton, assistiam a aulas de biologia e realizavam experiências na sala de aula, reviviam fatos históricos através de teatro e os relacionavam com as obras literárias. Enfim, havia todo um estímulo à reflexão e acesso à teoria por meio de uma ambiência rica em recursos metodológicos e intensa leitura de livros científicos e literários. Tratava-se, em suma, de uma educação centrada na transmissão de conteúdos – do conhecimento científico, artístico e cultural.

Chamamos a atenção, aqui, para o fato de que o *conteúdo* não pode ser tomado simplesmente como prescrito programático, como parte de um processo cognitivo para o desempenho de uma atividade voltada estritamente para o trabalho – como é posto na sociedade capitalista – ou, simplesmente, como um compêndio de preceitos ideológicos dispersos na grade curricular. O conteúdo é a própria vida dos homens, que se faz no decorrer da história: suas produções artísticas e espirituais, suas descobertas e aprendizados, suas construções e invenções, que se dão por meio de relações sociais – da relação indivíduo e gênero, da relação gênero e natureza, da relação entre indivíduo e as *coisas* produzidas pelo trabalho. O conteúdo se remete à totalidade da existência humana e, por isso, tornou-se o centro por excelência da nossa pesquisa, por reconhecermos nele também uma esfera de mediação entre o indivíduo e a sociedade, o que nos coloca diante das *formas mediatas e temporais* da existência.

¹⁶ Afirmamos que até meados da década de 1970 os professores possuíam uma sólida formação teórica obtida no decorrer dos cursos primário, ginásio e colegial, e o ensino superior oferecia uma formação geral. A reforma universitária realizada em 1968 direcionou o ensino superior à especialização e a reforma da educação básica em 1971 ajustou-a à formação técnica generalizante. Neste período áureo da guerra fria, o corte às disciplinas relacionadas às humanidades e aos fundamentos teóricos não ocorreu apenas no Brasil, mas também atingiu os demais países da América Latina, a Escola de Belas Artes de Paris, as universidades espanholas e americanas.

Por entendermos o conteúdo como o complexo das diversas produções humanas é que se faz necessário lançar a seguinte questão: *que fatores provocaram a destituição dos conteúdos e dos significados da educação, transformando o espaço escolar no lócus de esvaziamento da vida?*

Não estão dispostos facilmente ao nosso alcance os meios para encontrar respostas a esta questão, porque estamos diante de circunstâncias bastante contraditórias e veladas, que tornam hegemônicos os ideários que dão sustentação ao *status quo* vigente. De um lado, essa situação ocorre pelo fato de que, após longo processo de resistência e luta dos professores em defesa da escola pública, eles foram, de certo modo, vencidos, e na sequência submetidos a um intenso processo de formação em serviço, de forma que, atualmente, boa parte dos educadores já aderiu ao modelo educacional estabelecido. De outro lado, existe o discurso predominante de que a sociedade alcançou um patamar de desenvolvimento e criou as bases que garantem a inclusão, o espaço democrático e, portanto, a consolidação da cidadania.

É possível, todavia, afirmar que a escola sofreu uma transformação profunda, como resultado das diversas reformas educacionais realizadas, as quais, em última instância, refletem as transformações ocorridas na sociedade capitalista: a reestruturação das forças produtivas dinamizou a produção de mercadorias e desencadeou o desemprego estrutural; a fusão de grandes corporações e o aumento do poder do capital financeiro provocaram o acirramento da concentração de renda e, conseqüentemente, um maior distanciamento entre as classes sociais.

No momento em que esta sociedade alcança o ápice de seu desenvolvimento sob as leis do sistema capitalista¹⁷, suas características se tornam quase plenamente predominantes – não apenas porque os seus princípios são incorporados praticamente em sua totalidade pelos indivíduos que a integram, mas, principalmente, porque ocorre a conjugação da expropriação da mais-valia absoluta e da relativa, aumento substancial do exército industrial de reserva, acirramento do domínio das transnacionais e do capital financeiro. O Brasil não esteve à parte desse processo, pelo contrário, foi por ele abalroado e nele está incluindo no mesmo nível que

¹⁷ Refiro-me a leis capitalistas como os princípios que norteiam as ações humanas direcionadas à reprodução desta sociabilidade impulsionada pela concorrência, acumulação de capital etc. e que a diferencia da sociabilidade medieval e também da Antiguidade. As leis que regem a sociedade não são exteriores aos indivíduos, pelo contrário, são dadas pelos sujeitos e, portanto, podem ser alteradas se os homens assim desejarem.

países do circuito dominante do capital, diferentemente de outros períodos históricos, quando era marcado pelo atraso.

Nessas condições a educação também adquire novas características e incumbências e, embora cada região possua a sua particularidade e processos de constituição distintos, é praticamente predominante a adesão às diretrizes prescritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pensados sob total influência do relatório Jacques Delors, veiculado pela Unesco. O que vem sendo adotado integralmente pelas Secretarias de Educação é a diretriz educacional ancorada nos quatro pilares da educação: *aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender*. Proposta sedutora quando apreciada em sua imediatividade, pois qual pessoa, em sua plena lucidez, pode recusar a necessidade de o indivíduo aprender a ser e aprender a conviver? Quem pode recusar a necessidade de os indivíduos aprenderem a fazer e a pensar por si e adquirirem autonomia?

Se nos posicionamos mais atentamente em relação aos conceitos defendidos e ao modo como vêm sendo veiculados, contudo, perceberemos que suas premissas estão ancoradas em princípios que não apenas impedem o desenvolvimento pleno da individualidade como também alijam as classes populares do acesso à cultura e ao conhecimento universais. Embora um conjunto de intelectuais reivindique o estatuto humanista dos quatro pilares da educação, os pressupostos de que partem e o modo como são divulgados trazem em si uma ruptura com os princípios humanistas¹⁸ que nortearam, de certo modo, a educação desde o Renascimento até a segunda metade do século XX, quando ainda havia uma formação que primava pelo desenvolvimento da

¹⁸ Nós no filiamos à concepção, amparada nos princípios humanistas de educação, que nasceram com os gregos, incorporada por inúmeros pensadores no Renascimento e, depois, no movimento iluminista, momentos em que despontou com intensidade a busca pela autoconstrução da individualidade e uma maior aproximação entre indivíduo e gênero. Como destacou Werner Jaeger, a educação “é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite as suas peculiaridades física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos, o tipo permanece o mesmo. Homens e animais, na sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão (...). Na educação como o Homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo. É nela, porém, que essa força atinge o mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da verdade, dirigida para a consecução de um fim” (JAEGER, 2003, p. 3). Esses princípios foram retomados no Renascimento. Como ressaltou Andre Petitat, os colégios coconstituídos a partir do século XV paulatinamente passavam a incorporar correntes humanistas, dedicadas ao estudo direto das obras antigas. (PETITAT, 1994 pp. 78 e 80).

individualidade, e não simplesmente uma formação para o trabalho ou uma educação direcionada à conformação de uma sociedade de massas¹⁹.

Os preceitos contidos no relatório Jacques Delors – hoje determinantes no ensino – se coadunam com os ideários filosóficos do pragmatismo, movimento filosófico que emergiu no final do século XIX nos Estados Unidos, encabeçado por Willian James e John Dewey – e mais recentemente por Richard Rorty –, mas que passou por um longo período de contradições²⁰, pois vinha sendo difundido em meio a diversas resistências até tornar-se predominante no início do século XX. No Brasil, o pragmatismo atravessou pelo menos cinco gerações para que pudesse se tornar de fato predominante nesta primeira década do século XXI, pois mesmo aqueles que o difundiram tinham em suas entranhas a formação humanística, histórica e propedêutica.

Particularmente no que diz respeito à educação, os teóricos que difundiram o pragmatismo no Brasil defendiam princípios liberais, mas também a expansão da formação para todas as classes sociais; eram favoráveis à formação profissional, mas também à formação humanista para todos os indivíduos. Outra observação relevante é a crítica que Anísio Teixeira – um dos propagadores da Escola Nova no Brasil – fazia ao mecanicismo norte-americano, o que explicita algumas diferenças em relação à condução dada pelos filósofos do pragmatismo, como veremos mais detalhadamente. Além disso, em meados dos anos 30 o Brasil estava apenas dando início ao seu processo de industrialização, e por isso havia mantido até então uma sociedade ainda centrada no meio rural, e a economia agroexportadora lançava o país na vulnerabilidade e na dependência do comércio internacional, fato que explicava diversas dificuldades econômicas.

Mundialização do capital e reestruturação do estado

¹⁹ Embora não trabalhem com as categorias propagadas pelos pensadores da *Escola de Frankfurt*, nós nos valem do termo *sociedade de massas* pelo fato de boa parte das escolas na atualidade aglutinarem crianças e adolescentes sem lhes oferecer uma formação adequada e mantê-las no universo do cotidiano, sem proporcionar reflexões mais profundas acerca do mundo ou sobre si mesmas. A ausência de uma consciência histórica dificulta a noção de processualidade – a compreensão de passado, presente e futuro. Há maior probabilidade de o indivíduo seguir os movimentos difundidos pelos meios de comunicação de massas, sem filtrar criticamente os conteúdos dentre tantos disponíveis, o que pode torná-lo disponível para se transformar num mero *jogete*.

²⁰ O século XX esteve profundamente mergulhado em contradições: foi um longo período marcado pela expansão imperialista e contrarrevolução burguesa, perseguições e massacre aos movimentos de esquerda, bem como aos setores progressistas ou democráticos.

O estado exerceu um papel central no desenvolvimento da economia brasileira; no que se refere em específico à educação, paulatinamente foi ocupando espaço na elaboração de diretrizes que pudessem dar minimamente uma unidade à educação nacional. Por isso mesmo, em meio às lutas sociais no decorrer do século XX, o estado brasileiro foi alvo de disputa por diferentes setores da burguesia²¹, bem como por setores progressistas que objetivavam elevar o padrão de vida das classes populares. Dentre os setores conservadores, podemos destacar a presença de grupos ligados aos interesses dos latifundiários, que colocavam como meta o investimento na economia agroexportadora. Outros setores da burguesia conservadora flertavam com a política norte-americana, defendiam o desenvolvimento da economia brasileira associada ao capital estrangeiro e eram resistentes à articulação entre desenvolvimento econômico e social. Havia, ainda, outro grupo que defendia uma economia desenvolvimentista baseada na estruturação do mercado interno e incorporação das classes populares ao processo de desenvolvimento econômico.

Desse modo, no Brasil a educação foi construída em meio às contendas de diferentes grupos e, portanto, de diferentes ambições – lutas que ocorriam no interior do estado entre os defensores dos interesses privados e os defensores dos interesses públicos. Por isso, é mister frisar que há uma distinção entre os apetites que nortearam a edificação do ensino no Brasil no início do século XX e os que se firmam na atualidade, pois naquela circunstância os ideais que guiavam a educação eram direcionados ao desenvolvimento do País e, embora recebessem influência teórica de outras nações, havia uma larga margem de autonomia na organização do ensino. Já o que se faz atualmente está alinhado às determinações da Unesco e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial ou Bird) e atende às perspectivas de um projeto centrado na perenização do presente: a democracia insossa do multiculturalismo como mascaramento da profunda desigualdade econômica.

²¹ J. Chasin destacou em sua obra *O integralismo de Plínio Salgado – forma de regressividade no capitalismo hiper-tardio*, fundamenta que Plínio Salgado, por exemplo, foi um representante expressivo do movimento integralista no Brasil, cuja proposta de desenvolvimento econômico se direcionava à defesa de uma economia agrária e contrária ao processo de industrialização. Alberto Pasqualini foi uma expressão do ideário nacional-desenvolvimentista, vinculado ao trabalhismo, e enquanto tal compartilhava das lutas que estavam direcionadas ao desenvolvimento da industrialização e aspirava possibilidades de o Brasil efetivar uma economia nacional e autônoma em relação ao capital estrangeiro, questão que pode ser vista em sua obra *Bases e sugestões para uma política social*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1958. Em entrevista concedida no *Programa Roda Viva*, Hélio Jaguaribe expôs sua opinião acerca do desenvolvimento econômico brasileiro associado ao capital estrangeiro. (Fonte: Fita VHS – Programa Roda Viva – Helio Jaguaribe, realizada em: 26/08/2002)

Desse modo, ao avaliarmos a atuação do Estado na elaboração das diretrizes educacionais no decorrer do século XX, partimos da premissa de que ele não se constitui numa instituição neutra, acima dos interesses de classe. Pelo contrário, traduz-se como resultado de um processo histórico marcadamente definido para gerenciar os negócios burgueses, bem como administrar as contradições sociais e garantir um pacto social e a conformação da sociedade ao *status quo* estabelecido²².

Por ser uma instituição reguladora das relações sociais capitalistas, o estado também foi atingido pelas transformações sociais e pelo processo produtivo e exerce um papel bem específico nesta nova fase do capitalismo, pelo fato de o seu poder ter sido reduzido frente aos grandes grupos econômicos e à volatilidade do capital. Embora o estado brasileiro apresente uma pequena margem de autonomia na condução política, seus gestores têm levado a cabo, ao longo desses anos, políticas educacionais que dão suporte às transformações sociais em curso. Assim, desde a ditadura militar o estado vem estabelecendo políticas que atuam em duas direções articuladas: de um lado, estabelece a implementação de políticas educacionais direcionadas à formação profissional dos indivíduos, e de outro, políticas administrativas que regulam as relações de trabalho entre estado e professores, além da incorporação de um modelo de gerenciamento para conduzir o processo educativo²³.

Outro fato a ser levado em consideração é a manifestação mais explícita da redução da taxa de lucro e o acirramento da constituição de monopólios, *holdings* e cartéis, porque impulsionam a necessidade de estabelecer controle sobre as leis de mercado, contrariando os princípios da liberdade formal tão defendidos pelos liberais. O

²² K. Marx, no artigo “Glosas críticas marginais ao artigo ‘O rei da Prússia e a reforma social’. De um prussiano”, trata da natureza do estado e do caráter da administração na sua relação com a sociedade, referência sob a qual eu me oriento: “O Estado (...) repousa sobre a contradição entre vida privada e pública, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. Por isso, a administração deve limitar-se a uma atividade formal e negativa, uma vez que exatamente lá onde começa a vida civil e o seu trabalho, cessa o seu poder. Mais ainda, frente às consequências que brotam da natureza a-social desta vida civil, dessa propriedade privada, desse comércio, dessa indústria, dessa rapina recíproca das diferentes esferas civis, frente a estas consequências, a impotência é a lei natural da administração. Com efeito, esta dilaceração, esta infâmia, esta escravidão da sociedade civil, é o fundamento natural onde se apoia o Estado moderno, assim como a sociedade civil da escravidão era o fundamento no qual se apoiava o Estado antigo. A existência do Estado e a existência da escravidão são inseparáveis.” Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/08/07.htm>>, acessado em 29 set. 2009.

²³ Para realizarmos esta afirmação nós tomamos como referência as análises de Dermeval Saviani e Pablo Gentili desenvolvidas na obra *Capitalismo, trabalho e educação*, organizada por José Claudinei Lombardi, José Sanfelice e Dermeval Saviani, o Estatuto do Magistério, os documentos relativos à organização estrutural dos municípios de São Bernardo do Campo e os jornais da Apeoesp entre 1972 e 1982.

movimento dos capitalistas para romper definitivamente as barreiras alfandegárias e levar adiante as negociações internacionais para conduzir esse processo com saldos positivos gera a impressão de que o mundo atravessa um período relativamente favorável ao debate entre os países desenvolvidos e os economicamente subordinados. Muito pouco é veiculado pelos meios de comunicação sobre as transações financeiras do grande capital e sobre a atuação de instituições como Organização das Nações Unidas (ONU), Unesco e Organização Mundial do Comércio (OMC) como mediadoras e agentes das negociações internacionais, o que dificulta a percepção do estabelecimento de forças econômicas e algumas mutações na forma de ser do imperialismo²⁴.

François Chesnais elucida os problemas presentes no atual patamar de acumulação capitalista ao expor, em sua obra *A mundialização do capital*, a manifestação de ondas na economia como algo que se reproduz na sociedade capitalista, administrada pela presença de “mecanismos endógenos de recuperação cíclica” (CHESNAIS, 1996, p. 12). Este fator faz por desencadear novos sistemas de relações internacionais e internas nos quais ocorre uma remodelação social em todas as esferas. Esse processo traz como resultado uma nova fase de acumulação do capital e contradições, bem como alternativas que transitam pelo plano político. Chesnais ressalta que a partir da década de 1980 ingressamos num período muito diferente daquele da época inicial do imperialismo, marcada pelo modelo fordista; agora, sob a forma da mundialização do capital, o apelo ideológico é muito mais intenso:

Pois, embora tenham ressurgido alguns dos aspectos característicos daquela época (extrema centralização e concentração do capital, interpretação das finanças e da indústria etc.), o sentido e o conteúdo da acumulação de capital e dos seus resultados são bem diferentes: o capitalismo parece ter triunfado e parece dominar todo o planeta, mas os dirigentes políticos, industriais e financeiros dos países do G-7 cuidam de se apresentarem como portadores de uma missão histórica de progresso social. O que é significativo é a quantidade de variações sobre o tema do “fim da história” e do “fim das utopias”, incluindo-se nestas as promessas de uma vida decente para todos, no quadro do capitalismo. Pelo contrário, especialmente nos Estados Unidos, a hora é do “darwinismo social” sob diversas formas teóricas, algumas de forte conotação racista. O estilo de acumulação é dado pelas novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros (os fundos mútuos e fundos de pensão) cuja função é frutificar principalmente no interior da esfera financeira. Seu veículo são os títulos (*securities*) e sua obsessão, a rentabilidade aliada à “liquidez”, da qual Keynes denunciara o caráter

²⁴ Essas questões são tratadas pelos autores Domingos Leite Lima Filho, em *Dimensões e limites da globalização* (2004); Celso Lafer, em *Comércio e relações internacionais* (1977), e Livia de Tommasi, Mirian Warde e Sérgio Haddad, organizadores da obra *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, publicada pela editora Cortez (1998).

“antissocial”, isto é, antitético ao investimento de longo prazo. Não é mais um Henry Ford ou um Carnegie, e sim o administrador praticamente anônimo (e que faz questão de permanecer anônimo) de um fundo de pensão com ativos financeiros de várias dezenas de bilhões de dólares, quem personifica o “novo capitalismo” de fins do século XX (CHESNAIS, 1996, p. 15).

Diante da atual configuração do capitalismo, todo esforço da *intelligentsia*²⁵ burguesa tem sido direcionado a tornar perene a lógica de acumulação desta sociedade, principalmente por meio da obnubilação das consciências, ou seja, do rebaixamento cultural, da alteração dos objetivos da escola no processo de formação do indivíduo. Todavia, esta propositura só passou a ganhar dimensão efetiva a partir dos meados dos anos 1970, quando a educação foi incorporada aos padrões da sociedade capitalista por um intenso processo de burocratização. Nesse contexto, interessa-nos, pois, compreender os fundamentos que amparam os conteúdos eleitos para compor a grade curricular do ensino, o papel que a educação cumpre no atual patamar de acumulação capitalista, as mudanças nos fins da educação e o processo de estruturação do ensino.

Fundamentos e procedimentos metodológicos da pesquisa

Para tentar encontrar respostas para todas estas indagações, foi necessário buscar a interlocução com diversos autores, por meio da leitura de suas obras, bem como recorrer à pesquisa empírica para obter informações que não estavam estampadas em jornais, revistas ou livros. Por isso, também foi preciso recorrer a diferentes tipos de entrevistas que pudessem contribuir para a visualização da prática educativa em diferentes momentos históricos, e principalmente na interpretação das fontes primárias que já havíamos levantado. As entrevistas foram importantes para dar vida às informações colhidas nas fontes primárias levantadas, catalogadas e sistematizadas, como: cadernos de planejamento do professor, subsídios de formação oferecidos aos professores pelas Secretarias de Educação, livros didáticos utilizados na sala de aula, planos de ensino e grades curriculares, regimentos e leis direcionadas à educação.

²⁵ “*Intelligentsia* ou *intelligentzia* (do russo: интеллигенция, do latim: *intelligentia*) é o nome dado a uma classe social de pessoas engajadas em trabalho mental complexo e criativo direcionado ao desenvolvimento e disseminação da cultura, abrangendo *grupos sociais* e intelectuais próximos dela (por exemplo, artistas e professores). Inicialmente, o termo foi aplicado principalmente no contexto da Rússia, e posteriormente, da União Soviética, e tinha um sentido estrito, baseado numa autodefinição de uma certa categoria de intelectuais”. Cf. <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Intelligentsia>>, acessado em 30 jul. 2009.

Enfim, foi preciso organizar e interpretar as fontes à luz das diversas entrevistas concedidas por profissionais que atuam ou atuaram na educação e estabelecer mediação com a análise realizada por outros autores.

Assim, a busca da compreensão desses processos teve como objetivo não apenas escapar da *uniformização das ideias* e da *pulverização dos problemas educacionais* que hoje predominam na condução das políticas educacionais, mas também investigar as suas causas e encontrar outras perspectivas. Por isso, a opção por investigar os fundamentos que norteiam a formação do indivíduo no atual contexto econômico-social e o modo como eles se materializam pelas práticas educativas nas escolas públicas das redes estaduais e municipais, dedicando atenção particular aos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema e à rede estadual de ensino. A realização deste empreendimento exigiu, por conseguinte, a análise das políticas educacionais que estabelecem as diretrizes para o cotidiano escolar, da estrutura organizacional do ensino e dos investimentos públicos no setor. Desse modo, foi realizada a reconstituição do processo educativo, identificando a articulação entre os princípios norteadores das diretrizes educacionais, a sistematização do ensino e a formação do indivíduo, bem como o caráter que é atribuído à educação, ao modo como vem sendo conduzido o seu gerenciamento e ao papel que ela passa a exercer diante da atual dinâmica de acumulação do sistema capitalista.

Privilegiamos os municípios de São Bernardo do Campo e Diadema para realização da pesquisa porque trabalhamos nas redes municipais – como professora de educação infantil – e também por termos atuado como professora de história no ensino fundamental II e no ensino médio da rede estadual de ensino. Esta experiência propiciou as condições para identificarmos as mediações entre as políticas educacionais encaminhadas em âmbito federal e sua concretização nas práticas educativas, pois estava a nosso alcance partir da realidade em que nos encontrávamos, pela troca frequente de ideias que tínhamos com os colegas e o fácil acesso ao resgate de documentos relacionados ao nosso trabalho.

A educação infantil e o ensino fundamental nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema estão muito bem estruturados e sistematizados e, apesar de adotarem diferentes procedimentos relacionados à avaliação e à orientação da prática educativa, também estão alinhados às diretrizes estabelecidas pelos PCN. Ainda assim,

há um número significativo de crianças que não são alfabetizadas, problema que também se manifesta em diversas regiões do estado de São Paulo.

Devido aos resultados insatisfatórios obtidos nas avaliações realizadas sobre o processo de ensino-aprendizagem, os quais apontam elevado número de alunos que chegam à oitava série do ensino fundamental sem ter domínio da leitura e da escrita, com cada vez maior frequência os secretários de Educação estabelecem para as equipes técnicas, como foco principal da atividade educativa, a máxima dedicação ao processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Pelo fato de se direcionar a prática educativa para a capacitar a criança a ler e escrever, colocam-se à margem todos os demais componentes que envolvem a formação do indivíduo, problema que também se manifesta entre a quinta e a oitava séries do ensino fundamental. Como um grande número de crianças chega à oitava série ainda sem saber ler e escrever, os orientadores pedagógicos orientam os professores das diferentes áreas do conhecimento a prioritariamente contribuir no desenvolvimento da leitura da escrita e no domínio das quatro operações.

Ao lidar com todas essas questões, passamos a alimentar a hipótese de que todo o grau de deterioração que atingiu a educação teve origem nas reformas educacionais realizadas pelo governo civil-militar e paulatinamente veio sendo aprofundada pelos governos posteriores, até chegarmos a esta situação deprimente em que nos encontramos hoje. Para ultrapassar as primeiras impressões do problema, dedicamos atenção ao processo histórico, tendo a clareza de que este ato consiste em evidenciar as práticas humanas e seu intercâmbio com a formação da subjetividade.

No decorrer do percurso da pesquisa e do desenvolvimento das análises, porém, os resultados confirmavam apenas parcialmente as hipóteses levantadas de início, porque ocorreram fatos anteriores à ditadura civil-militar que também contribuíram para o grau de deterioração do ensino como está hoje. Por isso, foi necessário superar a intenção inicial de analisar os princípios educacionais das redes de ensino de dois municípios (São Bernardo do Campo e Diadema) tomando como marco ditatorial. Pela necessidade de compreender o processo de transformação e obter uma visualização mais ampla da realização da prática educativa no período que antecedeu a ditadura civil-militar, buscamos os recursos para ampliar os horizontes. Nessa direção, foi preciso desenvolver um capítulo dedicado à pesquisa e reflexão da educação concretizada no espaço escolar nas décadas de 1940 e 1950.

Realizada a reconstituição histórica, tornou-se necessário compreender a produção das ideias veiculadas, isto é, os ideários que perpassaram e perpassam as políticas educacionais, as configurações teóricas que franqueiam as práticas educativas num momento em que a sociedade alcança um patamar de complexidade nunca visto e as contradições sociais se tornam ainda mais perversas. Para evitar permanecer no campo do empirismo, subordinado às esferas fenomênicas e descritivas da realidade, o grande esforço, a partir de então, consistiu em dar vida aos documentos encontrados por meio da *análise imanente – análise das diretrizes, princípios e direcionamentos dados pelos discursos propositivos de teóricos que exerceram e ainda exercem influência direta sobre as políticas educacionais*. J. Chasin apresenta os fundamentos da análise imanente e sua importância, ao esclarecer que:

Por análise imanente se compreende o estudo que confere ao produto ideológico explícito origem e desenvolvimento imanente ao próprio campo das ideologias. O que vale dizer que as ideologias, como todas as manifestações superestruturais, não possui uma história autônoma, mas esta sua condição de dependência genética das forças motrizes de ordem primária não implica que elas não se constituam em entidades específicas, com características próprias em cada caso, que cabe descrever numa investigação concreta que respeite a trama interna de suas articulações, de modo que fique revelado objetivamente seu perfil de conteúdos e a forma pela qual elas se estruturam e se afirmam (CHASIN, 1998, p. 77).

Por isso, não se trata aqui de identificar as manifestações ideológicas nas políticas educacionais tomando-as como falsa consciência da realidade, mas reconhecendo-as como compreensão de mundo, como resposta e direcionamento efetivo à realidade social. Ester Vaisman esclarece que, para Marx, a ideologia é uma forma de consciência e, sendo assim,

é um atributo insuperável do ser dos homens e, enquanto tal, possui caráter necessariamente social (...). Ou seja, Marx afirma a produção da consciência como momento da prática, constituído no interior da própria sociabilidade. Desse modo, a fundamentação ontoprática e societária do pensamento não é uma postulação mecânico-economicista acerca das relações entre ser e pensar, mas ao contrário, ao evidenciar seus processos genéticos, indica tanto as possibilidades quanto os impedimentos de efetivação das formações ideais (VAISMAN, 2006, p. 2).

Todas essas orientações foram imprescindíveis para identificarmos nas políticas educacionais o ideário que norteia as suas diretrizes e a sua função social. Nesse sentido, além da análise das fontes primárias e das entrevistas, também foi necessário compreender a lógica do pensamento e objetivos daqueles que produziram, direta ou indiretamente, as políticas educacionais para desvendar o perfil de seus conteúdos.

Apoiamo-nos, ainda, no pensamento de Georg Lukács, por afirmar que as produções teóricas não podem ser entendidas como descoladas do complexo social a que pertencem, mas devem ser articuladas num contexto historicamente determinado. Segundo Lukács, para obter a compreensão integral de uma teoria, são necessários três momentos interligados: realizar a *análise intrínseca* do ideário escolhido, considerar as relações que este estabelece com sua *gênese histórico-concreta* e desvendar a *função social* que tal teoria exerce na realidade objetiva. Lukács ressalta que, na busca da correta compreensão de uma teoria, torna-se imprescindível compreendê-la em seus três níveis de objetivação: a singularidade, a particularidade e a universalidade. O esforço em obter o máximo de aproximação possível em relação ao objeto estudado exige do pesquisador o interesse pela plena compreensão das categorias que integram o objeto: o ser social – a comunidade humana social em seu desenvolvimento histórico, no processo de constituição da sociabilidade e da individualidade.

Do mesmo modo, estabelecemos como meta identificar na pesquisa a relação entre o pensamento e a base material sob a qual os ideários presentes nas diretrizes educacionais foram construídos. Isto é, ao desenvolver uma reflexão sobre a educação, tornou-se necessário observar a base de sustentação da reprodução material da vida²⁶, o modo particular como esta reprodução se dá na sociedade capitalista. Referimo-nos à educação num momento histórico determinado, no ápice de formação da sociabilidade do capital²⁷, na qual as relações sociais são regidas pela produção de mercadorias e mediadas pela relação de troca.

Pelo fato da tese aqui desenvolvida estar ancorada no pensamento marxiano, toma como referência o reconhecimento da sociedade dividida em classes sociais e, por isso, o pressuposto de que a classe dominante – a burguesia – cria diversos mecanismos que possam ocultar a dominação e velar a realidade para manter o seu domínio. Portanto, cabe aos pesquisadores que desejam a transformação social desvelar

²⁶ A produção dos meios de produção, dos meios necessários à sobrevivência, à reprodução da vida – tanto aqueles destinados a atender às necessidades materiais como aqueles destinados a atender às necessidades espirituais – atividade que se dá por meio de relações sociais.

²⁷ Seguindo as premissas de Karl Marx, definimos a sociabilidade do capital como o conjunto das relações sociais regido pela acumulação de capital obtida por meio do domínio do trabalho morto sobre o trabalho vivo. Noutras palavras, a produção de mercadorias – bem como sua distribuição e circulação – dominam a vida dos homens e os mantêm reféns. A lógica de produção capitalista é salvaguardada pelo estado, administrador por excelência dos negócios burgueses, agora sob a sua face mais moderna: o veículo pelo qual as forças sociais são abstraídas e transferidas às grandes organizações transnacionais e grupos financeiros internacionais. Desse modo, diz-se sociabilidade do capital pela profunda distinção desta sociedade em relação às anteriores: a *sociedade feudal* na *Idade Média* e a *sociedade escravagista* na *Antiguidade*.

os problemas que enredam a humanidade. Contudo, o esforço por compreender os ideários que transpassam as políticas educacionais e a sua função social na sociedade contemporânea – na verdade, a própria exigência de tomar com precisão a apreensão do fenômeno social-educativo – requer dar atenção à categoria da *totalidade* e, ainda, o reconhecimento de que a *objetividade* pode ser apreendida pela nossa racionalidade. A entrevista que deu origem ao livro *Conversando com Lukács* traz algumas reflexões pertinentes quanto aos caminhos metodológicos que possibilitam o desvendamento das diversas mediações presentes no real. Segundo as palavras do filósofo húngaro, “o caminho que devemos empreender, e com o qual já entramos de cheio nos problemas ontológicos, é o da *pesquisa genética*. Isto é: devemos tentar pesquisar as relações nas suas formas fenomênicas iniciais e ver em que condições estas formas fenomênicas podem tornar-se cada vez mais complexas e mediatizadas” (LUKÁCS, 1969, p. 13). Trata-se de questão pertinente para possibilitar a concretização dos propósitos desta pesquisa.

Lukács, ao apontar os caminhos para o desvelamento das mediações, de certo modo, traz à baila as indicações deixadas por Marx em *Para a crítica da economia política*, quando afirma que “o concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 1978, p. 116). Ou seja, a apreensão do objeto se dá na busca das mediações com a totalidade na qual está inserido, portanto, está sempre em relação com outras esferas. Por isso, faz-se necessário buscar as mediações e obter o máximo de precisão possível sobre o objeto pesquisado. Procurando estar atentos à identificação das mediações entre singularidade, particularidade e universalidade, buscamos trazer à reflexão os diversos fatores que se entrecruzam no ato educativo: econômicos e políticos, principalmente as relações entre os poderes do estado. Por isso, foi preciso direcionar a pesquisa ao levantamento de fontes que permitisse a visualização da relação entre município, estado e governo federal; desse modo, partimos para o estudo dos pressupostos filosóficos e da estrutura educacionais dos municípios de Diadema e São Bernardo do Campo, além das atuações jurídico-práticas do governo do estado de São Paulo e das diretrizes estabelecidas pelo governo federal.

Partindo dessas premissas, buscamos realizar a *análise imanente* dos ideários que permearam e permeiam a educação, bem como a análise de diferentes fontes primárias – documentos como currículo, subsídios de formação, planejamentos

escolares –, de entrevistas, fontes secundárias e discursos propositivos que deram sustentação às políticas educacionais. Embora consideremos necessário questionar e desconfiar da legitimidade dos materiais pesquisados, reconhecemos que a pesquisa empírica pode auxiliar o pesquisador a obter maior proximidade com a realidade, pela sistematização e análise dos dados, pois o confronto das informações de diferentes momentos históricos permite visualizar um percurso temporalmente mais extenso.

Nesse sentido, direcionamos nossa pesquisa à reconstituição do processo de organização do ensino no Brasil e reafirmamos a importância da compreensão da história em sua totalidade e processo, premissa que foi amplamente criticada pela corrente historiográfica ligada à Nova História, promotora do estudo da micro-história em contraposição à história explicativa. Eric Hobsbawm resgata a afirmação de Jacques le Goff: “a história política iria pouco a pouco retomar a sua força graças ao empréstimo dos métodos, espírito e abordagens teóricas das próprias ciências sociais que haviam empurrado para os bastidores” (HOBBSAWM, 2008, p. 205). Para Hobsbawm, “A nova história dos homens e das mentalidades, ideias e eventos pode ser vista mais como complementar que como substituta da análise das estruturas e tendências socioeconômicas” (HOBBSAWM, 2008, p. 205).

Não se trata, entretanto, de tomar o estruturalismo como referencial, pelo contrário, as análises das estruturas e dos processos socioeconômicos têm como pressuposto a compreensão das transformações sociais promovidas pelas ações dos indivíduos e não podem ser confundidas com as análises estruturalistas da história, que concebem a realidade enredada em estruturas previamente consolidadas. A esse respeito, Edward Thompson já realizara uma sólida crítica aos equívocos disseminados por Louis Althusser, que subordinou a realidade à sua concepção estruturalista de mundo. Como Thompson diz, os resultados desse movimento filosófico foram catastróficos, pois

criaram autênticos e por vezes monstruosos historicismos (noções evolucionárias, teleológicas e essencialistas da automotivação da história); nem pretendo negar que esse mesmo historicismo impregnou certa parte da tradição marxista, com a noção de uma programada de “fases” históricas impulsionadas rumo a um fim predefinido pela luta de classes. Tudo isso mereceu severa censura. (THOMPSON, 1981, p. 29)

Para Thompson, esses equívocos recaíram sobre o materialismo histórico e adverte que “ninguém foi mais imoderado em sua atribuição de ‘historicismo’ à prática do materialismo histórico que Althusser: do começo ao fim, a prática dos

historiadores (e dos historiadores marxistas) é presumida por ele, mas não examinada” (THOMPSON, 1981, p. 20). Nosso esforço se direciona a evitar os equívocos conceituais ressaltados por Thompson, e reafirmamos que, em nosso trabalho, buscamos realizar uma reconstituição histórica do modo como se deu a concretização das políticas educacionais nas escolas, procurando apreender a prática dos indivíduos, suas posições de classe e ideário.

Assim, realizada a reconstituição histórica, procuramos identificar o significado do ideário das constantes reformas nas políticas educacionais promovidas pelo estado, bem como os nexos existentes entre os diferentes procedimentos e os princípios educativos, e com isto obter aproximação em relação às formas de organização do **cotidiano escolar**, o *espaço privilegiado* de formação do indivíduo. Segundo João dos Reis Silva Jr. e Celso Ferretti (2002), a escola é um espaço privilegiado de formação, pois é o local em que o indivíduo se forma, ganha dimensão da sua vida cotidiana por meio das diversas reações, informações, problemas a serem resolvidos, exposição de ideias etc. Esclarecemos, ainda, que, sob o estímulo do Prof. Silva Jr., conseguimos identificar nesse universo do cotidiano escolar categorias que de alguma forma aparecem relacionadas à prática educativa, tais como: planejamento escolar; avaliação das práticas pedagógicas; avaliação do processo de aprendizagem das crianças; texto de formação de professores; atividades educativas realizadas na sala de aula; currículo. Essas categorias são tomadas como integradoras da formação dos indivíduos.

No que tange a particularidade da escola e a reconstituição do seu cotidiano, Agnes Heller ressalta que é no cotidiano que se efetiva a organização da vida: “organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada” (HELLER, 2004, p. 19) desperta a atenção para a apreensão deste universo, o que favorece a apreensão das categorias e o estabelecimento das suas mediações. E no caso específico da nossa investigação, a reconstituição do cotidiano escolar muito contribuiu para identificar os conteúdos e as atividades realizadas, bem como o modo como foram desenvolvidas.

Em consonância com Heller, Silva Júnior e Ferretti apresentam a especificidade da escola e analisam o cotidiano escolar como o *lócus* privilegiado de investigação pelo caráter que a escola possui na atualidade, pela gama de complexidade e modificações profundas que ocorreram no mundo do trabalho, enfim, mudanças que

alteraram o papel da escola e os princípios que norteavam a educação. Silva Jr. e Ferretti, na obra *O institucional, a organização e a cultura da escola*, tratam

da categoria prática escolar com base na categoria “prática” social tomada de Lukács, desenvolvendo um movimento de apreensão da especificidade da instituição escolar por meio de sua natureza institucional, de sua específica organização derivada do institucional e da cultura escolar (SILVA JR e FERRETTI, 2004, p. 23).

Silva Jr. e Ferretti (2004) situam a análise da prática escolar na cotidianidade e suas imbricações na formação do ser humano sem perder de vista suas conexões com as esferas mais amplas das relações sociais “no contexto da forma histórica do capitalismo atual”, contudo, recusando tomar essas mediações sob um viés mecanicista e imediato. Ainda, atentam para a necessidade de se analisar

a instituição escolar como espaço de mediação entre cotidianidade e as atividades humanas não-cotidianas, tendo como principal e concreto móvel mediador a prática escolar e sua potência derivada da contradição de poder formar o ‘*indivíduo em-si alienado*’ ou o ‘*indivíduo para-si*’, na expressão de Duarte (SILVA JR e FERRETTI, 2004, p. 23).

As escolas adquiriram novas características que precisam ser apreendidas em sua especificidade, seja por meio do acompanhamento das políticas estabelecidas pelo estado, seja por meio da reconstituição histórica das práticas escolares permeadas em grande medida pelo pragmatismo e adensadas na imensa estrutura burocrática que as organiza.

Seguindo as premissas assim delineadas, foi possível nortear a pesquisa para a reconstituição das práticas escolares, precisamente em torno dos conteúdos tratados na escola, o modo como foram desenvolvidos, a estrutura montada e a formação adquirida pelos indivíduos no percurso histórico que se deu entre 1940 e 2008, pela necessidade de visualizar as mudanças dos princípios norteadores da educação e sua estreita relação com o modo de produção. É certo que a sociedade está em constante processo de transformação, todavia, é mister identificar com precisão os fatores que a movimentam, bem como avaliar os seus resultados sobre os indivíduos. A pesquisa empírica, quando tomada enquanto ponto de partida, pode contribuir para a aproximação em relação à realidade²⁸.

²⁸ Pelo fato de esse estudo ter como pressuposto o pensamento marxiano, a pesquisa empírica é tomada enquanto ponto de partida para buscar mediações com as diversas esferas da realidade. Por ter como pressuposto a sociedade dividida em classes sociais, também compreende que a classe dominante atua para criar mecanismos que possam velar a realidade e, desse modo, manter o seu domínio. Portanto, cabe aos pesquisadores que desejam a transformação social desvendar os problemas que assolam a humanidade.

Estrutura da tese

Em relação à estruturação do texto, ele está dividido em cinco capítulos para melhor expor as nossas análises, e destacamos conceitos ou categorias que estão relacionados ao eixo central da tese. Através dos cinco capítulos realizamos a exposição de vários documentos referentes à prática educativa e à análise de textos propositivos que influenciaram na elaboração das políticas educacionais, dedicando atenção preferencialmente à disciplina língua portuguesa, bem como desenvolvemos uma reflexão acerca dos movimentos filosóficos que norteiam a educação e a composição do currículo, além de suas intervenções na formação dos indivíduos.

O Capítulo I é dedicado à análise das práticas educativas e da estrutura de ensino nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema, do currículo da rede estadual de ensino e suas mediações com as políticas educacionais estabelecidas. Há um subcapítulo voltado para a análise do plano político-educativo e a concepção de prática social e pedagógica. Outro subcapítulo é dedicado à análise da pedagogia das competências de Philippe Perrenoud e o modelo de empresa na educação, identificando a relação entre o toyotismo e a ideia do professor reflexivo.

O Capítulo II objetiva a explanação do esboço histórico das práticas escolares no universo da educação básica, envolvendo a educação infantil e o ensino fundamental, com atenção aos fins da educação e o direcionamento dado aos conteúdos tratados entre as décadas de 1940 e 1970. Desse modo, retomamos uma análise sobre a educação no estado de São Paulo desde o primeiro governo Vargas; o processo de estruturação do ensino nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema, procurando apreender sua constituição e desenvolvimento.

O Capítulo III apresenta as reformas no ensino realizadas pelo governo militar, sob a égide do acordo MEC/Usaid. Trazemos também uma exposição dos discursos propositivos de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Durmeval Trigueiro, Jean Piaget e Furter e Bruiton, direcionados a realizar mudanças na educação. Ao observarmos o percurso da constituição da educação e seu processo de desenvolvimento, foi possível visualizar momentos distintos na forma de conceber e direcionar a formação dos indivíduos. Assim, identificamos os fundamentos que norteavam o ensino, o processo paulatino de difusão do pragmatismo e as resistências à sua expansão.

O Capítulo IV trata do desfecho das reformas educacionais conduzidas pelo governo militar, as consequências nas práticas políticas dos governos posteriores e as perspectivas que se abriram ao ensino a partir daí, consolidando o ideário pragmatista. Desse modo, trazemos para reflexão o sucateamento das condições de ensino, a tentativa de retomada da formação humanista por meio do Programa de Ensino de São Paulo, o significado do Projeto Ipê, a exposição sobre a estrutura do ensino na década de 1980, a incorporação do construtivismo e da psicolinguística na educação e as reformas realizadas na década de 1990, a partir das diretrizes dos PCN, e a análise das bases filosóficas do pensamento piagetiano. Também realizamos uma reflexão sobre as propostas de Jacques Delors para composição do Projeto da Unesco para a educação e ainda foi reservado um subcapítulo para discussão sobre o currículo, evidenciando diferentes posições referentes à sua estrutura e conteúdos.

Para completar esta pesquisa, desenvolvemos o Capítulo V, direcionado a compreender as bases do pragmatismo pelo grau de influência que esta corrente filosófica exerce sobre as políticas educacionais, no qual também desenvolvemos algumas considerações críticas, tanto no que se refere à organização dos conteúdos educativos como ao modo como se estabelece a relação entre educação e trabalho. O quinto capítulo traz, ainda, uma reflexão sobre a importância da ciência e das humanidades como componentes que propiciam o desenvolvimento do indivíduo livre e da subjetividade humana e um sub item acerca do trabalho amparado no pensamento de Marx e a crítica ao neopositivismo.

A retomada de uma perspectiva histórica é fundamental para compreendermos o momento singular em que vivemos. Sem ela podemos ficar mergulhados na *eternização* do presente. Desse modo, iniciaremos a reflexão sobre a educação tomando como ponto de partida as práticas pedagógicas concretizadas na sala de aula nesta primeira década do século XXI, procurando desenvolver uma análise dos conteúdos escolhidos para composição do currículo norteados pelas políticas educacionais vigentes. Pelo fato de nos confrontarmos com o reconhecimento de que 90% das crianças chegam à oitava série do ensino fundamental sem saber interpretar um texto e, muitas vezes sem conseguir nem mesmo escrever, demonstrando que os problemas educacionais que ocorriam no final da ditadura militar foram ampliados e aprofundados, é que se fez necessário rastrear minimamente o modo como se dá a prática educativa na atualidade, dirigida pela composição do currículo escolar.

Na realização desta intenção, identificamos que, nesta primeira década do século XXI, apareceu um lema muito forte em quase todos os encontros, congressos ou conferências que envolveram os professores da educação básica para proporcionar a sua formação. Mas também percebemos que o lema *A educação para o século XXI* não se tratava apenas de uma natural homenagem à centúria em que nos encontramos, senão, a confluência de um ideário iniciado no final do século XIX e que agora alcançava plena irradiação. Desse modo, ao que se segue no Capítulo I, serão evidenciadas as características e proposituras do ideário “uma educação nova para um mundo novo”, agora consolidado nos currículos da educação básica, mais precisamente, nos currículos da rede pública de ensino dos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema e na rede pública de ensino do estado de São Paulo.

I – A EDUCAÇÃO NO INÍCIO SÉCULO XXI

A primeira década deste século se iniciou com a consolidação de uma linha de pensamento muito bem articulada no que se refere à orientação da prática dos professores no cotidiano escolar e no que diz respeito às políticas educacionais conduzidas em âmbito municipal, estadual e federal. As propostas curriculares e os objetivos estabelecidos para a educação infantil e o ensino fundamental adquiriram uniformidade como a única via possível para nortear a formação do indivíduo.

As propostas educacionais hegemônicas foram criadas por intelectuais vinculados à Unesco e parecem equacionar os diversos problemas que perpassam a escola e interferem diretamente na formação das crianças e nas atividades dos educadores, não apenas pelos investimentos na infraestrutura, mas também pelos norteamentos oferecidos à prática educativa. Curiosamente, o milênio foi inaugurado com muitos discursos que alardeavam o século XXI como a consolidação da sociedade do futuro e associavam as características do novo tempo à sociedade do conhecimento²⁹. Foi nesta direção que os cursos de formação oferecidos aos professores das redes municipais e estaduais de ensino concentraram os eixos temáticos para discussão, diretrizes que teremos a oportunidade de identificar nos próximos parágrafos.

1.1 Prática educativa: objetivos e conteúdos estabelecidos para a educação infantil e o ensino fundamental (2001-2008)

Exporemos a partir de agora as diretrizes para a composição dos currículos, as quais objetivam nortear a prática educativa e, consequentemente, a formação dos indivíduos. Nossa análise se inicia pelo município de São Bernardo do Campo, para posteriormente comentarmos o currículo de Diadema e a prática educativa realizada no ensino fundamental I da rede pública do estado de São Paulo.

²⁹ Newton Duarte (2004) esclarece essa questão ao apontar a adequação da educação para uma sociedade que, nos últimos anos, reduziu significativamente postos efetivos de trabalho.

1.1.1 A rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo

As *diretrizes* estabelecidas para a educação que se fazem presentes na atualidade estão contidas no *Currículo* aprovado pela Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo em 2007. Este apenas registra o desfecho dos debates ocorridos desde 1997, quando se deu a aprovação dos PCN e, mais precisamente, a partir de 2001, com o estreitamento em relação às orientações dadas por Thelma Weizs, Mônica Gather Thurler e Phillippe Perrenoud.

Nós nos referimos aqui ao fato de que em 2001 a Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo, num encontro para a formação de professores, apresentou a videoconferência³⁰ denominada *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*, cujos oradores foram Phillippe Perrenoud, Thelma Weizs e Mônica Gather Thurler. Os conferencistas lançaram questionamentos sobre o futuro da educação e o ideal de professor que deveria ser alcançado, pois se faria necessário articular diversas qualidades para dar conta de acompanhar as dinâmicas da sociedade contemporânea. Os palestrantes fizeram a menção ao fato de que vivemos num mundo de competições acirradas e tensões permanentes, conflitos políticos e sociais que interfeririam na escola – por isso, “não seria possível sonhar demais”. Entretanto, seria imprescindível saber que educação desejávamos e que alunos queríamos formar. Baseados na obra *As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e os desafios da avaliação*, os palestrantes ressaltaram que a escola teria a missão de ensinar e elencaram os sete saberes necessários à educação do futuro:

1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; 2. Os princípios de um conhecimento pertinente; 3. A condição humana; 4. A identidade terrestre; 5. O confronto com as incertezas; 6. A compreensão; 7. A ética do gênero humano (PERRENOUD & THURLER, 2002, p. 13).

Do mesmo modo, os palestrantes expuseram as qualidades esperadas de um professor para a sociedade do futuro e que determinariam a *prática pedagógica*. Para Thurler e Perrenoud, o professor ideal articula os princípios da cidadania e construção de competências, mas para efetivação desta qualidade é necessário

- desenvolver uma cidadania adaptada ao mundo, que seja ao mesmo tempo:
 1. uma pessoa confiável; 2. mediador intercultural; 3. animador de uma

³⁰ A videoconferência foi pautada pela obra de mesmo título *As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação*, de Philippe Perrenoud e Monica Gather Thuler (2001).

comunidade educativa; 4. garantia da Lei; 5. organizador de uma vida democrática; 6. transmissor cultural; 7. intelectual. No registro da construção de saberes e competências, citaria um professor que fosse 1. organizador de uma pedagogia construtivista; 2. garantia do sentido dos saberes; criador da heterogeneidade; 5. regulador dos processos e percursos de formação. (PERRENOUD & THURLER, 2002, p. 14).

Ou seja, para Thurler e Perrenoud, o professor do futuro precisa aprender a tomar decisões conjuntas em relação ao saber democrata da cultura, ele não pode falar somente da sua área, é preciso falar de tudo, respeitar as regras mínimas, ser democrático e ter conhecimento do que acontece no mundo. O professor que desejasse se voltar para a sociedade do futuro deveria, enfim, tornar o saber acessível àqueles que não têm cultura e garantir a todas as crianças o aprendizado, mas respeitando “o ciclo individual de aprendizagem”. Nesse sentido, o professor precisaria desenvolver a capacidade de realizar a “transposição didática baseada na análise das práticas e de sua evolução”, isto é, despender atenção aos “conteúdos práticos e procedimentais”. Para desenvolver uma visão prática, tornar-se-ia imprescindível definir os objetivos e os recursos necessários antes de ensinar, pois a aprendizagem ocorreria pela “resolução de problemas e há uma progressão na medida em que a resolução de um problema se torna pré-requisito para resolver o segundo problema e, por isso, a pesquisa é fundamental” (PERRENOUD; WEIZS; THURLER, 2001).

Para oferecer mais elementos acerca do significado de competência – pilar do seu pensamento –, Perrenoud a define “*como sendo a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*” (1999, p. 7). Perrenoud define o conhecimento “como representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação. Quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes” (1999, p. 7). Os esclarecimentos de Perrenoud evidenciam que o autor não leva em consideração o conhecimento histórico-social construído no decorrer de séculos e repassado através da prática social dos homens, mas sim o vê como resultado das experiências individuais isoladas. Embora afirme reconhecer a importância do conhecimento complexo, Perrenoud vê sua *utilidade* apenas para se

analisar um texto e reconstituir as intenções do autor, traduzir de uma língua para outra; argumentar com a finalidade de convencer alguém cético ou oponente; construir uma hipótese e verificá-la; identificar e resolver um problema científico; detectar uma falha no raciocínio de um interlocutor; negociar e conduzir um projeto coletivo (1999, p. 7).

Para o autor, situações como estas exigem do indivíduo um conhecimento mais complexo, o que significa dizer que poucas pessoas precisam recorrer a sua utilização. E, ainda assim, somente em situações bastante casuais eles são necessários.

Após longo processo de desmonte da transmissão do conhecimento e da própria orgânica da escola através das inúmeras reformas educacionais os autores argumentam que

Se os professores deparam-se com um grande número de classes agitadas, apaziguá-las deve ser uma de suas competências; Se os alunos resistem, não se esforçam, mobilizá-los e suscitar neles o desejo de aprender deve ser outra competência. Se os alunos ausentam-se e vivem uma vida dupla (alunos na escola e adultos fora dela), esse fato deve ser levado em consideração e essa deve ser uma competência dos professores; Se sua relação com o saber e com o mundo impede que, espontaneamente, dêem sentido aos saberes e ao trabalho escolar, ajudá-los a construir esse sentido também deve ser competência dos professores; Se os programas estão a anos-luz dos alunos, adaptá-los e aliviar seu peso também deve ser competência dos professores (PERRENOUD & THURLER, 2002, p. 18).

Perrenoud, Weizs e Thurler afirmaram, ademais, que, diante desse novo entendimento, seria preciso repensar a concepção de *grade curricular* e deixá-la em suspenso provisoriamente, pois haveria regiões diferentes, momentos diferentes e realidades gritantes. Desse modo, os autores sugerem ser desnecessária a existência de um currículo nacional norteando o sistema de ensino. Asseveraram que a realidade deveria ser o foco principal para evitar as ilusões em torno do conhecimento criadas por aqueles que entendem a educação como domínio de saberes e, por isso, agarram-se ao “*mito da transmissão do saber*” e geram resistências e ambivalências. Disseram, ainda, que o professor precisaria, antes de tudo, saber fazer escolhas para conduzir o processo educativo respeitando a realidade do aluno e atenuando os conflitos que aparecem na sala de aula, bem como ter capacidade de assumir os riscos que a autonomia provoca e ponderar os saberes que *poderiam* ser ensinados em relação àqueles que *deveriam* sê-lo (PERRENOUD; WEIZS; THURLER, 2001).

A partir dessas propostas, a equipe técnica sob a condução de Kátia Diniz, que acumulava a chefia da educação infantil e a do ensino fundamental em 2001, estabeleceu as metas que deveriam ser seguidas ao longo desta década, os norteamentos para garantir bons resultados no processo de letramento, por meio de uma organização específica para o acompanhamento da avaliação e enfoques transversais. As mudanças de perspectivas exigiram a elaboração de um novo *Currículo*, mais adequado às novas circunstâncias, processo que foi encaminhado pelo secretário de Educação, Admir Ferro

(PSDB), criando-se, a partir de 2004, instâncias de discussão entre os representantes dos educadores e os das equipes técnicas, processo cuja efetivação só foi concluída em 2007.

Outra meta estabelecida foi o investimento na organização do espaço escolar e da compra de materiais adequados à educação para todas as regiões do município. As escolas da rede municipal de São Bernardo do Campo e as estaduais conveniadas na municipalização obtiveram uma excelente infraestrutura predial e de materiais, biblioteca interativa e quadras esportivas. Adquiriram uma estrutura que assegurava a *formação de professores* em serviço, contando com a presença de uma profissional voltada exclusivamente ao oferecimento de apoio pedagógico (Professora de Apoio Pedagógico – PAP), e também passaram a contar com a presença de uma orientadora pedagógica para acompanhamento das atividades escolares, dos registros realizados pelos professores e das avaliações sobre os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à *avaliação*, a partir de então se determinou que a escola deveria encaminhar bimestralmente à Divisão de Ensino Fundamental e Infantil, ligada à Secretaria de Educação e Cultura, as estatísticas referentes aos resultados obtidos nas escolas. Mais recentemente, tomou-se mais uma medida relevante para a sistematização e divulgação do Projeto Pedagógico Educacional: as propostas passaram a estar disponíveis na Internet e foi criado um espaço de discussão virtual. Tais encaminhamentos contribuíram para garantir a organização e a comunicação entre as escolas, o melhor monitoramento das atividades desenvolvidas e o controle sobre o trabalho do professor.

É preciso assinalar, entretanto, que em 1989 houve a implantação da psicolinguística como princípio fundamental que garantiria o desenvolvimento da escrita na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo. Depois disso, entre muitos fracassos e tentativas, os programas educativos sofreram diversas mudanças e adaptações, tentando-se encontrar alternativas ao aumento considerável do número de crianças e adolescentes que chegavam ao final da oitava série sem compreender textos. Os problemas despontados no ensino fundamental II foram necessariamente remetidos à ausência de uma base formativa mais consistente no ensino fundamental I. Para ajustar a formação do professor à psicolinguística e tentar efetivar a alfabetização no primeiro ciclo do ensino fundamental, a Secretaria de Educação passou a contar com a assessoria

do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), criado em 2001 pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (atual Secretaria da Educação Básica) para orientar os professores a alfabetizar por meio da psicolinguística, fundamentada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Ainda assim, muitas crianças continuavam chegando à quarta série sem estarem alfabetizadas, sob a justificativa de que ainda não despertaram o *insight*, isto é, não desencadearam por si mesmas o entendimento da escrita, fator que levou adolescentes, ao completarem 14 anos, a se transferirem para a educação de jovens e adultos (EJA). Todo o problema relacionado à formação das crianças – desde a primeira à quarta séries – passou a ser centralizado na aprendizagem da leitura e escrita e das quatro operações. Esta orientação também foi estendida à formação das crianças matriculadas no ensino fundamental II para contornar os problemas de aprendizagem: realizar o exercício da leitura, da escrita e das quatro operações, antes de inserir as crianças no estudo específico das áreas das ciências.

Para reduzir os riscos de os alunos não serem alfabetizados no decorrer do ensino fundamental, transferiu-se para a educação infantil a tarefa de iniciar o processo de alfabetização, entretanto, com a ressalva de que se deveria respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança e concomitantemente envolvendo uma estrutura sistematizada de avaliação, o que trouxe modificações no modo como esta era realizada.

A partir de 2003 a avaliação foi direcionada inteiramente ao processo de desenvolvimento da língua escrita, com a preocupação de chegar a índices elevados de alfabetização, sem levar em consideração as diversas áreas das ciências que contribuiriam no processo de desenvolvimento do raciocínio. O controle da Secretaria da Educação sobre a atividade do professor passou a ser mais intenso, efetuado por meio das avaliações bimestrais que verificavam em que fase da escrita as crianças estavam. A cobrança pelo resultado provocou a redução do número de horas reservadas para brincadeiras de roda e atividades como o jogo simbólico perderam espaço no processo de formação das crianças.

As *avaliações* passaram a ser aprimoradas ano a ano como o eixo centralizador e impulsionador do processo de ensino-aprendizagem e a escola, além de enviar o relatório dos professores com as análises sobre os resultados do desenvolvimento das crianças, também passou a prestar contas numericamente dos

resultados estatísticos (por unidade escolar e de cada sala de aula) à Secretaria de Educação. O quadro seguinte é revelador desta exigência:

Quadro 1: Hipóteses de escrita das crianças de seis anos

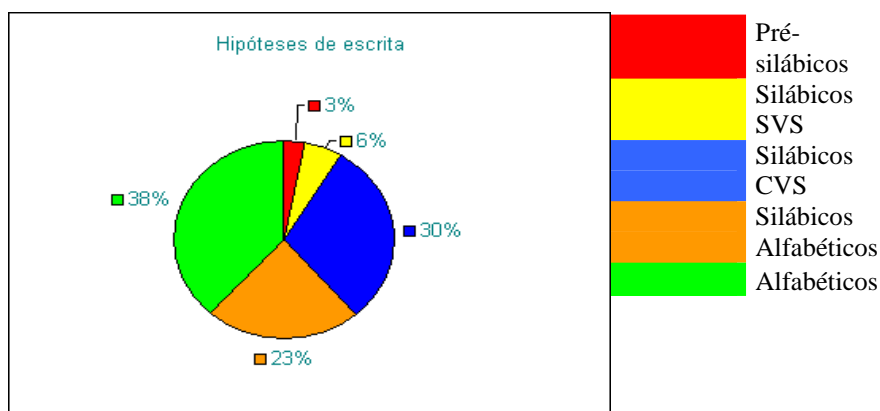
Categoria: Avaliação do processo ensino-aprendizagem

Objeto: Educação Infantil

Descritores: Escola Municipal de Educação Básica de São Bernardo do Campo (Emeb)
Ano: 2004

Total de crianças de 6 anos	Pré-silábicos	Silábicos sem valor (SVS)	Silábicos com valor (CVS)	Silábicos alfabéticos	Alfabéticos
124	4	7	37	28	48

Figura 2: Hipótese de escrita



Fonte: Emeb Lourenço Filho.

O que se observa nesses procedimentos são as condições das próprias crianças diante do processo, constantemente submetidas à avaliação do desenvolvimento da sua linguagem escrita. Por conta das pressões cada vez mais frequentes no sistema educativo para se obter resultados positivos num curto espaço de tempo, as professoras passaram a concentrar mais as suas atividades naquelas relacionadas à leitura e à escrita, lançando para um plano secundário o jogo simbólico, as brincadeiras de roda, o canto, a destreza corporal e outras áreas do conhecimento.

Nesta conjuntura da formação infantil ocorre uma concentração quase que exclusiva no diagnóstico sobre o processo mental de cada criança, como uma forma de acompanhar o percurso que cada uma delas trilha para adquirir o domínio da linguagem e prosseguir com a busca de conhecimentos que lhe interessam. Dessa forma, o máximo rigor de qualidade é reconhecido quando este patamar de aprendizagem é alcançado pelas crianças. Implicitamente, entende-se que, uma vez realizada esta etapa, deverá ser a própria criança que perseguirá seus interesses, de acordo com suas aptidões

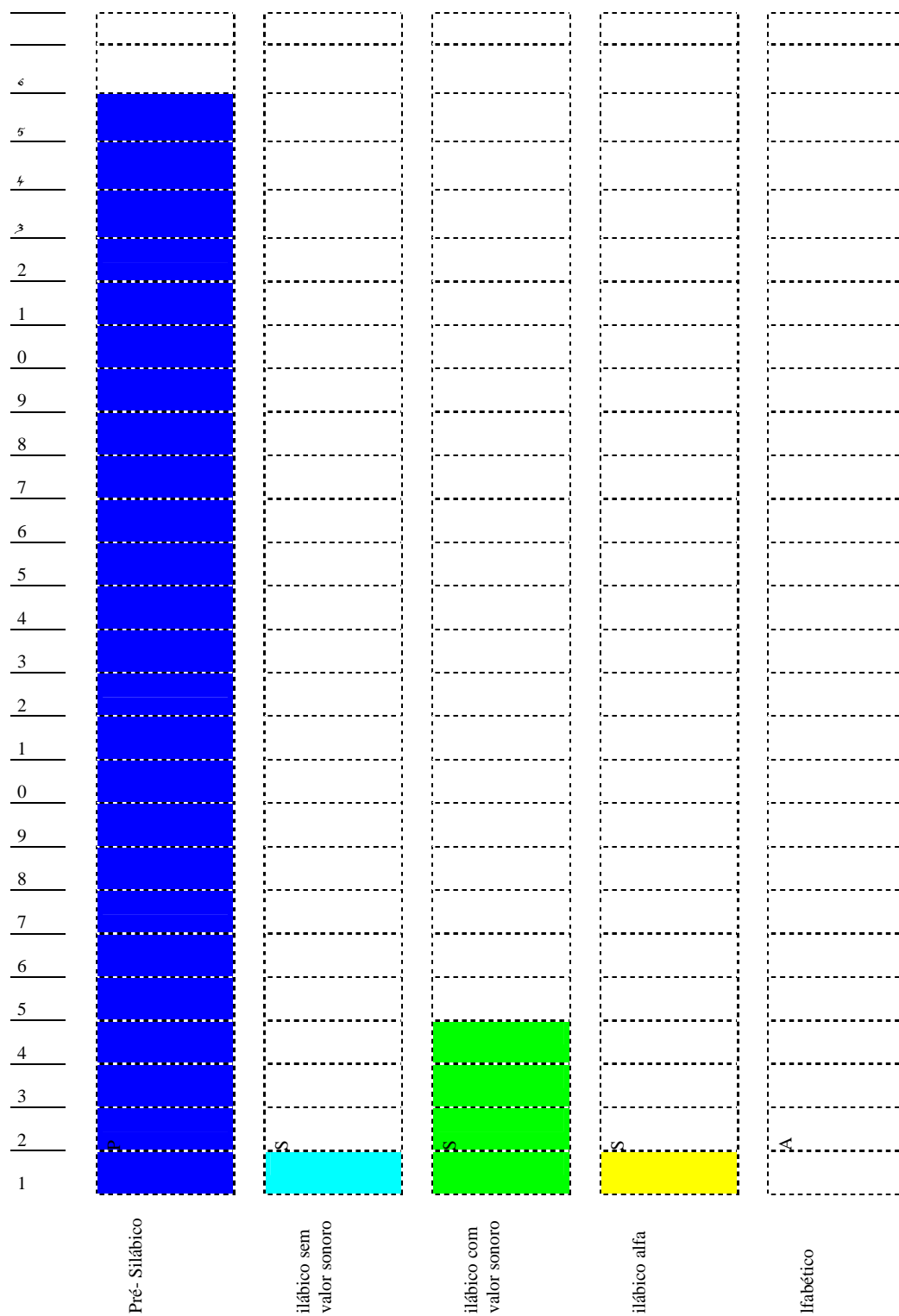
pessoais, princípio coadunado aos quatro pilares da educação, particularmente o *aprender a aprender*. Sob esta perspectiva, não faz mesmo sentido articular áreas do conhecimento e jogos infantis, por exemplo, ao processo de aprendizagem, nem tampouco caberá ao professor exercer outro papel senão o de “mediador e especialista em sondagem” do processo de alfabetização. Obviamente, é nesta direção que caminham os formadores de professores, sejam eles coordenadores pedagógicos ou professores de apoio pedagógico.

A esse respeito, o artigo “Neoliberalismo e a formação de professores para educação infantil no Brasil – uma análise preliminar”, de Alessandra Arce, traz algumas reflexões que nos auxiliam a compreender as razões desse fenômeno no ensino. A autora destaca a *Conferência Mundial da Educação para Todos* – realizada em Jomtiem, na Tailândia, no ano de 1990, por instituições como Banco Mundial, Unesco e Organização das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (Unicef) com o objetivo de delimitar as diretrizes que deveriam ser incorporadas à educação pelos diferentes países em torno de um eixo comum: as Necessidades Básicas de Aprendizagem (Nebas). Arce ressalta que as “Nebas têm como ponto central a capacidade que a escola deve desenvolver no indivíduo de ‘aprender a aprender’, em que o processo de aprendizagem passa pela ação e escolha dos conhecimentos, pela sua utilização direta na vida cotidiana do indivíduo” (ARCE, 2003, p. 30). Desse modo, não há espaço para permitir que os indivíduos desenvolvam graus de abstração mais elaborados, transformando o diagnóstico em requinte da prática educativa, como se pode visualizar no quadro seguinte.

Todo o esforço dedicado à realização do diagnóstico da leitura e da escrita está relacionado ao papel que os governos estaduais e municipais devem cumprir no atual modelo de educação estabelecido pela Unesco: concretizar pelo menos o mínimo estipulado para assegurar às crianças os elementos básicos de aprendizagem

Quadro 2: Diagnóstico de leitura e escrita**Categoria:** Avaliação do processo ensino-aprendizagem**Objeto:** Educação Infantil**Descritores:** Escola Municipal de Educação Básica de São Bernardo do Campo**Ano:** 2005

Diagnóstico de Leitura e Escrita – Turma de 6 anos

**Fonte:** Emeb Lourenço Filho.

A concepção de competência técnica é explicitada na planilha dos índices de produtividade medidos quantitativamente, e as alternativas para ampliar o atendimento contam com a contratação de estagiários e a abertura de convênios com organizações não-governamentais. Estabeleceu-se como meta central garantir a alfabetização de 100% das crianças matriculadas no primeiro ciclo do ensino fundamental e o alcance, por 90% das crianças matriculadas na educação infantil, da fase pré-silábica ao término do curso.

Essa prática educativa, entretanto, revela apenas o aprofundamento de uma tendência manifestada há pelo menos 12 anos. Ou seja, a proposta curricular apresentada em 2007 pela Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo ratificava as práticas que já vinham sendo adotadas desde 1997, quando ocorre a incorporação dos PCN, sob regência do ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato de Souza, no governo Fernando Henrique Cardoso. E, para dar sequência àquelas orientações, a nova proposta curricular apresenta uma meta de implantação do processo formativo aos educadores denominado *Currículo em Ação*, com o objetivo de aprimorar a prática educacional denominada de gestão democrática – *slogan* da administração do prefeito William Dib (PSB).

O novo currículo está organizado em seis partes: Introdução, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Tecnologias e Educação de Jovens e Adultos. Desenvolvido por meio do Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania (Promac), atividade terceirizada ao Instituto Metodista de Ensino Superior, o novo currículo traz como meta a construção de uma cultura inclusiva que favoreça o respeito e a diversidade cultural e ofereça cursos de formação voltado para práticas e saberes. Para cada departamento de ensino há a especificação das áreas de conhecimento selecionadas, a partir das quais exporemos os setores contemplados em nosso estudo: para o setor de educação infantil consta: a) Artes Visuais e Música; b) Brincar; c) Ciências - Educação Ambiental; d) Corpo e Movimento; e) Língua Portuguesa; Matemática; f) Rotina; g) Instrumentos Metodológicos. No ensino fundamental foram selecionadas as áreas: Língua Portuguesa; b) Matemática; c) Ciências; d) História; e) Geografia; f) Arte; g) Educação Física. Para o setor de EJA: a) Língua Portuguesa; b) Matemática; c) História; d) Geografia; e) Ciências; f) Arte. As atividades voltadas para a educação tecnológica transpassam as áreas do conhecimento. Entretanto, esses conteúdos, atualmente denominados de conceituais, são subordinados aos conteúdos

procedimentais e atitudinais, o que leva prioritariamente ao desenvolvimento da formação prática em detrimento da formação teórica.

O texto sugere a possibilidade de inserção dos professores no projeto de formação *Letra e Vida*, parceria de avaliação com o Saresp considerada relevante a inserção da oferta da educação tecnológica aos educadores, e a introdução da robótica educacional nas classes de segundo ano do segundo ciclo do ensino fundamental. No texto curricular aparece o regozijo pela implantação de brinquedoteca, sala de jogos e laboratórios e a indicação de que será assegurada a apropriação dos recursos, suportes e linguagens informacionais, favorecendo a construção do conhecimento e a produção cultural. A organização escolar permite o entrelaçamento dos temas transversais nas atividades a serem desenvolvidas com as crianças e os objetivos da proposta curricular estão amparados nos quatro pilares da educação, como indica a citação abaixo:

A implementação efetiva desta Proposta Curricular implica, ainda, compromissos por parte de todos os envolvidos com a Educação.

Compromisso da escola em realizar um trabalho coletivo, para que os alunos adquiram a **autonomia**, tenham respeito, valorizem e aprendam a conviver com a diversidade em todas as suas formas, exercitem o diálogo como forma democrática de resolver os problemas e apontar soluções, e desenvolvam o espírito crítico que os ajudará a exercer a **cidadania**.

Compromisso coletivo de construir relações de parceria e envolvimento da família e do aluno com a escola, e de promover o envolvimento deste com a sua própria educação, desenvolvendo a responsabilidade e entendendo seu papel de estudante, com deveres e direitos (“Um histórico recente” - *Currículo* – Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo – 2007).

Em nossas observações, constatamos que as áreas do conhecimento aparecem diluídas nos objetivos centrais da proposta curricular, pois é privilegiado em primeiro plano o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores, orientações contidas nas *Dez competências* indicadas por Phillippe Perrenoud:

Os textos apresentados nesta Proposta Curricular apresentam organização diferenciada, de acordo com as especificidades dos assuntos que aborda. No entanto, todos os que se referem às áreas de conhecimento apresentam *objetivos* colocados em termos de capacidades que os alunos deverão desenvolver *conteúdos* como meios para que eles desenvolvam as capacidades que podem ser adquiridas por meio de conceitos, procedimentos, atitudes e valores. Além disso, apresentam *orientações didáticas* específicas para cada área, além de um *histórico* que aborda sucintamente como aquele conhecimento se desenvolveu, quais as concepções mais importantes que o embasaram e qual a *concepção atual* para o trabalho pedagógico. (“Um histórico recente” - *Currículo* – Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo – 2007)

O foco central da educação está, assim, no desenvolvimento de atitudes que atendam às perspectivas postas na atual orgânica social, e não propriamente na apropriação do conhecimento e formação intelectual dos estudantes, o que privilegia

conteúdos atitudinais e procedimentais, voltados a promover mudanças nas atitudes dos indivíduos. Nesse sentido, os temas transversais adquirem um papel de destaque dentre os eleitos para discussão na sala de aula, bem como outros assuntos relacionados à esfera do cotidiano:

Essas escolhas não excluem outras possibilidades de temas a serem trabalhados dentro da perspectiva da transversalidade – e é importante que o conjunto da escola discuta sua relevância e prioridade. Assim, em determinada comunidade, a escola poderá incluir em seu projeto pedagógico: a *educação para a paz* ou as questões do *trânsito*, do *trabalho* e do *consumo*, de acordo com as necessidades ou demandas. (“Temas Transversais” – *Currículo* – Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo – 2007)

Para contribuir para a consolidação da educação para a paz – possivelmente obtida através de um grande pacto social – o *Currículo* aprovado em 2007 inclui em seus objetivos a educação tecnológica direcionada a garantir a inclusão digital para ampliar a comunicação entre pessoas de diferentes lugares do mundo e democratizar o acesso à informação. Por isso, além da seleção de conteúdos preferencialmente ligados ao universo do cotidiano para a formação de atitudes, existe um *objetivo* principal que articula todas as atividades pedagógicas que se escondem em parábolas aparentemente descomprometidas no *Currículo* de 2007 da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo:

Os currículos escolares visam a atender às necessidades de cada época histórica, em cada tipo de sociedade e cultura. Harold Benjamin (*apud* FERREIRA, 2003), em *O currículo do tigre dos dentes de sabre*, uma parábola acerca das discussões curriculares, mostra que, em uma determinada sociedade, o currículo escolar era composto por três tarefas básicas: pegar peixes com as mãos livres, matar pôneis a porretadas e afugentar com tochas os tigres dos dentes de sabre.

Muitos anos depois de terem sido inventados diversos tipos de redes de pesca, depois de os pôneis terem sido domesticados e os tigres de dentes de sabre estarem em extinção, essas três “matérias” continuavam compondo os currículos escolares da sociedade em questão. Alguns educadores liberais defendiam, então, a necessidade de uma mudança curricular, substituindo as antigas disciplinas por outras mais adequadas às necessidades dos homens contemporâneos.

Essa parábola mostra os dilemas dos educadores também nos dias de hoje: assim como naquela época e cultura havia uma preocupação com aprendizagem como fator de sobrevivência, hoje há uma preocupação com o conteúdo significativo, com o que é necessário para participar da sociedade atual e pergunta-se: “O que é importante aprender?”, “Que técnicas, capacidades e habilidades são exigidas agora?”, “Que valores devem ser construídos?”.

Acrescentem-se a essas as questões: “Qual o papel da escola frente às novas demandas educacionais?”, “Qual a relação entre Educação e Tecnologia?”, “Quais saberes e competências são necessários ao cidadão do século XXI?”.

Para respondê-las, é preciso considerar a Educação num cenário de permanentes transformações. (“Educação tecnológica” – *Currículo* – Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo – 2007).

A rede municipal de São Bernardo do Campo, em conjunto com a proposta educacional da rede estadual de ensino do estado de São Paulo e com as orientações estabelecidas nos PCN, tenta antecipar a resolução de problemas sociais adequando a formação das crianças para o enfrentamento das atuais condições econômicas da sociedade capitalista³¹. Nesse sentido, ocorre um alinhamento com os objetivos estabelecidos nas escolas de ensino fundamental em período integral da rede estadual de ensino, pois introduziram no programa uma disciplina que discute o empreendedorismo, visando a despertar nas crianças o “espírito empreendedor”.

Em relação aos objetivos prescritos ao ensino da língua portuguesa, ressalta-se que é através da língua que são estabelecidas as primeiras relações entre a “criança-sujeito” e a sociedade. Procuram-se reconhecer os fatores históricos que sobre ela exercem influência, atribuindo à língua um elemento constitutivo de cultura de diferentes povos, subordinada às regras e características semelhantes de um determinado grupo social, mas que está longe de possuir alguma neutralidade, pois,

A vida em sociedade ensina que o domínio da linguagem corresponde a um *poder*. É por meio da linguagem que se dissipam, se calam, se propagam ou se controlam ideias. *A língua pode ser um instrumento que ajuda a libertar ou dominar um ou outro determinado grupo social*. Diante disso, conclui-se que a língua é um saber necessário: afinal, é o principal instrumento de interação entre as pessoas, de acesso às informações, aos saberes – e, principalmente, de acesso à cultura escrita. *É aí que a escola tem um papel importante no sentido de disponibilizar meios para que todos os alunos consigam apropriar-se dos saberes relevantes da cultura*. Para concretizar essa ação, é preciso organizar as condições de ensino de maneira a que todos os alunos possam ter compreensão e domínio da linguagem oral e escrita, para melhor se adequarem às circunstâncias nas quais se encontrem envolvidos. Assim entendida, *a alfabetização passa a ser concebida como um processo permanente de apropriação do complexo objeto que é a linguagem escrita*. Quando um professor ensina seus alunos a ler e a escrever, ensina-lhes a usar a linguagem em múltiplas situações de comunicação. (“Língua Portuguesa” – *Currículo* – 2007 – Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, p. 2)

Procurando impingir ao Currículo um caráter emancipador, há o argumento de que *existe uma de relação de poder* contida na língua – transferindo para a linguagem a esfera das relações sociais e ocultando a dominação de uma classe sobre a outra –, para assinalar que o papel que a escola pode exercer diante desse fato é o oferecimento dos meios para as crianças se apropriarem da cultura, que deverá ser

³¹ Newton Duarte (2001) já havia apontado essa problemática que se manifesta com intensidade na formação das crianças, que recebem toda uma orientação direcionada a se tornarem indivíduos aptos a acompanhar as transformações econômicas movidas, em grande medida, pelo desenvolvimento tecnológico permanente. As indicações contidas no *Currículo*2007 do município de São Bernardo do Campo apenas confirmam as críticas de Newton Duarte ao modelo educacional vigente.

buscada por elas mesmas. Por isso, é concebido como o mais fantástico avanço tomar a alfabetização como um processo permanente de apropriação da linguagem escrita. Sob estes preceitos, ao término do Ciclo II do ensino fundamental, as crianças deveriam ter domínio de conteúdos conceituais da língua portuguesa, tal como evidenciado a seguir:

Quadro 3: Objetivos e conteúdos de escrita da terceira e quarta séries

Categoria: Programas de Ensino (ou Currículo)

Objeto: Ensino Fundamental – Ciclo II (3ª e 4ª séries)

Descritores: Escola Municipal de Educação Básica de São Bernardo do Campo (Emeb)
Ano: 2007

CICLO II - Escrita

OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<p>Que ao final do ciclo os alunos sejam capazes de:</p> <p>produzir textos dos gêneros previstos para o ciclo, considerando suas características e o destinatário (como indica tabela dos gêneros discursivos);</p> <p>produzir textos com coerência, utilizando os recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e por outros organizadores textuais; utilizar os conhecimentos sobre a ortografia nas produções escritas;</p> <p>redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação do texto, com orientação do professor;</p> <p>utilizar o dicionário para superar as dúvidas relacionadas às demais questões gramaticais e ortográficas na produção e revisão de textos.</p>	<p>Produção de texto considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero; - divisão do texto em frases, utilizando recursos do sistema de pontuação, como maiúscula inicial, ponto final, exclamação, interrogação e reticências e reunião das frases em parágrafos; - separação entre o discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, mediante a utilização de dois pontos e travessão ou aspas; - a indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações no texto; - o estabelecimento das regularidades ortográficas (inferência das regras, inclusive as de acentuação) e a constatação de irregularidades (ausência de regras); - a acentuação das palavras, especialmente regras gerais relacionadas à tonicidade; - a utilização de dicionário e outras fontes escritas para resolver dúvidas ortográficas; - a utilização de estratégias de escrita, como planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação; - o controle da legibilidade do escrito; - a organização das ideias de acordo com as características textuais de cada gênero; - a utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal etc.; - o emprego de regência verbal e concordância verbal e nominal; <p>Utilização da escrita como recurso de estudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tomar notas a partir de exposição oral; - compor textos coerentes a partir de

	<p>trechos oriundos de diferentes fontes; - fazer resumos. Revisão do próprio texto considerando: - a utilização de rascunhos como recurso para organizar sua intencionalidade na escrita, procurando aprimorá-lo levando em conta os seguintes aspectos: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia; Observação e análise de textos especialmente bem escritos. Análise de regularidades da escrita: - derivação de regras ortográficas; - concordância verbal e nominal; - relações entre acentuação e tonicidade, regras de acentuação.</p>
--	--

Fonte: Emeb Lourenço Filho.

A proposta curricular para o estudo da língua portuguesa também traz em seu bojo a concepção relativista segundo a qual, contrariamente à unificação da língua, ocorre na atualidade a valorização da diversidade e – devido à extensão territorial do país –, da variabilidade da língua e desigualdade social. Assim, portanto,

“A questão posta atualmente não é a de falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. (“Língua Portuguesa” – *Currículo* – 2007 – Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, p. 11).

O movimento predominante em torno do relativismo, que rechaça a unidade e o conhecimento, promove o intenso questionamento da possibilidade ou não de se aprender na escola e, de certo modo, toma como natural o retardamento do processo da aprendizagem e a satisfação de lidar com conteúdos restritos à esfera do cotidiano, questões meramente casuais, como se mostra a seguir:

Para trabalharem com a diversidade textual, é preciso que os alunos tenham acesso a diferentes gêneros, diferentes portadores e participem de situações de leitura e escrita tal como existem fora da escola (ler o jornal para saber das notícias sobre a cidade onde moram, escrever a lista de compras para um projeto de culinária, ler uma carta recebida e escrever a resposta, escrever bilhetes, convites etc.). O texto pode ser escrito de próprio punho ou ser ditado ao educador ou colega. Portanto, é possível produzir um texto mesmo antes de compreender o funcionamento do sistema de escrita. (“Língua Portuguesa” – *Currículo* – 2007 – Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, p. 13).

Por meio dessas justificativas condutoras do estudo da língua portuguesa junto às crianças matriculadas na terceira e quarta séries, foram estabelecidos os

conteúdos conceituais que darão suporte à elaboração das atividades e avaliações no cotidiano escolar:

Quadro 4: Gêneros discursivos ao Ciclo II

Categoria: Programas de Ensino (ou Currículo)

Objeto: Ensino Fundamental – Ciclo II (3ª e 4ª séries)

Descritores: Escola Municipal de Educação Básica de São Bernardo do Campo (Emeb)

Ano: 2007

CICLO II – Gêneros discursivos

LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
<p>Contos, mitos e lendas populares. Quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, poemas, canções, piadas e provérbios. Seminários e palestras. Instruções, relatos e saudações. Entrevistas, notícias, anúncios (via rádio, televisão e material impresso).</p>	<p>Cartões, convites, cartas (formais e informais) e bilhetes. Histórias em quadrinhos. Textos de jornais, revistas e suplementos infantis: título, notícias, classificados, resenhas etc. <i>Slogans</i>, folhetos e anúncios. Contos (de fadas, assombração etc.), folhetos de cordel, lendas, mitos e fábulas. Quadrinhas, parlendas, adivinhas, poemas, provérbios, canções e piadas. Textos teatrais. Relatos históricos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declaração de direitos etc. Manuais, regras de jogo etc.</p>

Fonte: Emeb Lourenço Filho.

Toda a discussão proposta às crianças se remete a incentivá-las a reconhecer a função social da escrita e os procedimentos para alcançá-la por meio de revisão de texto, aquisição do sistema alfabético, ortografia, uso da pontuação e aspectos gramaticais. Fala-se muito na importância do conhecimento, mas o conhecimento em si é tratado apenas de modo aligeirado, ou é dada a sua recusa total, cujo limite é a *consciência do consumo* em meio ao reconhecimento de “aspectos” gramaticais. A partir desse universo é solicitado ao professor que

proponha atividades de leitura em que o aluno, pela combinação de estratégias de antecipação – a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas e com índices provindos pelo próprio texto –, possa imaginar o que poderia estar escrito. Alguns portadores de texto são ideais para esse tipo de atividade, como as embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de

propaganda e demais portadores de textos que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo. (“Língua Portuguesa”. Currículo – 2007 - Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, p. 27).

O conteúdo oferecido às crianças é o preço da mercadoria, é o mundo *fashion* da propaganda, anúncios comerciais, o reconhecimento da marca ou do logotipo, com os quais as crianças deverão criar histórias. Os conteúdos pertinentes a história e geografia também trazem com nitidez o relativismo como centro norteador da prática pedagógica:

Atualmente, prevalece uma outra concepção dessas áreas, um outro direcionamento para seu trabalho, outros objetivos que serão atingidos com conteúdos de outras naturezas, que visam ao entendimento da relatividade dos fatos, à análise dos contextos, ao desenvolvimento da capacidade crítica, ao entendimento da História partindo de pequenas coisas, fatos ou pensamentos. (“História e Geografia – um trabalho integrado”. Currículo – 2007 - Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, p. 2)

Não aparece uma especificidade dos conteúdos a serem trabalhados por série. Ele é lançado genericamente, partindo-se do pressuposto de que as crianças já possuem aquele conhecimento incorporado. Todavia, é mister dizer que a prioridade estabelecida para a formação das crianças no ensino fundamental está centrada na leitura e na escrita.

Ancorado nessas diretrizes curriculares, o *cotidiano escolar* está envolto em uma programação de atividades que devem ser desenvolvidas semanalmente pelos professores: na educação infantil o tempo deve ser planejado para contemplar o desenvolvimento de projetos, atividades sequenciadas, atividades permanentes, atividades diversificadas. As atividades sequenciadas possuem uma ordem, ou seja, começo meio e fim, e elas são um recorte de algum tema que se queira desenvolver, mas de uma forma bem mais rápida, para depois partir para uma próxima atividade sequenciada. As atividades diversificadas permitem o atendimento mais individualizado às crianças ou a pequenos grupos. As atividades permanentes³² devem ser realizadas todos os dias e se referem à *Roda de Conversa* – momento em que a professora estimula as crianças a expressarem a sua opinião –, à leitura de um livro infantil – que deve ocorrer na sala de aula ou na biblioteca – e se referem também ao horário do lanche e da higiene (lavar as mãos, escovar os dentes). Mas a grande base, o grande pilar sobre o qual os professores desenvolvem suas atividades são os projetos. O projeto é mais

³² Esta atividade possui acentuada influência de Jean Piaget, que defendia a necessidade de propiciar um ambiente favorável para os alunos reconstruírem as verdades no âmbito do ensino (PIAGET, 1973, p. 28).

duradouro e pode persistir um ano, para aprofundar um assunto na área de língua portuguesa, ou um tema na área da matemática, ou um assunto relacionado à natureza ou à sociedade.

A partir desse planejamento o professor propõe as atividades diárias e elabora o relatório semanal a ser compartilhado com a Professora de Apoio Pedagógico (PAP), que exerce o papel de uma coordenadora pedagógica, acompanha e dá devolutiva aos registros escrito e oral, por meio de conversas individuais. Uma vez por semana a orientadora pedagógica do departamento comparece à escola para realizar reunião apenas com a presença da diretora e da PAP, não havendo contato com o professor. Quanto à *avaliação* das crianças, na educação infantil ela ocorre no decorrer da rotina de trabalho, verificando-se uma avaliação processual. O sistema de avaliação no ensino fundamental se restringe a uma ficha de avaliação para o professor indicar os conceitos *satisfatório* ou *insatisfatório* por objetivos alcançados no bimestre. Por ter incorporado o ciclo básico, as crianças podem ser aprovadas ou reprovadas ao final de cada ciclo: na segunda e na quarta séries.

Em relação à orgânica da estrutura da Secretaria de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo para conduzir os serviços oferecidos à comunidade, cada serviço possui organização independente e uma chefia, com orientações e concepções diferenciadas, que atua nas escolas. Desse modo, uma escola de ensino fundamental pode ter instalado em sua unidade o Emip – que responde ao Prodesc –, à noite pode oferecer o Mova e o Telecurso, o Promac, que é realizado em parceria com as universidades conveniadas para realização de estágios com alunos do primeiro ano de pedagogia, muitas vezes sem ter formação adequada. A Secretaria de Educação e Cultura também oferece o serviço de creche, composta em grande medida por auxiliares, muitos com formação até a oitava série, mas desempenhando o mesmo papel do professor. Enfim, todos esses serviços estão organizados de maneira independente e autônoma, como campos isolados no mesmo espaço escolar.

Feitas essas considerações, realizaremos no subcapítulo a seguir uma análise referente à prática educativa desenvolvida na rede de ensino do município de Diadema, com atenção às diretrizes estabelecidas no currículo, objetivos delimitados, principalmente para a disciplina de língua portuguesa, o papel atribuído à avaliação e o referencial teórico.

1.1.2 A rede municipal de ensino de Diadema

No início do ano 2000, sob a administração do prefeito Gilson Menezes (PSB), a Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (Secel), por meio do Departamento de Educação (Deped), tinha estruturado os seguintes setores de ensino: educação infantil, ensino fundamental regular, educação especial, educação de jovens e adultos³³ e o movimento de alfabetização (Mova). O ensino fundamental contava com sete escolas em sede própria e mantidas pela verba do município (o processo de municipalização proposto pela gestão anterior havia sido rejeitado, assunto que será retomado no último capítulo deste texto). Nesse período foi organizado um currículo para reger o ensino fundamental I e II direcionado à suplência, no qual foram incorporadas algumas diretrizes indicadas pelos PCN, todavia, prevaleceram temáticas relacionadas ao mundo do trabalho e à sociedade, bem como a definição de conteúdos pertinentes às diversas áreas do conhecimento. Dentre alguns dos conteúdos conceituais selecionados na disciplina língua portuguesa constam:

- . Prática de escuta e oralidade: audição de parlendas, poemas, histórias;
- . Prática de leitura escrita de diferentes gêneros de textos;
- . Localização de informações num texto; utilização de informações oferecidas por um glossário, verbete de dicionário ou texto informativo na compreensão ou interpretação de texto, distinguindo a concordância verbal e a nominal;
- . Quanto à prática de produção textual: criação de diferentes tipos de textos; criação de frases
- . Análise linguística: emprego do substantivo, do adjetivo, do artigo e do verbo; emprego do sinônimo e do antônimo;
- . Estudo dos fonemas, fonética e fonologia; pontuação;
- . Quanto à variedade linguística: diferenciação entre a norma dita “cultura” e as outras variantes linguísticas.

Em 2005, sob a administração do prefeito José de Filippi Jr. (PT), a Secretaria de Educação deu início aos debates com os professores e os profissionais vinculados à equipe técnica para formularem uma nova proposta, mais abrangente, de currículo da rede municipal de Diadema. O percurso desta discussão foi concluído em 2007, contendo em sua base as indicações dos PCN mediadas pelas opções teóricas do município, permeadas pelas concepções crítica e pós-crítica de currículo³⁴. Dentre as *diretrizes* apresentadas constam: *democratização e permanência; qualidade da*

³³ A Prefeitura Municipal de Diadema criou, em 11/03/1987, o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (Seja), autorizado pelo parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 409/87 e publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) em 13/03/1987 (Currículo: Educação de Jovens e Adultos de Diadema – Primeiro e Segundo Segmento, 2000, p. 29).

³⁴ Amparam-se nas concepções de Paulo Freire, Vigotski, Wallon e na fenomenologia de Husserl.

educação; e democratização da gestão. Para pôr em prática esses propósitos, foi realizado um debate com os professores da rede de ensino para propiciar a reflexão e a sistematização de ideias para construir um currículo inovador, que estivesse a serviço das aprendizagens e autonomia dos sujeitos vinculados; seguindo o princípio da *educação para todos, ao longo da vida*, afirmação que traz embutido o sentido da educação permanente ou continuada. O documento explicita, ainda, que é através do currículo que se dá o *processo social da educação*, apresentado em seis cadernos: *Introdutório, Áreas do Conhecimento, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.*

No texto são sinalizadas as tentativas que ocorreram nas últimas décadas para modificar o currículo nacional e internacionalmente, mas também contém a ressalva de que tais propósitos “dependem das perspectivas de mudança que variam de acordo com os diferentes matizes político-pedagógicos e filosóficos, em constante embate para legitimar concepções sociais a partir de políticas educacionais” (“Caderno Introdutório” – *Currículo* – 2007 – Secel – Diadema, p. 6). O documento aponta a presença de três perspectivas teóricas para a formulação do currículo: a conservadora, a neoliberal e a crítica. Veja-se:

Uma passagem rápida pelas práticas das políticas educacionais conservadoras e neoliberais contemporâneas permite-nos caracterizar em que medida estão comprometidas com a implementação e legitimação de uma determinada forma de conceber e de organizar a sociedade que ratifica a situação de injustiça e de desigualdade social e, ao mesmo tempo, procuram inibir as diferentes formas de resistência ao inculcar a “lógica mercantil” fragmentária e individualista como “lei natural”, um pretenso “darwinismo social”. O sentido dado à transformação proporcionada pelo processo educativo, principalmente na perspectiva neoliberal, refere-se às mudanças que o aluno prescritivamente deve passar para adequar-se ao ambiente “imutável”. Por isso, a intitulada “eficiência” desse processo de ensino-aprendizagem está em desenvolver as potencialidades e habilidades cognitivas individuais inatas, tornando os futuros cidadãos competitivos em seu ambiente comunitário, encarado como “nicho ecológico-social”, que apresenta como principal critério adaptativo o valor mercantil de seus indivíduos (“Caderno Introdutório” – *O movimento de reorientação curricular em Diadema* – 2007 – Secel – Diadema, p. 6).

Destaca, ainda, que tais práticas curriculares estão comprometidas com a difusão de uma ideologia que descaracteriza os sujeitos concretos envolvidos nas práticas pedagógicas e os seus contextos socioculturais, procurando “legitimar o senso comum da aceitação passiva das condições existentes, do *status quo*, da ratificação da baixa autoestima de todos os envolvidos” (“Caderno Introdutório” – *O movimento de reorientação curricular em Diadema* – 2007 – Secel – Diadema, p. 6). Apresentando

críticas às influências da tendência neoliberal nos currículos, a Secretaria de Educação de Diadema se coloca abertamente partidária de uma postura crítica e adepta dos ideais de Paulo Freire para a educação.

Com a terceira diretriz – *qualidade social da educação* – se apresentam algumas orientações contidas nas obras de Henry Giroux e Tomaz Tadeu da Silva³⁵. Tal diretriz foi subdividida em sete eixos curriculares:

- 1) Dignidade e Humanismo – esse eixo está permeado pelos conteúdos relacionados aos temas transversais, como diversidade racial, sexualidade e prevenção de doenças, por exemplo, mas também aparece a necessidade de auxiliar os indivíduos a se verem como seres humanos sujeitos de sua história, “que percebam que, embora difíceis, as mudanças podem ocorrer”;
- 2) Cultura – a escola é um ambiente no qual se expressam diferentes culturas, sofre a interferência da comunicação de massas, mas poderá imprimir uma cultura da tolerância e da solidariedade;
- 3) Democratização da Gestão – foram criados nas escolas conselhos-mirins para incentivar a formação política das crianças e incentivá-las a interferir no planejamento e nas atividades desenvolvidas na escola;
- 4) Formação de formadores – *escola aprendente* – constituída de equipe de Assistente Técnico Pedagógico;
- 5) As Diferentes Linguagens – a cultura do povo brasileira é rica e plural, “assim, o corpo, a música, a linguagem tecnológica, a linguagem matemática, a científica, a verbal são objetos de conhecimentos na apropriação das culturas humanas, construir uma visão crítica diante das informações veiculadas;
- 6) Meio Ambiente: uma questão social e urgente – voltado para despertar a reflexão sobre a função social da escola quanto à realização de “atividades que explorem os aspectos políticos, econômicos e sociais como temas de aprendizagem”;
- 7) Educar/Cuidar: dimensões indissociáveis da prática educativa – criado como mecanismo para garantir os direitos dos estudantes na escola, bem como criar canais de comunicação com a família. (“Caderno Introdutório” – *O movimento de reorientação curricular em Diadema* – 2007. Secel – Diadema, p. 31)

As discussões realizadas entre professores e equipe técnica reafirmaram a importância do pensamento de Vigotski e Wallon na prática educativa, destacaram o “caráter ativo da pessoa no seu processo de desenvolvimento, considerando as determinações históricas” (“Educação Infantil” – *Proposta Curricular*– 2007 – Secel – Diadema, p. 18), bem como buscaram identificar o processo sócio-histórico do desenvolvimento humano. Os estudos dos teóricos mencionados evidenciaram que a apropriação do conhecimento está relacionada à difusão e à disponibilidade de informações e que ele promove o desenvolvimento do indivíduo. Diante desta perspectiva, a *Avaliação* adquire um contorno menos técnico e mais centrado nas necessidades das crianças:

Na educação infantil, de acordo com a legislação far-se-á mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento das crianças sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental

³⁵ No currículo do município de Diadema consta a indicação das obras de Giroux (1987) e Silva (1999).

(LDBN/1996). Acompanhar e registrar o desenvolvimento das crianças, respeitando-as em seu processo e impulsionando suas tentativas de descobertas sobre si mesmas e sobre o mundo, em um ambiente de afeto e de segurança, é o desafio a ser enfrentado por todos os que desenvolvem responsavelmente o trabalho educacional (“Educação Infantil” – *Proposta Curricular* – 2007 – Secel – Diadema, p. 31).

Assim, na educação infantil, a avaliação possui um caráter de acompanhamento do desenvolvimento da criança, procurando assegurar uma relação de carinho e respeito na sala de aula, na averiguação da aquisição dos conteúdos. Como podemos ver, o Quadro nº 6 indica alguns dos conteúdos selecionados para serem desenvolvidos na disciplina língua portuguesa:

Quadro 5: Matriz Curricular – Linguagem – crianças de 6 anos.

Categoria: Programa de Ensino (ou Currículo)

Objeto: Educação Infantil

Descritores: Escola Municipal de Diadema.

Ano: 2007

Matriz curricular direcionada às crianças de 6 anos:

Linguagem: Expressar, por meio de diferentes linguagens artísticas, a compreensão do mundo em que vive;

Apropriar-se do significado simbólico da língua por meio de situações lúdicas;

Representar histórias por meio de diferentes linguagens;

Perceber que a diversidade se expressa por meio de diferentes linguagens;

Perceber a presença da matemática nas diferentes expressões

Estabelecer relações matemáticas elementares;

Elaborar e comunicar hipóteses frente a situações-problema;

Compreender a função social do número;

Representar o meio ambiente se utilizando de diversas linguagens;

Expressar-se por meio de diferentes linguagens

Perceber o computador e as novas tecnologias como instrumento de expressão a serviço de suas aprendizagens.

Fonte: Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Diadema.

Os conteúdos são entremeados pela linguagem, o que a transforma em conteúdo por excelência, e o modo como é tratado o assunto ou conceito adquire maior relevância que o conteúdo a ser estudado. Do mesmo modo, às crianças matriculadas na quarta série são oferecidas oportunidades para compreender diferentes tipos de textos, a função social da escrita, sistematizar ideias, como indica o quadro adiante.

São oferecidos ao professor os procedimentos e compreensões mais gerais a ser desenvolvidos com as crianças, pressupondo-se que estas já possuam o domínio de conteúdos conceituais adquiridos previamente, e o modo como a linguagem perpassa as diferentes áreas do conhecimento.

Quadro 6: Matriz Curricular – Linguagem – Crianças de 10 anos.**Categoria:** Programa de Ensino (ou Currículo)**Objeto:** Ensino Fundamental (4ª série)**Descritores:** Escola Municipal de Diadema.**Ano:** 2007

Matriz curricular para crianças de 10 anos

Aprendizagens (conceitos, valores, atitudes, habilidades => competências)

Eixo 5: Linguagens (oral, escrita, artística, corporal):

. **Língua Portuguesa:** Compreender e utilizar adequadamente os diferentes tipos de textos, valorizando suas especificidades linguísticas; compreender e problematizar as informações veiculadas pela mídia.

. **Matemática:** compreender a função social da matemática; localizar, selecionar e organizar informações conforme suas necessidades.

. **Ciências Biológicas:** Registrar e sistematizar ideias e opiniões referentes ao meio ambiente.

. **Ciências Humanas:** Localizar, selecionar e organizar informações em registros históricos e cartográficos.

. **Artes:** Apreciar e divulgar a cultura popular; ser autônomo no criar e recriar a cultura.

. **Corpo e Movimento:** Utilizar as diversas linguagens corporais para se comunicar.

Fonte: Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Diadema. Elaboração da autora.

A Secretaria de Educação de Diadema, sob a orientação de sua equipe técnica, procurou unificar o ensino desde o atendimento oferecido em creches até o nível fundamental pela criação de ciclos que organizam a infância por faixa etária e de desenvolvimento e que se propõem a propiciar a melhor organização do espaço e o próprio atendimento, assim dividido:

Educação infantil

. Ciclo 1 (0-3 anos): equivalente ao período de atendimento realizado pelas pré-escolas e creches;

. Ciclo 2 (4-6 anos): equivalente ao período de atendimento realizado pelas pré-escolas e creches;

Ensino Fundamental (1º Segmento)

. Ciclo 3 (6-8 anos): considerado, nos dias atuais, o período destinado à alfabetização;

. Ciclo 4 (9-10 anos): considerado o período da consolidação da alfabetização. (“Ensino Fundamental”. *Proposta Curricular: Diretrizes Pedagógicas* – 2007. Secel – Diadema, p. 16).

Para contemplar os ciclos de aprendizagem foi criada uma estrutura administrativa envolvendo recursos humanos e materiais, objetivando manter sempre o

olhar atento sobre as diferenças de tempo de aprendizagem de cada aluno e sobre as diferenças culturais e de saberes que despontam cotidianamente no universo escolar.

A Proposta Curricular trata os ciclos de aprendizagem como uma nova concepção de educação formal para dar resposta aos desafios dos novos tempos, pois o processo de alfabetização tornou-se o maior desafio na concreção da atividade pedagógica da educação básica, sobre o qual é lançada a seguinte pergunta: “Como garantir que as crianças, jovens e adultos acessem o universo da linguagem escrita e do código matemático, fazendo uso dos mesmos em seus cotidianos e a favor de próprio desenvolvimento?” (“Ensino Fundamental” – Proposta Curricular: Diretrizes Político-Pedagógicas – 2007 – Secel – Diadema, p. 18).

Em nenhum momento, contudo, é lançado qualquer questionamento a respeito do método utilizado na condução do processo de alfabetização, nem ao menos é feita uma revisão das políticas educacionais realizadas nas duas últimas décadas. Pelo contrário, ratificam-se as mudanças pela constatação de que houve uma mudança de paradigmas para incorporar os conteúdos reconhecidos como necessários à pedagogia das competências:

A mudança de paradigma aponta para a ampliação desse universo. Na escola organizada por Ciclos de Aprendizagem, espera-se garantir que crianças e jovens sejam capazes de elaborar e reelaborar: conceitos, valores, atitudes, procedimentos, habilidades, capacidades e competências. Estas construções devem se dar segundo situações de aprendizagens significativas, de modo a possibilitarem o olhar contextualizado, o diálogo entre o presente, o passado e o futuro, e a relação do local com o global, do indivíduo com o coletivo. É preciso assumir que a tradicional lista de conteúdos específicos das áreas do conhecimento se mostra insuficiente para realizar tal tarefa nas dimensões apresentadas. O conjunto de saberes precisa ser ampliado, diversificado. Cabe ao coletivo da escola, ao propor um currículo, considerar, além dos saberes escolares, muitos outros que compõem o universo do conhecimento humano: *o saber popular; o saber científico; a informação e, por que não, o senso comum.* (“Ensino Fundamental” – Proposta Curricular: Diretrizes Pedagógicas – 2007 – Secel – Diadema, p. 19).

Deve-se, assim, abrir espaço para aprendizagem por meio de discussões que perpassam o universo do senso comum – a esfera mais superficial, aparente e distorcida do modo de ser dos homens. Nesse sentido, o que se desnuda é um intenso limite do humanismo ao reivindicar que “O foco das propostas e projetos deve ser a formação humana, segundo o princípio da dignidade. Todas as pessoas devem ser igualmente respeitadas e valorizadas em sua diversidade” (“Ensino Fundamental” – Currículo – 2007 – Secel – Diadema, p. 20).

Seguindo o caminho proposto, o que se ratifica de fato é a igualdade abstrata do mundo burguês, a manutenção do homem cindido, falseado por uma igualdade política e jurídica, sem jamais mencionar qualquer indicativo de superação da desigualdade econômica.

Em relação às atividades desenvolvidas no *cotidiano escolar*, não existe a determinação de uma rotina unificada que o professor deva seguir com os seus alunos. Os docentes têm a liberdade para desenvolver o planejamento e a rotina do seu trabalho como desejarem, mas muitos acabam seguindo as modalidades organizativas indicadas nos Referenciais Curriculares – e, nesse caso, planejam as atividades sequenciadas, atividades diversificadas, atividades permanentes e projetos. Quanto à *avaliação*, também não existe uma rigidez sobre o acompanhamento do trabalho dos professores, pois a relação entre o Departamento de Educação e os professores ocorre mais intensamente na esfera da formação, através da presença do ATP na escola. Além dos encontros semestrais direcionados à formação, a Secel promove eventualmente o curso Pratas da Casa, realizado pelos professores da rede, e o Encontro de Trocas Metodológicas, momento em que os professores participam para expor as suas metodologias de trabalho desenvolvidas na sala de aula.

Para dar maior dinamicidade ao funcionamento na estrutura da Secel criou-se o projeto *Escola Única*, que objetiva articular os diferentes serviços que ocupam a escola, procurando garantir a resposta da direção por todos os serviços. Desse modo, procura-se estabelecer unidade entre a educação infantil, o ensino fundamental e a EJA e, ainda, envolver a participação da comunidade na escola.

Realizadas essas considerações a respeito das diretrizes estabelecidas para a concretização do ensino nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema, serão tratadas em seguida algumas indicações sobre o modo como está sendo organizado o ensino na rede pública do Estado de São Paulo.

1.1.3 A rede estadual de ensino de São Paulo

Os estudantes da rede pública de ensino do Estado de São Paulo iniciaram o ano 2000 colhendo os amargos frutos da reestruturação realizada no

governo Mário Covas³⁶ (PSDB), sob a regência de Rose Neubauer na Secretaria de Educação. Aparecida Nery de Souza³⁷, em seu artigo “A racionalização econômica e a política educacional de São Paulo”, destaca que a racionalização dos custos foi o principal objetivo elencado ao se apresentar, em 1996, propostas para alterar o modelo de gestão que existia, enxugar a estrutura administrativa e obter melhorias na qualidade de ensino. Dentre as medidas tomadas naquelas reformas consta a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), a extinção das Divisões Regionais de Ensino, a municipalização do ensino fundamental I e o Programa de Aceleração da Aprendizagem³⁸.

A eliminação do ensino graduado em séries pela incorporação de ciclos no ensino fundamental alterou os mecanismos de avaliação, estabelecendo dois momentos para desfecho do processo de ensino-aprendizagem: o Ciclo I – correspondente ao ensino de primeira a quarta séries – e o Ciclo II – correspondente ao ensino de quinta a oitava. A medida tomada conteve a evasão escolar, entretanto, aprofundou os problemas quanto ao rendimento de aprendizagem dos alunos, que foi agravado, não atenuado. Nesse modelo de formação o Saresp adquiriu imensa proporção, evidenciando-se elevados índices de baixo rendimento escolar a depor contrariamente à escola pública.

Em 2007, já sob a administração de José Serra (PSDB), a primeira secretária a ocupar a pasta da Educação – Maria Helena Guimarães de Castro – constatou a ausência de parâmetros curriculares para nortear e sistematizar a prática educativa nas escolas. Para tentar reverter o aprofundamento da crise no ensino do Estado de São Paulo, Castro organizou parâmetros curriculares, criou um novo sistema de avaliação e um programa de recuperação intensiva.

Nesse modelo de formação, o Saresp adquiriu centralidade no processo educativo e se tornou o ponto culminante dos resultados da reestruturação do ensino do estado de São Paulo. Todavia, no centro nevrálgico do processo de avaliação implantado no estado de São Paulo é reproduzido cotidianamente o falseamento dos

³⁶ Governo que se deu entre 1995 e 1998.

³⁷ Professora do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Unicamp.

³⁸ O Projeto Aceleração de Aprendizagem é uma proposta metodológico-curricular para a melhoria da aprendizagem de alunos multirrepentes e com defasagem idade-série do ensino fundamental de quinta à sétima séries, criada em 1997. Fonte: <<http://www.cenpec.org.br/memoria/index.php?mod=projetos.view.0&id=106>>, acessado em 10 jan. 2008.

significados que constituem o universo escolar, a prática educativa e a própria natureza do processo de *apreensão* do conhecimento.

Em 2008, como alternativa ao aprofundamento da crise no ensino, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através da Resolução SE 86, de 19 de dezembro de 2007, incorporou nas escolas da rede pública de ensino o *Programa Ler e Escrever*³⁹, o mesmo projeto que já havia sido adotado pela Prefeitura de São Paulo. O objetivo principal estabelecido no projeto consistia em sanar as dificuldades encontradas por 30% dos alunos matriculados no Ciclo I no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, conforme resultado do Saresp realizado no ano de 2005. O texto disposto na página da Internet esclarece que o *Programa Ler e Escrever* possui um caráter específico e emergencial, dada a “necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I e a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade”⁴⁰. Pela Resolução SE 86, de 17 de dezembro de 2007, o *Programa Ler e Escrever* foi aprovado em caráter especial, a ser realizado com as seguintes determinações:

Art. 1º Fica instituído, a partir do ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, com os seguintes objetivos:

I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;

II – recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental

Fonte: Secretaria da Educação – Governo do Estado de São Paulo⁴¹

A aprovação da Resolução 2008 pelo governo de São Paulo comprova a precariedade em que se encontra o ensino, por manter o analfabetismo e/ou a alfabetização funcional. As alternativas encontradas para sanar o problema foram conduzidas através da constituição de uma estrutura hierarquizada de profissionais para oferecer assessoria aos professores. O programa, ainda em curso, vem oferecendo formação aos gestores como supervisores, ATP e diretores para que possam compreender a proposta e auxiliar a sua realização nas escolas. Na segunda etapa, vêm

³⁹ O projeto passou a envolver a Coordenadoria Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (Cogsp) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

⁴⁰ Página da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na rede mundial de computadores. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/site/Documentacao.aspx>>, acessado em 27 maio 2009.

⁴¹ Informação disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Documentacao.aspx>>, acessada em 19 dez. 2009.

sendo promovidos encontros quinzenais entre os ATP e os coordenadores das escolas da Capital para aprimorar a formação didática e facilitar a reprodução da mesma orientação para os professores das suas escolas (Resolução SE 86, de 19/12/2007). Desse modo, a proposta possui ações de caráter geral e ações de caráter específico:

A - Ações de caráter geral

As ações comuns são as seguintes:

- a. Formação do Trio Gestor (Supervisores, Diretores, ATP);
- b. Formação do Professor Coordenador, responsável pelo Ciclo I;
- c. Acompanhamento pelos Dirigentes de Ensino;
- d. Formação do Professor Regente;
- e. Publicação e distribuição de materiais de apoio à sala de aula;
- f. Critérios diferenciados para regência das turmas que participaram dos Projetos.

Fonte: Secretaria da Educação – Governo do Estado de São Paulo (Informação disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Documentacao.aspx>>, acessada em 19 dez. 2009).

As ações de caráter específico dependem da peculiaridade de cada grupo de alunos atendidos pelo programa, que é posto em prática utilizando material didático preparado para atender a toda a rede estadual. O material didático consiste numa cartilha modernizada, organizada em quadrinhos ou textos curtos e exercícios a serem realizados pelos estudantes, contendo explicações de cada passo a ser seguido, conduzindo a suposta construção do conhecimento e conteúdos políticos afins à atual configuração do *status quo*:

Quadro 7: Projeto Ler e Escrever – atividade de Matemática

Categoria: Programa de Ensino (ou Currículo)

Objeto: Ensino Fundamental – Ciclo I – 3ª série.

Descritores: Escola Estadual de São Paulo.

Ano: 2008

Projeto “crianças como você”

Acompanhe a leitura que seu professor fará sobre o Unicef no prefácio (o texto que introduz um livro). Na página seguinte, acompanhe a leitura do texto “Crianças no mundo”. A imagem de cada criança é seguida de um texto. Que informações ele contém?

Você sabia... quando queremos somar ou juntar dois números, usamos o sinal +, que quer dizer **MAIS!** e quando queremos tirar ou subtrair um número de outro, usamos o sinal –, que quer dizer **MENOS!**

Sinal matemático: O que significa?

Sente-se ao lado de um colega e converse sobre os sinais matemáticos que ele conhece. Mostre os que você conhece. Seu professor fará uma discussão coletiva sobre os sinais matemáticos. Complete a sua tabela com outros sinais que o professor escreveu na lousa.

Utilizando alguns sinais matemáticos:

Complete as operações abaixo com os sinais + (mais) e – (menos):

12	10	=	2	12	10	=	22
15	5	=	20	15	5	=	10
17	3	=	20	17	3	=	14
8	2	=	6	8	2	=	10
60	10	=	70	60	10	=	50

O que você fez para descobrir se deveria usar o sinal de mais (+) ou o de menos (-)? Converse com seus colegas e professor a esse respeito.

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo⁴²

O conteúdo “criança como você” faz alusão à ideia veiculada no atual patamar de acumulação global, marcada por relações econômicas internacionais, na qual é concebido que hoje o indivíduo é cidadão do mundo, e a ONU – com seus órgãos de apoio –, a instituição consagrada para assegurar a democracia. Esta forma de entendimento da realidade também é veiculada nas atividades propostas às crianças da quarta série do ensino fundamental:

Quadro 8: Projeto Ler e Escrever – atividade Língua Portuguesa

Categoria: Programa de Ensino (ou Currículo)

Objeto: Ensino Fundamental – Ciclo I – 4ª série

Descritores: Escola Estadual de São Paulo

Ano: 2008

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA GOSTAR DE LER...

LIVRO: _____

AUTOR: _____ CAPÍTULO: _____

Escute com atenção a leitura deste texto pelo(a) professor(a): Você irá ler agora um trecho de um diário publicado:

“DIÁRIO DE UM ADOLESCENTE HIPOCONDRIACO”, que foi escrito por Aidan Mac Farlane e Ann McPherson. Para começar, junto com o(a) professor(a), procure no dicionário o que quer dizer a palavra HIPOCONDRIACO. Pois bem, o personagem principal deste livro é Peter Payne, um adolescente com mania de doença... Ele é inglês e vive em Londres. Se puder, leia este livro, porque você irá se divertir bastante!

HORA DA FOME

Imaginem que vocês estejam com aquela fome. Se fossem até a cozinha e lá encontrassem:

PÃO DE FÔRMA - FRANGO - LIMÃO - OVOS - FÓSFORO - AZEITONAS

BOTIJÃO - CENOURAS - PRESUNTO - REQUEIJÃO - FEIJÃO - BANANAS

Escolham o que vocês utilizariam para fazer um sanduíche e escrevam no caderno. Agora escrevam a receita do seu sanduíche. A lista de ingredientes já está quase pronta. Se desejarem, poderão adicionar outros. Com a lista pronta, escrevam o modo de fazer.

⁴² Informação disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Documentos/PIC_3aSerie_Aluno_vol2.pdf>, acessada em 19 dez. 2009.

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

O conteúdo do texto está em consonância com a sugestão de Piaget a respeito de uma educação internacional, tal como pronunciada no V Congresso Internacional de Educação Moral em 1930: “Os principais esforços têm sido realizados sobre as próprias matérias de ensino e sobre os procedimentos ativos de colaboração internacional entre crianças. Sobre o primeiro ponto podem-se citar as tentativas de utilização da história para criar uma atmosfera de aproximação entre os povos” (PIAGET, 1998, p. 56). Assim, é solicitado às crianças entre nove e dez anos, que frequentam a quarta série, que escrevam um texto cujo desafio consiste em procurar a palavra hipocondríaco no dicionário para ampliar o vocabulário. O texto relata, problemas vividos por uma criança que mora na Inglaterra, mantendo-se o universo do senso comum, pautado numa história simples e superficial.

Quadro 9: Projeto Ler e Escrever – Nosso Corpo.

Categoria: Programa de Ensino (ou Currículo)

Objeto: Ensino Fundamental – Ciclo I – 4ª série

Descritores: Escola Estadual de São Paulo

Ano: 2008

LER PARA SABER MAIS SOBRE O NOSSO CORPO

TER DENTES SAUDÁVEIS É UMA QUESTÃO DE SORTE?

Juntos, levantem todas as hipóteses que têm sobre a pergunta acima. O(a) professor(a) vai ajudá-los a organizar as diversas opiniões no quadro.

A minha mãe levou a gente ao dentista. Eu detesto dentista. Eles conseguem mentir mais do que os políticos. Prometem que não vai sentir nada, mas você sai de lá morrendo de dor e com a impressão de que os seus lábios estão do tamanho do traseiro de um gorila. Alguns ainda têm algo de humano, como este dentista que fui. Ele é legal. No consultório dele tem um monte de modelos de nave espacial e ele fica contando piadas o tempo todo. Ele diz que é muito chato ficar tratando de dentes podres todo dia só porque as pessoas não se dão ao trabalho de cuidar deles direito. Ele me deu um folheto para ler enquanto mexia na boca de Susie:

Ter dentes saudáveis não é uma questão de sorte:

Ao contrário do que você pode imaginar, ninguém tem dentes saudáveis e bonitos por acaso. É preciso saber como tratar seus dentes.

Cárie

Cáries são causadas por bactérias. Elas atacam os restos de açúcar que ficam presos nos dentes, produzindo uma espécie de ácido. Este ácido corrói o esmalte e depois vai penetrando no dente. É isso que causa a dor de dente. Por isso, o açúcar é o inimigo nº 1 dos dentes.

Placas

Nós todos temos placas nos dentes. Passe a língua pelos dentes. Você vai sentir uma substância áspera e grudenta. Isso é a placa. Mas não precisa se preocupar. O que interessa é quanto tempo você deixa a placa se acumular. É

por isso que escovar os dentes é tão importante. As bactérias que se encontram na placa fazem mal à gengiva. O primeiro sinal disso é quando a gengiva começa a sangrar. Depois de algum tempo, a gengiva e o osso que segura os dentes são destruídos. Então os dentes ficam moles e caem.

Flúor

O flúor é uma substância natural. Ele é encontrado em pequenas quantidades em vários alimentos, como no chá, no peixe e também na água. Ele se liga ao esmalte, deixando os dentes fortes e resistentes a cáries. Para que chupar balas? Por que não comer uma fruta ou uma cenoura? Dê uma olhada a sua volta. Você vai descobrir muitos petiscos que não fazem mal aos dentes.

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

O Programa Ler e Escrever sugere que a sua elaboração foi norteada pela concepção de que as crianças provenientes das classes populares não possuem um universo cultural letrado no âmbito familiar, motivo pelo qual se torna necessário oferecer-lhes uma seleção de conteúdos que resvala o senso comum e atividades com graus de complexidade que eram resolvidos por crianças de seis anos até meados da década de 1980. A simplicidade com que se conduz o raciocínio nas atividades apresentadas às crianças entre nove e dez anos tolhe os desafios estimuladores de um pensamento mais complexo e inibe o desejo de aprofundar o assunto, rapidamente exposto. Com conteúdos simples relativos à língua portuguesa e à matemática dispostos simultaneamente e exercícios orientados à resposta, o *Programa* apresenta características que equivalem à estrutura de cartilha (para estudantes e professores), com nível de complexidade inferior ao de livros didáticos, cuja utilização foi intensamente criticada a partir das reformas no ensino nos anos 1990, pautadas pela concepção construtivista.

O resultado mais pernicioso na implantação de programas como o Ler e Escrever está no rebaixamento dos níveis de problematização propostos às crianças, pela ausência de desafios no processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos disponibilizados no ensino fundamental não ultrapassam a esfera do cotidiano, as histórias presentes nos manuais escolares se limitam ao senso comum. Além desse problema, boa parte dos níveis de exigência de raciocínio e dos conteúdos oferecidos às crianças na terceira e quarta séries do ensino fundamental da rede estadual de ensino de São Paulo através do Projeto Ler e Escrever era desenvolvida com as crianças de seis anos na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo e Diadema antes de serem instaurados o construtivismo e a psicolinguística. Assim, as políticas educacionais fizeram por retardar os processos de aprendizagem e abstração, cumprindo com a atual determinação de que o papel do estado deve se limitar a garantir o domínio da leitura e

da escrita para cada indivíduo trilhar o caminho que estiver mais adequado aos seus interesses e aptidões.

Pelo fato de o Programa Ler e Escrever estar ainda em curso, não temos elementos mais substanciais além daqueles já apontados acima, o que impede a avaliação mais aprofundada dos seus resultados, mas identificamos em sua estrutura a confluência do movimento escolanovista iniciado há pelo menos um século. Contudo, é imprescindível fazermos uma reflexão acerca dos princípios que amparam as práticas educativas na atualidade, questão que será tratada no subcapítulo a seguir.

1.2 Programas de ensino: a concepção de prática social e pedagógica – a ideia implícita de infância e de indivíduo

Após termos observado os objetivos e conteúdos estabelecidos nas diretrizes das propostas curriculares ou dos programas de ensino direcionados às escolas municipais de São Bernardo do Campo e Diadema e às escolas estaduais de São Paulo, realizaremos neste subcapítulo uma reflexão sobre os princípios que norteiam a educação. Desse modo, trazemos considerações sobre os conteúdos privilegiados no processo de formação das crianças, procurando compreender a concepção de prática social e prática pedagógica neles contidos.

Como já apontado, os municípios de São Bernardo do Campo e Diadema aprovaram em 2007 uma nova grade curricular para conduzir as práticas educativas de suas redes municipais nos anos seguintes. As escolas públicas do Estado de São Paulo no momento contam apenas com o *Programa Ler e Escrever*, pois nesta década ainda não foi definida uma grade curricular para nortear a prática educativa no ensino fundamental.

1.2.1 São Bernardo do Campo

Até recentemente, a concepção liberal estava presente na formação das crianças em teorias direcionadas a tratar do processo de aquisição do conhecimento. Sob o viés liberal, então, vinha sendo difundido que a criança possui um universo mental e

psicológico autônomo no que concerne ao conjunto das relações sociais, donde o entendimento de que *conhecimento é inato*. Pela herança do racionalismo kantiano, acredita-se que a criança possui previamente o conhecimento que será desencadeado pela experiência, o que se denomina *sensibilidade intuitiva*.

O pensamento liberal reaparece, todavia, na formação das crianças nos textos pedagógicos, agora para introduzir os conceitos que as adaptarão ao modelo de produção vigente. O capítulo “Brincar – ‘Pescar estrelas’: um convite à reflexão sobre o brincar”, no Currículo 2007, compara a criança ao Pescador⁴³ de Estrelas – expressão metafórica alusiva ao ato de brincar. Entretanto, à bela metáfora foi incorporado outro sentido, relacionado aos preceitos liberais sobre o perfil de individualidade necessário na atualidade. O que se sobrepõe ao “pescador de estrelas” é a orientação dada ao professor para identificar, em todos os momentos da vivência escolar, a formação intelectual para o trabalho, inclusive o espaço reservado às brincadeiras livres na educação infantil. Observe-se a citação abaixo:

O “pescador” que construía quase que solitariamente sua brincadeira, convida-se a participar de um grupo. Há, agora, algumas crianças dispostas a brincar juntas – o que leva a um outro aspecto do brincar: o espaço da *escolha* e da *decisão* – que inclui até mesmo a decisão de querer brincar ou não (“Brincar” – *Proposta Curricular* – 2007 – Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, p. 10).

Partindo-se da concepção liberal do indivíduo isolado por natureza, cujas justificativas são sempre relacionadas às experiências robinsonianas⁴⁴, transfere-se às crianças o comportamento liberal, agora agregado às qualidades julgadas imprescindíveis no mundo contemporâneo. Por isso, orientam-se os educadores a estimular o desenvolvimento de qualidades nas pequenas crianças, tais como a capacidade de escolha, a **habilidade** de tomar a *decisão* de brincar com outras crianças. Conotações a partir de conceitos como **incerteza** e **negociações** são trazidos para o universo das brincadeiras infantis para propiciar uma aproximação com os dilemas sociais contemporâneos no campo do trabalho, questão que está presente na proposta curricular:

⁴³ O Pescador, metaforicamente, refere-se à criança que, através da brincadeira, pesca estrelas. Esta metáfora partiu do relato de uma professora sobre seu aluno de dois anos que carregava uma vassourinha no ombro dizendo que pescaria estrelas. A experiência está relatada na *Proposta Curricular – 2007 – Educação Infantil*, subcapítulo: Brincar, p. 2.

⁴⁴ Referência a Robinson Crusóé, célebre personagem de Daniel Defoe. A obra *A vida e as estranhas aventuras de Robson Crusóé* foi publicada em 1719, em referência ao marinheiro Selkirk, que, após naufrágio, ficou isolado numa ilha.

o espaço do *brincar* é marcado pelo *imprevisível*, pela **incerteza**, pelo experimental, pela construção de significados e compreensão da realidade. E isso nem sempre se dá num contexto tranquilo, mas sim permeado de **negociações** e reelaborações por parte de quem brinca (“Brincar” – Proposta Curricular – 2007 – Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, p. 11).

O *Currículo*, no que é direcionado à educação infantil, traz a reconstituição histórica do ato de brincar e sua importância na formação da criança, bem como resgata análises de autores que, no decorrer da história, propuseram-se a explicar a infância. Entretanto, esse esforço se deu para justificar a concepção de infância, de modo a instrumentalizar as brincadeiras para a formação do perfil de indivíduo desejável na atualidade. Assim, à metáfora em torno do pescador de estrelas descrita no *Currículo 2007* foram incorporados os conceitos desenvolvidos por Johan Huizinga (1872-1945):

O que move, então, o “pescador a pescar estrelas” é essa dimensão mais subjetiva do ser humano, reconhecida como **ludicidade**. É, segundo Huizinga (2001, p. 59), o que *impulsiona o sujeito a permanecer na atividade, ousando, correndo riscos, suportando a incerteza e a tensão do momento*. Nesse sentido, muitas outras *atividades humanas – tais como cozinhar, ler, escrever, pintar, fazer cruzadinhas, dançar, resolver problemas, conversar, bordar, cantar etc. – podem ser lúdicas, desde que mantenham características como: desafio, persistência, prazer, ousadia...* (“Brincar” – Currículo – 2007 – Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, p. 11).

O texto *Homo ludens*: O jogo como elemento da cultura, de Huizinga (2001), foi um dos utilizados para fundamentar no *Currículo 2007* a importância do ato de brincar. Nesta análise, o autor liberal dilui a atividade humana, sensível, transformadora e social em atos fortuitos e desconexos, tornando equivalentes todas as atividades, postas num mesmo patamar, sem diferenciar as suas finalidades. Além disso, atribui ao ser humano o conceito de *ludicidade* como uma de suas características fundamentais, pois seria o que o moveria a permanecer em atividade, a enfrentar riscos, incertezas e tensões. Para o autor liberal, cujas teorias foram utilizadas na elaboração do *Currículo – 2007*, é na infância que se desenvolvem as qualidades para cultivar o enfrentamento aos desafios. Para os gestores da Secretaria de Educação, que conduziram a elaboração do *Currículo*, esta abordagem é conveniente por almejarem um perfil do novo homem adaptado aos novos tempos, marcados pela ausência de empregabilidade.

Essas qualidades, remetidas ao universo infantil, também são indicadas a administradores de empresas e profissionais de modo geral e tomadas como imprescindíveis à formação. Os atuais gestores educacionais de extração liberal estabelecem como metas norteadoras dos princípios a serem desenvolvidos nas crianças,

na base formativa do seu caráter, qualidades relativas às habilidades de escolha, decisão, flexibilidade para lidar com incertezas e tensões. Por isso, o que é sugerido são brincadeiras que desenvolvam as qualidades imprescindíveis do homem moderno: o indivíduo ágil, adaptável às turbulências, favorável aos desafios impostos na luta pela sobrevivência, ousado para lidar no dia-a-dia com os problemas gerados pela falta de emprego.

Retomamos, desse modo, a análise sobre as propostas contidas na Proposta Curricular aprovada em 2007: ao lidarmos com o texto direcionado à “Educação tecnológica” a ser desenvolvida na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo, fazemos algumas considerações. No texto “Educação tecnológica” aparecem referências ao reconhecimento de que o homem é um ser histórico e social, entretanto, esta compreensão acaba sendo suprimida pelo conjunto das abordagens realizadas. Os pressupostos sobre os quais o texto foi construído para explicar as relações sociais e fundamentar o momento específico da infância estão alinhavados ao pensamento liberal, cujo mote principal é a consagração do egoísmo racional através da naturalização do homem competitivo. O que, de fato, identificamos foram conceitos pertinentes à concepção liberal do processo histórico e suas explicações acerca das condições em que se deu o desenvolvimento humano:

Desde os tempos primitivos, a humanidade tem desenvolvido diferentes artefatos – instrumentos e técnicas como armas e ferramentas – para servir de auxílio no dia-a-dia. Isto é: tem desenvolvido tecnologia (“Educação tecnológica”. *Currículo – 2007* – Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, p. 2)

A análise aparentemente descomprometida e inofensiva explicita a tendência mais corriqueira de universalizar o presente pela supressão do tempo histórico. E nisso consiste sua perversidade: universalizando o presente não há visão nem compreensão do passado, nem tampouco se imagina que pode haver futuro. Afirmam que os homens produzem cotidianamente de modo fortuito e casual, afirmam que desde os primórdios os homens desenvolvem tecnologia, como se fosse a mesma produção em qualquer época histórica. Mas os autores prosseguem com suas justificativas sobre o processo do desenvolvimento humano:

As ferramentas atuam como prolongamento dos sentidos, ampliando os limites que a *natureza lhes impôs*. Ainda hoje, os instrumentos permitem atuar sobre o meio em que se vive ampliando o alcance dos sentidos e da ação. O uso das ferramentas influi, inclusive, nos modos de perceber o mundo e a si mesmo; nos modos de pensar sobre ambos; e nos modos de atuar, a partir dessa percepção e dessa consciência, sobre o mundo e sobre si

mesmo (“Educação tecnológica”. *Currículo – 2007* Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, p. 2).

Para os autores do texto, são as ferramentas que agem como sujeitos sobre os homens, de modo transcendente e natural, alterando sua percepção de mundo e de si mesmos, como se ocorresse um processo mágico ou transcendente, ignorando que o principal agente da produção dos meios de produção é o próprio homem, que realiza o trabalho.

Provavelmente, quando o ser humano descobriu que, com um bastão moveria grandes coisas, não imaginou que milhões de anos depois haveria máquinas como prensas, alicates, tesouras, e muitas outras que surgiriam a partir do princípio da alavanca. Ao verificar que um tronco de árvore, utilizado como roda, serviria para reduzir o esforço ao deslocar ou transportar grandes objetos, o homem percebeu que outras ações como mover e levantar cargas poderiam ser feitas criando-se novos artefatos, o que o levou a desenvolver cada vez mais ferramentas, equipamentos, métodos e técnicas. (“Educação Tecnológica”. *Currículo – 2007 – Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo*, p. 2)

Chamamos a atenção sobre a ausência de mediações históricas na análise realizada pelos autores do texto, pois, embora evidenciem conceitos de Marx sem citá-lo, manifestam o entendimento de que não é o homem, sujeito de sua história, que, pela pré-ideação, por sua capacidade de planejar a atividade antes de executá-la, por ser indivíduo ativo e transformador, iniciou o processo de hominização ao iniciar a produção das suas ferramentas de trabalho. O equívoco consiste no fato de afirmar que a tecnologia já está dada desde o período inicial, sem estabelecer as mediações históricas em que se deu o processo de desenvolvimento humano desencadeado pelo surgimento da pré-ideação pela atividade sensível, constituindo assim, o processo ininterrupto de atuação sobre a natureza, possibilitando o desenvolvimento da consciência e da linguagem e a constituição da sociabilidade. Marx não se apressa em suas conclusões, pelo contrário deixa bastante evidente os pressupostos do trabalho como forma exclusivamente humana ao afirma que:

O que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação o qual opera, ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinantes do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 1987, p. 202).

Marx esclarece, ainda, que a execução do trabalho demanda tempo e produz valores e se constituiu como uma relação social, e assim,

O tempo de trabalho que custa produzir os meios de subsistência interessou, necessariamente, aos homens, em todas as épocas, embora em grau variável com o estágio do desenvolvimento. Por fim, desde que os homens, não importa o modo, trabalhem uns para os outros, adquire uma forma social (MARX, 1987, p. 80).

Desse modo, é através do trabalho que os homens produzem suas ferramentas, os seus meios de produção. No decorrer da história, os homens desenvolveram técnicas de produção e aprimoraram suas ferramentas de trabalho, ampliando, assim o seu domínio sobre a natureza. Todavia, é a partir do renascimento científico que ocorreu em meados do século XVI, e de sua expansão a partir da revolução industrial em 1750, com a invenção dos teares mecânicos e hidráulicos, que o desenvolvimento da maquinaria e grande indústria se efetiva. No final do século XIX, a humanidade obtém um novo avanço, ao ser descoberto os mecanismos na natureza para a produção do motor de combustão, da telefonia e da televisão, e precisamente a partir da década de 1970, que se estabelece um domínio mais estreito sobre a natureza ao se desenvolver a informatização, a robotização, a eletrônica, a engenharia genética⁴⁵.

Mas, o que se evidencia no texto “Educação tecnológica”, parte integrante do Currículo, é a tentativa de apresentar uma nova explicação para o desenvolvimento humano ajustada à configuração atual do capitalismo e vislumbramento em torno do avanço tecnológico, deixando de se colocar em evidência que a tecnologia que alcança pleno desenvolvimento concentra, antes de tudo, força de trabalho despendida nesses últimos três séculos, pois traduz acumulação de conhecimento e da própria força de trabalho. Seguindo as orientações da autora Juliana Sancho (2001), o capítulo referente à “Educação tecnológica” na *Proposta Curricular 2007* contém argumentação sobre os fatores que diferenciam os seres humanos dos outros seres vivos:

Algo que diferencia substancialmente a espécie humana do resto dos seres vivos é a sua capacidade para gerar esquemas de ação sistemáticos, aperfeiçoá-los, ensiná-los, aprendê-los, transferi-los para grupos distantes no espaço e no tempo... Neste sentido, podemos dizer que a tecnologia é uma produção basicamente humana, entendendo aqui este tema no sentido de pertencente à espécie humana, próprio da mesma. (SANCHO, 2001, pp. 25-26)

⁴⁵ Eric Hobsbawm, em *A era das revoluções*, editora Paz e Terra, e Edwards McNall Burns, em *História da Civilização Ocidental*, Editora Globo, desenvolvem essas questões.

O que se afirma aqui é que as bases da sociabilidade humana estão na capacidade dos homens de “produzirem esquemas de ação sistemáticos, aperfeiçoá-los e aprendê-los”, demonstrando o reconhecimento de que todo conhecimento descoberto é difundido e apropriado pelo conjunto dos homens. Assim, fazendo alusão ao pensamento de Marx, mas sem mencioná-lo, Sancho considera que os homens produzem esquemas de ação sistemáticos, como estruturas lógicas constituídas a priori. Karl Marx, todavia, em 1844 já havia evidenciado esta determinação ontológica em *A ideologia alemã* ao mostrar que os fatores que marcam o início da sociabilidade está vinculado ao trabalho e não a um esquema mental dado aprioristicamente, como ressalva:

Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente, que é consequência da sua organização corporal. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material” (1980, p. 18).

Ou seja, é através do trabalho que se dá inauguração do processo de desenvolvimento humano, e se constitui a pré-ideação marcando, assim, o processo de formação da consciência. Desse modo, a capacidade dos homens produzirem conhecimentos, sistematizá-los e difundi-los é dada pelo trabalho, qualidade fundante do desenvolvimento humano. De outro lado, busca-se justificar a presença da tecnologia como pertencente à espécie humana, porém, esquecendo-se de mencionar que ela é resultado da atividade humana sensível concretizada através da relação com a natureza e da relação com os outros homens efetivada no decorrer da história. Em resposta ao atual patamar de acumulação pautado pelo desenvolvimento tecnológico, justifica-se a incorporação mais amiúde de atividades direcionadas ao pensamento lógico e ao manuseio de instrumentos tecnológicos ou similares:

Nas escolas municipais de São Bernardo, o trabalho com educação tecnológica tem como objetivo desenvolver uma série de procedimentos que levem a criança a pensar cientificamente, *elaborando hipóteses, experimentando-as e reformulando-as* a partir dos resultados obtidos e propondo outras soluções para os problemas. Para isso, elas contam com o material estruturado “blocos de encaixe” (ver quadro “Recursos Materiais”), além de outros recursos.

Esse trabalho é realizado em situações nas quais o aluno exercita sua capacidade de argumentação, aprende a trabalhar em equipe de forma colaborativa, realiza a construção e montagem de mecanismos ou objetos baseados em conceitos de máquinas simples (alavanca, rodas e eixos, plano inclinado e estruturas rígidas e móveis) e robótica (mecanismos eletro-eletrônicos, programação simples e programação avançada), relacionando sua vida escolar com o seu cotidiano (“Educação tecnológica” – *Currículo* – 2007 – Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, p. 6).

Consideramos, evidentemente, a importância da inserção da formação tecnológica na educação infantil e no ensino fundamental, como possibilidades que se abrem para as crianças compreenderem e acompanharem os mecanismos que constituem o desenvolvimento tecnológico. Desse modo, o problema não está em incorporar a educação tecnológica no ensino fundamental, mas na diretriz que se dá a ela, pois os conteúdos propostos estão em estreita consonância com as exigências postas na sociedade capitalista, agora atingindo até mesmo a educação infantil e o ensino fundamental.

A partir da concepção de que o conhecimento é inato, compreende-se que a aprendizagem é um processo individual e espontâneo, bastando a presença mediadora do professor para facilitar a aprendizagem pela organização de ambientes favoráveis às experiências. A concepção de prática pedagógica, permeada pelo racionalismo e, portanto, pela compreensão de que o conhecimento já está dado *a priori*, aparece com evidência na entrevista concedida pela professora A. M., que comenta que há conteúdos que não são ensináveis, porque são desenvolvidos espontaneamente pelas crianças. A sua análise se dá sobre a avaliação das experiências educativas realizadas num período anterior:

Em 1992, quando foi concluído o *Currículo* para a rede municipal de São Bernardo do Campo, foi criado espaço para formação dos professores. A Emei Aloísio Nunes tinha uma especificidade: no período de dois anos foi direcionada para pesquisa numa parceria com a Prof^a. Glória Seber (USP), e foi trabalhado acentuadamente com as crianças: seriação, blocos lógicos, classificação, sequência.

Essas práticas compõem o instrumento cognitivo. Hoje já se sabe que a criança as desenvolve naturalmente na brincadeira, não são conteúdos ensináveis. Da mesma forma, esse entendimento pode ser atribuído às *Barrinhas de Cuisenaire*⁴⁶, cuja orientação era veiculada pela Coordenadoria de Educação e Normas Pedagógicas (Cenp). As Barrinhas de Cuisenaire foram criadas por um adulto na visão dele sobre o raciocínio da criança, mas hoje se sabe que a criança não segue esse raciocínio. Esse método não foi pautado pela psicogênese da escrita. Até então, mantinha a cartilha como orientadora do processo de alfabetização, também como uma forma de raciocínio do adulto. (Entrevista concedida por A.M., realizada em São Bernardo do Campo, em 19/06/2007).

As práticas educativas são amparadas pela concepção piagetiana⁴⁷ de que as crianças aprendem sozinhas e, por isso, faz-se necessária a avaliação permanente para

⁴⁶ Empregado no estudo dos numerais, o método Cuisenaire é constituído por reguinhas, barras ou bastões coloridos, que são identificados pelo tamanho e pela cor, correspondendo a um numeral. As peças têm a forma de prismas retangulares de 1 cm² de secção e o comprimento variável de 1 cm a 10 cm. Foi criado pelo professor de matemática belgo Emile Georges Cuisenaire (1891-1980).

⁴⁷ Em várias passagens de suas obras Piaget faz referência ao processo de desenvolvimento infantil, apontando a ocorrência de uma aprendizagem espontânea, como exemplifica esta afirmação: “A partir

possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento espontâneo das crianças. A concepção que se tem é a de que as crianças desenvolvem noções espaciais e geométricas naturalmente ao explorarem objetos e o espaço ao seu redor.

O ensino da geometria estava relacionado à nomenclatura das formas geométricas e conceitos de difícil apropriação pelas crianças. Se a geometria é entendida como experiência e interpretação do espaço em que as pessoas vivem e se movimentam, conclui-se que as crianças começam a aprendê-la desde que sejam capazes de ver, sentir e movimentar-se no espaço que ocupam. À medida que crescem, as crianças começam a perceber as características dos objetos, seu tamanho, forma e posição, movimento, ordem etc.

A aprendizagem é tomada sob o prisma subjetivo, resultado da relação entre a subjetividade e os objetos. Não deve ser apresentado um conhecimento prévio para que a criança construa o seu próprio raciocínio para resolver um problema.

Do mesmo modo, a aprendizagem da língua portuguesa deve ser desenvolvida tomando-se como parâmetro o modo como a criança aprende, e não o modo como o professor ensina. Como se concebe a aprendizagem como processo cognitivo da criança – de um processo interno resultado do amadurecimento biopsicológico e das experiências –, e não como um processo de aquisição do conhecimento – de apropriação do conhecimento socialmente elaborado e refaz mentalmente o percurso da construção dos conceitos para compreendê-los e obter domínio dos conteúdos, analisando-os, comparando-os, para obter sua própria concepção e, assim, a construção de sua autonomia –, os diferentes métodos de ensino não são vistos como necessários para auxiliar a reflexão teórica. Em verdade, o modelo atual de educação despreza as diferentes metodologias de ensino, porque todo o processo de aprendizagem é dissolvido na concepção “aprender a aprender”.

Estas questões relacionadas aos fundamentos que norteiam o currículo serão tratadas noutras partes desta tese, nas quais teremos oportunidade de analisá-las com maior aprofundidade. Desse modo, daremos sequência às nossas reflexões, agora relacionadas à proposta curricular do município de Diadema.

dos 7-8 anos, por exemplo, as pessoas descobrem por si mesmas operações de reunião e de intersecção dos conjuntos, assim como produtos cartesianos, e a partir dos 11-12 anos chegam à partição dos conjuntos” (1973, p. 19).

1.2.2 Diadema

Para dar sustentação teórica às práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na rede de ensino, seus gestores trouxeram à baila reflexões em torno da própria constituição da criança, sua peculiaridade e necessidades que precisam ser atendidas e desenvolvidas. Amparados no pensamento de Lev Vigotski (1896-1934), afirmam que

as conquistas do conhecimento podem estar relacionadas às informações e práticas disponíveis em cada região e momento histórico. E que esse aprendizado promove o desenvolvimento de capacidades diferentes, as quais, por sua vez, ampliam o potencial de aprendizagem e do desenvolvimento de novas capacidades (“Educação Infantil”. Currículo – 2007 – Secel – Diadema, p. 19).

A partir de Henri Wallon (1879-1962) os autores apresentam a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre através de “um processo que integra os aspectos cognitivos, afetivos, biológicos e sociais e esses aspectos se influenciam mutuamente e não podem ser divididos quando se quer entender a criança como um ser completo desde que nasce, mostrando suas competências para a interação com o meio em gradativo desenvolvimento” (“Educação Infantil”. Currículo – 2007 – Secretaria Municipal de Diadema, p. 19). Amparados nos pressupostos teóricos desses dois autores, acreditam que o conhecimento é resultado de uma produção social que precisa ser difundida para garantir a todos os indivíduos a sua apropriação, pois o desenvolvimento de cada um está relacionado às possibilidades de apreensão, vivência com o universo cultural, científico, humano.

Pautado nesses pressupostos o *Currículo - 2007* – organizado pela Secel de Diadema também dedicou reflexão sobre o ato de brincar no capítulo reservado à educação infantil. Desse modo, consta no *Currículo* uma discussão em que transparece a concepção de infância em sua mediação com a prática pedagógica, pela qual tomam o ato de brincar como um princípio educativo:

A brincadeira, em especial, do faz-de-conta, é a situação por excelência em que predomina a fantasia, embora condicionada às regras da realidade. É nessa situação, marcada pelo controle da criança sobre seus atos, que ela exercita a discriminação entre realidade e fantasia, sem precisar submeter-se diretamente aos mandos dos adultos. Nesses momentos ela aprende e desenvolve inúmeras coisas: orientação e organização espacial; adequação de movimentos apropriados à situação; habilidades necessárias para o manuseio de diferentes objetos; representação de imagens e conteúdos relacionados a situações já vividas ou presenciadas. (“Educação infantil” – *Currículo* – 2007 – Secel – Diadema, p. 19)

A referência ao universo infantil e às suas descobertas evidencia a especificidade do ato de brincar no momento em que as crianças começam a distinguir a fantasia e a realidade, momento em que também adquirem orientação e organização espacial, aprendem a determinar e definir os seus atos para lidar com diferentes objetos, imagens, situações já vividas ou presenciadas. Os autores do *Currículo* ressaltam, porém, que não existe uma infância previamente definida, pois há diversos ambientes escolares que resultam das diferentes culturas trazidas pelas crianças, pela ação que desencadeiam na atividade escolar.

Esse fator abre a possibilidade para os profissionais ligados à educação infantil captarem os diferentes saberes e conteúdos trazidos pelas crianças para “diferenciar a cultura produzida pela criança – através constante invenção e reinvenção dos artefatos culturais – da cultura produzida para a criança – através das escolas, empresas etc.” (“Educação infantil”. Currículo – 2007 – Secel – Diadema, p. 18). Desse modo, compreende-se a criança a partir de seu universo, como processo de desenvolvimento da sua individualidade, contudo, sem escapar da indicação das qualidades desejadas na atualidade, ao mencionar que as crianças precisam adquirir habilidades para lidar com o “**planejamento** sobre ações sequenciais; diferentes linguagens; **negociações** de suas ideias e interesses junto com outras crianças; compreensão das intenções dos outros; **soluções para conflitos** e problemas; **regras de conduta social**; elaboração de emoções e sentimentos” (“Educação infantil”. Currículo – 2007 – Secel – Diadema, p. 20). Mesmo de modo atenuado, no *Currículo* transparecem terminologias que recentemente passaram a ser utilizadas para definir qualidades a serem desenvolvidas nas crianças, o que leva a rede de ensino a cair nas malhas do atual movimento de ideias em torno dos formadores ou gestores da educação.

Realizada a exposição de alguns dos norteamentos teóricos que conduzem a prática educativa, observamos as análises realizadas em torno da composição da grade curricular, composta pelas diversas áreas do conhecimento, e o modo como deverá ser desenvolvida. Os autores argumentam no texto mencionado que as disciplinas relativas às áreas das ciências aparecem de modo compartimentado, o que oferece aos estudantes a compreensão de conhecimentos estanques. Como alternativa a esta disposição das disciplinas e para torná-las instrumentos para problematização e compreensão da realidade para transformá-la, optou-se pela concretização da prática educativa orientada por projetos, argumentando-se que

A Pedagogia de Projetos entende que todo conhecimento é construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados. Assim, a Pedagogia de Projetos gera situações de aprendizagem reais e diversificadas e possibilita que os alunos decidam, opinem, debatam, com autonomia e compromisso com o real (Leite *apud* “Áreas do conhecimento – Currículo – 2007 – Secel – Diadema, p. 9).

A concepção de prática pedagógica explicita parte do pressuposto de que os conhecimentos são construídos na relação com os contextos em que são utilizados, por isso privilegia a organização de atividades que propiciem a vivência de situações de aprendizagem, em que os estudantes possam participar, opinar, decidir, envolvidos com a realidade em que vivem. A concepção de aprendizagem e de prática pedagógica exposta parte do princípio de que o estudante é sujeito social que se constrói *através da linguagem*, “que aprende atuando com e sobre o mundo e sobre a linguagem/língua, buscando compreender a sociedade e a si mesmo” (“Áreas do conhecimento” – Currículo – 2007 – Secel – Diadema, p. 10).

A linguagem é o eixo unificador das diversas áreas da ciência, por onde passam todas as compreensões dos diferentes códigos e textos. Por isso, Alfredina Nery⁴⁸ afirma que todo professor é professor de linguagem e contribui para a mediação de diferentes linguagens, “porque os conteúdos das várias áreas do conhecimento humano são sistematizados, registrados e divulgados em diferentes linguagens, especialmente a linguagem verbal e suas relações com as demais” (“Áreas do conhecimento” – Currículo – 2007 – Secel – Diadema, p. 11).

O texto faz, ainda, referência ao pensamento de Paulo Freire, reafirmando a posição política do professor frente ao exercício da sua prática educativa. Segundo avaliam, é a partir deste pressuposto que o professor define os seus objetivos, com base nos ideais em que acredita e que defende, para propiciar a transformação da humanidade e sociedade. As orientações deixadas por Paulo Freire estimulam o educador a buscar apoio em abordagens sociológicas para orientar a reflexão sobre os problemas relacionados às ciências sociais e a compreender a sua interlocução com outras áreas da ciência, como a biologia, por exemplo, e, assim, oferecer aos estudantes os instrumentos de análise para a compreensão da realidade. As abordagens inspiradas em Paulo Freire enfatizam “que o processo de ensino-aprendizagem deve passar por três momentos pedagógicos: problematização inicial, organização do conhecimento e sua aplicação” (“Áreas do conhecimento” – Currículo – 2007 – Secel – Diadema, p. 33). Os

⁴⁸ Assessora da Divisão de Ensino da Secel do Município de Diadema.

autores argumentam que a metodologia proposta por Freire abre caminhos para a reflexão sobre a prática transformadora ao organizar atividades pedagógicas que explorem situações-limites, problematizadas. Através da realização dessa prática o professor

estaria indicando efetivamente uma forma particular e inédita de propor uma transformação social no e através do ensino. Tal possibilidade se faria presente através de um estudo mais pormenorizado do processo codificação-problematização-decodificação (“Áreas do conhecimento” – *Currículo – 2007* – Secel – Diadema, p. 34).

E, assim, são retomadas as questões postas por Freire em suas primeiras obras, nas quais aparecia incisivamente a orientação de posturas instigadoras direcionadas a provocar a reflexão acerca da realidade, tomando como ponto de partida a problematização do contexto social imediato, para alcançar esferas de compreensão mais abrangente e, assim, obter maior visão sobre as esferas sociais. Desse modo, acreditava ser possível concretizar o processo de decodificar/ descortinar a realidade, retirar-lhe o véu que ofusca a sua compreensão.

Sem dúvida, a proposta curricular apresentada no município de Diadema apresenta posturas progressistas e a preocupação em propiciar canais que possam abrir caminhos para a transformação da realidade, bem como a atenção especial às áreas das ciências, ao produzir um caderno específico para nortear os seus desenvolvimentos. Contudo, perdem-se, às vezes, os meios pelos quais esses objetivos poderão ser efetivados – e os seus limites encontram-se nas ferramentas teóricas que lhe dão sustentação.

Na base teórica desta proposta aparece o entendimento de que “a linguagem é multidisciplinar por natureza” e contribui para a escola ser o espaço privilegiado de leitores. É nesse sentido que todo professor adquire a função de professor de leitura e escrita e pode contribuir para a concretização de uma prática mediadora, compartilhada e orientadora para formação de novos leitores. A proposta de prática pedagógica explícita estabelece como meta a possibilidade de instigar os indivíduos a assumirem o seu papel de sujeitos ativos, construtores do seu destino e da história, todavia, acaba por neutralizar o professor no processo, na medida em que ele é levado a exercer apenas o papel de mediador, quando a leitura e a escrita são colocadas como as principais atividades a serem desenvolvidas na escola.

Desse modo, exige-se muito pouco do professor, pois seu encargo passa a ser quase nulo. Ao converter todos os professores atuantes no ensino fundamental e na

EJA – suplência de quinta a oitava séries, formados nas diversas áreas do conhecimento, em professor de leitura nas suas áreas específicas de conhecimento, acaba por reduzir as margens de efetividade da apreensão do conhecimento científico, também diluído na execução de projetos, geralmente centrado no aprofundamento de um assunto. Assim, os instrumentos que freiam as propostas pedagógicas prescritas no *Currículo* são a própria metodologia, a excessiva ênfase ao modo como deve proceder a prática pedagógica, e não efetivamente as discussões acerca das áreas das ciências e seu aprofundamento. Realizamos esta afirmação sobre os aspectos abordados na educação porque constatamos que o ponto nevrálgico da manutenção da ordem social vigente está ligado ao desmonte da transmissão do conhecimento sistematizado, empenho visivelmente declarado nas posturas de Philippe Perrenoud, cujas bases teóricas merecem ser verificadas com mais atenção, como faremos a seguir.

1.3 O Construtivismo e a Pedagogia das Competências de Philippe Perrenoud

Philippe Perrenoud é um dos pensadores que mais exercem influência sobre as políticas educacionais na atualidade e as suas idéias apresentam a confluência de teorias que alçaram grande margem de difusão nas últimas décadas – o pragmatismo e o construtivismo – e dessa forma, contribui para a consolidação desse movimento de idéias e a inserção de um modelo de educação completamente distinto.

Até meados da década de 1980 a prática educativa ainda era subsidiada por livros científicos e literários, através dos quais os professores ofereciam uma orientação preliminar para os estudantes adentrarem aos assuntos tratados, refletirem e assimilarem conceitos. O pressuposto da *prática educativa* estava centrado na apropriação do conhecimento, no desenvolvimento da capacidade de articular ideias e expressar opiniões de diferentes maneiras e, portanto, a *avaliação* era vista como um instrumento imprescindível para verificação dos resultados do processo de aprendizagem.

Como já referimos anteriormente, as mudanças de concepção sobre o processo de ensino-aprendizagem concretizado pelas equipes técnicas, responsáveis pela determinação das diretrizes educativas, deram-se pelo intenso movimento de ideias veiculado em âmbito internacional e por intervenções político-econômicas. Dentre as

diversas ideias veiculadas, encontra-se o pensamento de Piaget. Além de apresentar os fundamentos do desenvolvimento cognitivo da criança e sua proposta para a educação, Piaget também sinalizou as mudanças que deveriam ocorrer no âmbito da prática educativa:

o sistema tradicional estava baseado em manuais para estudo, cadernos, papel, e algum material indispensável para lições de desenho e de trabalhos manuais. Mas se, no caso dos métodos ativos, se torna menor o papel dos manuais de estudo, em contrapartida a imprensa na escola, a confecção de fichas e de coleções, as construções de todo tipo (gráficos e outras) pressupõem um material cada vez mais abundante (1973, p. 45).

A crítica ao sistema tradicional de ensino também passou pela censura ao uso de manuais, na qual Piaget sugeria que o manuseio de livros pode ser realizado com menor frequência, para abrir espaço à incorporação de métodos mais ativos. Para adequar a escola a estes métodos, era necessário concretizar uma nova proposta para a educação.

A escola tradicional oferece ao aluno uma quantidade considerável de conhecimentos e lhe proporciona a ocasião de aplicá-los em problemas ou exercícios variados: ela “enriquece” assim o pensamento e o submete, como se costuma dizer, a uma “ginástica intelectual”, à qual caberia consolidá-lo e desenvolvê-lo. No caso do esquecimento (e todos sabemos o pouco que resta dos conhecimentos adquiridos na escola, cinco, dez ou 20 anos após o término dos estudos secundários), tem ela ao menos a satisfação de haver exercitado a inteligência; pouco importa que se haja esquecido por completo a definição do co-seno, as regras da quarta conjugação latina ou as datas da história militar. Os partidários da escola ativa argumentam então que, se subsiste tão pouca coisa dos conhecimentos registrados por encomenda, a extensão do programa importa menos que a qualidade do trabalho (1973, p. 61).

A defesa piagetiana da incorporação de materiais mais adequados para a efetivação do método ativo no processo de ensino-aprendizagem está fortemente presente em várias políticas educacionais, o que indica o grau de influência que este pensador exerceu sobre o movimento realizado na década de 1990 nas orientações pedagógicas aos professores, cujo norteamto era direcionado à desvalorização do uso de livros didáticos e dos livros de literatura. Sua influência também é perceptível sobre as alterações que passaram a ocorrer na condução dos processos de aprendizagem e nas mudanças realizadas no processo de avaliação. Se em suas obras Piaget lamentou a lenta transformação no ensino – ao dizer que, “apesar do trabalho eficaz dos psicólogos escolares, permanecem em aberto as indagações em torno do valor dos instrumentos de orientação e seleção. Em especial, permanece com frequência a dificuldade de eliminar este flagelo da escolaridade que vem a ser o papel e o valor atribuídos aos exames”

(1973, p. 9) –, as suas sugestões foram inteiramente absorvidas pelas políticas educacionais. Para Piaget

Tudo já foi dito a respeito dos exames escolares, e no entanto essa verdadeira praga na educação em todos os níveis continua a viciar – as palavras não chegam a ter a violência necessária – o relacionamento normal entre professor e aluno, comprometendo em ambos a alegria do trabalho e, frequentemente, a confiança recíproca. As duas falhas essenciais do exame consistem, na realidade, no fato de que em geral ele não possibilita resultados objetivos e acaba se transformando fatalmente em um fim em si mesmo (...) e, sobretudo, porque está mais voltado para a memória que para as capacidades construtivas do aluno (...) compreendem-se determinados móveis que impedem a substituição do exame escolar pelo das aptidões (PIAGET, 1973, p. 52).

As suas críticas aos exames escolares foram inteiramente incorporadas às práticas educativas, especialmente àqueles apoiados na memorização, em favor do acompanhamento do desenvolvimento das aptidões, considerado o fato de que o

método mais seguro para diagnóstico e prognóstico é sem dúvida aquele que se baseia na observação dos alunos e seu trabalho real. Trata-se porém de um método delicado, que presume em nosso entender uma colaboração constante entre os professores, responsáveis pelo ensino e os psicólogos escolares, cuja tarefa consiste em acompanhar os alunos individualmente em seus sucessos e fracassos (PIAGET, 1973, p. 54).

Estas reflexões de Piaget propiciaram a criação da avaliação diagnóstica e a substituição de um ensino pautado pela exposição de aulas e sua repetição por meio de provas ou exercícios práticos através de uma educação amparada por métodos ativos, que conferem “uma participação cada vez maior às iniciativas e aos esforços espontâneos do aluno – os resultados obtidos serão significativos” (PIAGET, 1973, p. 54). Para Piaget, “graças a essa combinação entre provas psicológicas e um estudo continuado da sua atividade individual, é que o aluno será encaminhado definitivamente para as diferentes seções onde irá terminar seus estudos secundários: encaminhamentos profissionais diversos e preparação para os altos estudos” (PIAGET, 1973, p. 54). O acompanhamento do desenvolvimento da criança pela avaliação diagnóstica e continuada ratifica a seletividade dos estudos: a seleção define os estudantes que deverão dar continuidade aos estudos ou os que deverão ter formação para o trabalho.

O suíço Philippe Perrenoud escreve as suas obras procurando dar continuidade aos escritos de Jean Piaget. Para se defender de críticas, na introdução do seu livro *Construir as competências desde a escola*, afirma que há um mal entendido em se acreditar que,

ao desenvolverem-se competências, desiste-se de transmitir conhecimentos. Quase que a totalidade das ações humanas exige algum tipo de

conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas em modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas exigem. A escola está portanto diante de verdadeiro dilema: para construir competências, esta precisa de tempo, que é parte do tempo necessário para distribuir o conhecimento profundo (PIAGET, 1999, p. 7).

A orientação incisiva de Piaget sobre a necessidade de se desenvolver a aptidão dos indivíduos e sua crítica aos limites do conhecimento socialmente elaborado – pois, “quando se transmite um conhecimento à criança, a experiência mostra que ele fica inútil, ou então, se compreendido, é reestruturado. Ora, esta reestruturação exige uma lógica interna” (PIAGET, 1986, p. 143) – é prosseguida por Perrenoud, agora com a proposta mais acabada em torno das competências, que busca estimular a ação reflexiva em torno de cada problema particular. Para sustentar a sua análise, o sociólogo cita duas situações relativas à área do direito e da medicina, afirmando que o bom profissional é aquele que consegue identificar e mobilizar conhecimentos científicos pertinentes no momento certo, pois não terá condições de abrir o livro para encontrar a solução. Por isso, afirma que “uma competência nunca é a implementação ‘racional’ pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situações de ação” (PERRENOUD, 1999, p. 8).

Perrenoud ressalva que não é possível desenvolver competências sem garantir a assimilação de conhecimentos, todavia, é imprescindível identificar quais aspectos do conhecimento lhe interessam. Para ele, os conhecimentos – os diferentes sistemas teórico-sociais produzidos pelos homens no decorrer da história, que ele denomina de declarativos, por descreverem a realidade sob a forma de fatos, leis, constantes ou regularidades – só fariam sentido quando reorganizados no momento da prática. Nesse sentido, os conhecimentos procedimentais⁴⁹ e os conhecimentos condicionais possuiriam maior relevância na formação dos indivíduos, pois se remeteriam diretamente à prática e à resolução de problemas no cotidiano.

⁴⁹ O autor classifica de conhecimentos procedimentais aqueles que “descrevem o procedimento a aplicar para obter-se algum tipo de resultado (por exemplo, os conhecimentos metodológicos)” e como conhecimentos condicionais aqueles que “determinam as condições de validade dos conhecimentos procedimentais” (PERRENOUD, 1999, p. 8).

As certezas explicitadas pelo sociólogo quanto aos meios necessários ao desenvolvimento de competências para resolução de problemas com eficácia no cotidiano, todavia, não se mostram com tanta evidência na realidade. Os equívocos provenientes dessas diretrizes se fazem evidentes na formação de jovens estudantes na área da medicina, por exemplo, formados no atual modelo, através da metodologia de estudos de casos e aulas práticas, que apresentam cada vez mais dificuldades em diagnosticar doenças e fraturas⁵⁰. Mas os jovens recém-formados, orientados para a resolução de problemas na imediatez sob a racionalidade excessivamente prática, também encontram dificuldades para compreenderem a relação da medicina com as diversas esferas sociais. Já não é possível perceber a dimensão social da história das políticas de saúde senão pela ótica dos resultados econômicos dos seguros privados de saúde ou da parceria público-privado. Sob a ótica da pedagogia das competências, a racionalidade é direcionada a conduzir a ação ao que é útil, a dar respostas *imediatas* a problemas *imediatos*, com possibilidade de compreensão muito estreita do objeto analisado, o que dificulta a visualização de diferentes alternativas prescritas na realidade.

Nesse sentido, o combate que se realiza à memorização tem como alvo a capacidade de os indivíduos incorporarem conceitos e os diferentes sistemas teóricos – desenvolvidos no decorrer da história da humanidade não simplesmente por operações mentais, mas principalmente através da interlocução estabelecida entre os homens desde as primeiras reflexões desenvolvidas com o surgimento da filosofia, na *Antiguidade*. Os diferentes sistemas filosóficos constituídos no decorrer da história são, antes de tudo, produtos da práxis humana, da ação transformadora dos homens, os quais, por sua capacidade de compreender e desvendar os fenômenos da natureza e da sociedade, explicam os seus movimentos através da elaboração de teorias. As teorias são produções histórico-sociais e propiciam a elevação dos homens à dimensão universal e atemporal – o livre trânsito entre passado e futuro. Todavia, não é possível ao indivíduo adentrar aos diferentes sistemas teóricos sem passar por um processo de compreensão dos conceitos

⁵⁰ O artigo *Futuros médicos têm recorde de erros em prova clínica, diz Cremesp*, veiculado pela *Folha Online*, informa que “Futuros médicos avaliados pelo Conselho Regional de Medicina de São Paulo (Cremesp) tiveram neste ano o pior desempenho nas questões de clínica médica desde 2005, quando a avaliação foi implantada. Essa área engloba procedimentos básicos e identificação e análise de sintomas. Mais da metade dos estudantes do último ano de medicina que participaram de um teste de múltipla escolha não soube explicar o que é a gripe suína”. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/ultnot/cienciaesauade/ultnot/estado/2009/12/16/futuros-medicos-tem-recorde-de-erros-em-prova-clinica-diz-cremesp.jhtm>>, acessado em 16 dez. 2009.

a partir de sua forma mais simples até alcançar as suas articulações mais complexas. Noutras palavras, não se apropria da teoria com facilidade num primeiro contato, da noite para o dia, pois o tempo necessário à reflexão e raciocínio exige primeiro a compreensão e incorporação dos conceitos, para posteriormente se adquirir a autonomia para pensar.

Para Perrenoud, entretanto, a questão se remete à habilidade do indivíduo de articular os conhecimentos declarativos, procedimentais e condicionais e saber discerni-los diante de uma situação para resolvê-la da forma mais adequada e, por isso, não se trata de aplicar o conhecimento, mas de saber utilizá-lo. Por isso justifica:

Essa arte da execução ativa um conjunto de esquemas lógicos de um alto nível de abstração. Porém, se os especialistas não passassem de pessoas ao mesmo tempo inteligentes e eruditas, eles seriam mais lentos e, portanto, *menos eficazes e menos úteis*. Diante de uma situação inédita e complexa, eles desenvolvem determinada **estratégia eficaz com rapidez e segurança** maiores do que uma pessoa que contasse com os mesmos conhecimentos e também fosse “inteligente”. A competência do especialista baseia-se, além da inteligência operária, em esquemas heurísticos⁵¹ ou analógicos próprios de seu campo, em processos intuitivos, procedimentos de identificação e resolução de um certo tipo de problema, que aceleram a mobilização dos conhecimentos pertinentes e subentendem a procura e a elaboração de estratégias de ação apropriadas. Acrescentemos que a perícia supõe também atitudes e posturas mentais, curiosidade, paixão, busca de significado, desejo de tecer laços, relação com o tempo, maneira de unir intuição e razão, cautela e audácia, que nascem tanto da formação como da experiência (PERRENOUD, 1999, p. 9).

Perrenoud aborda a racionalidade movida pelo alto nível de abstração para dizer que somente possui sentido se for voltada a uma estratégia capaz de garantir bons resultados. O que coloca em discussão é o ajustamento do pensamento aos esquemas lógicos para o desenvolvimento de competências. O parâmetro para avaliar a inteligência humana é a disposição de possibilidades que tem um computador, a sua capacidade de armazenar memória e a rapidez com que efetua o cálculo, cada vez mais próxima das capacidades humanas. Desse modo, a perspectiva que se põe se remete

⁵¹ Segundo Francisco da Silveira Bueno, organizador do *Dicionário escolar da língua portuguesa*, heurística quer dizer “Método de perguntas e respostas para encontrar a solução de vários problemas” (1976, 574). Niccola Abbagnano, organizador do *Dicionário de filosofia*, explica que heurística é uma palavra moderna, originada do verbo grego εὑρίω = pesquisa ou arte de pesquisa. Diferente de erística: arte de combater com palavras, ou seja, vencer nas discussões. Foi cultivada na Antiguidade pelos sofistas e pela escola megárica, cujos membros foram chamados, por antonomásia, de “erísticos”. Em *Eutidemos*, Platão dá um exemplo vivo do modo como essa arte era exercida em seu tempo. Os interlocutores do diálogo, os irmãos Eutidemos e Dionisodoro, divertem-se em demonstrar, p. ex., que só o ignorante pode aprender, e logo depois que só o sábio aprende; que se aprende só o que não se sabe e depois que se aprende só o que se sabe, etc. O fundamento de semelhantes exercícios é a doutrina compartilhada por megáricos, sofistas e cínicos de que o erro não é possível porque, não se podendo dizer o que não é (que equivale a não dizer), sempre se diz o que é, logo, a verdade. (ABBAGNANO, 1999, p.499)

à construção de competências, pois é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos, em *tempo real*, ao serviço de uma ação *eficaz*. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. Não existe, a não ser nas novelas de ficção científica, nenhum “transplante de esquemas”. O sujeito não pode tampouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. *Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes*, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura *reflexiva* (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Perrenoud dá continuidade às teses que foram desenvolvidas por Piaget, procurando fundamentar o modo como os processos cognitivos seriam construídos no decorrer da ação. Segundo Perrenoud, as estruturas mentais mobilizam o conhecimento, permitindo que as experiências desenvolvidas gerem sempre situações novas. Desse modo, Perrenoud enxerga o pensamento como o movimento dado pela experiência, por isso, os treinamentos oferecidos aos professores não poderiam ocorrer por simples transferência de esquemas mentais, mas deveriam dar a oportunidade de estruturar estes esquemas pela realização das experiências. Ou seja, o conhecimento é compreendido como um fenômeno adquirido pelas experiências individuais, por conseguinte, através de uma relação unilateral entre sujeito e objeto.

Retomando o antigo debate entre Escola Nova e ensino tradicional, Perrenoud questiona: buscamos cabeças bem cheias ou cabeças bem feitas? Afirma que só é possível desenvolver um treinamento eficaz se o indivíduo tiver o tempo devido para realizar experiências e analisá-las. Assim, justifica a necessidade de planejar o tempo do trabalho a ser desenvolvido na sala de aula, pois a construção da competência consiste na “dosagem entre o trabalho isolado de seus diversos elementos e a integração desses elementos em situação de operacionalização” (1999, p. 10). Para Perrenoud, é papel da escola desenvolver competências, não apenas propiciar a transmissão do conhecimento:

desde que essa discussão existe, a escola procura seu caminho entre duas visões do currículo: uma consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação, o que equivale, mais ou menos abertamente, a confiar na formação profissionalizante ou na vida para garantir a construção de competências; a outra aceita limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em situação complexa. (PERRENOUD, 1999, p. 10)

Por que Perrenoud traz à baila, no limiar do século XXI, a oposição entre a escola direcionada à transmissão do conhecimento e a guiada pelos princípios da

escola ativa, argumentando que sua proposta as unifica? Para dar continuidade ao movimento de ideias iniciado no final do século XIX por Dewey, Perrenoud procura responder a todas as críticas, mas tenta atrair opositores pulverizando a questão central da polêmica, ao dizer que se trata de “um dilema coletivo, na medida em que o sistema educacional vive, desde seu nascimento, em tensão entre essas duas lógicas, encarnadas por atores que *ocupam posições ritualmente antagônicas no campo cultural*” (1999, p. 11). O autor não apenas reduz a polêmica a uma questão cultural, como também se remete aos teóricos que são críticos de suas posições:

O dilema também pode envolver qualquer um que não se deixe levar por teses extremistas; para entender o mundo e agir sobre ele, não se deve, ao mesmo tempo, apropriar-se de conhecimentos profundos e construir competências suscetíveis de mobilizá-los corretamente? A figura do especialista o atesta: ele se define, simultaneamente, como um cientista, um erudito, alguém que “leu todos os livros” e acumulou tesouros de conhecimentos por meio da experiência; alguém que tem intuição, senso clínico, *savoir-faire* e o conjunto das capacidades que permitem antecipar, *correr riscos, decidir, em suma, agir em situação de incerteza*. À pergunta: “Conhecimentos profundos ou perícia na implementação?”, gostaríamos de responder: *ambos!* (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Em sua defesa de uma formação direcionada ao desenvolvimento de competências para a resolução de problemas cotidianos, Perrenoud explicita os fundamentos que vêm permeando o movimento teórico veiculado pela Unesco desde meados dos anos 1960, que orienta os indivíduos a “aprender a fazer”, a se preparar para enfrentar situações de risco e tomar decisões. Enfim, trata-se de preparar os indivíduos para lidar com as incertezas, num momento em que o sistema capitalista atinge o pleno desenvolvimento das forças produtivas, concomitantemente ao processo de dissolução dos laços jurídicos⁵² entre capital e trabalho, além de ampliar substantivamente o exército industrial de reserva.

⁵² A esse respeito, é importante lembrar que somente agora se torna predominante a concepção de dissolução completa dos laços jurídicos entre as classes sociais construídos no decorrer desses últimos dois séculos. Desde o surgimento das corporações de ofício, na Idade Média, era preservado o princípio de fidelidade e compromisso, proveniente da relação de servidão – o servo prestava serviço ao senhor feudal, e este lhe dava proteção. A dissolução dos laços feudais, concomitantemente ao processo de desenvolvimento da maquinaria e da grande indústria, propiciou o surgimento de uma nova classe social – o proletariado – destituída de qualquer acesso aos meios de produção, de forma que lhe restou apenas a força de trabalho. A força de trabalho constituiu-se no elemento mais fértil da acumulação capitalista, a geradora de mais-valia. Para os trabalhadores, a única garantia de sobrevivência é encontrar algum burguês que compre a sua força de trabalho. A burguesia tenta forjar a igualdade, argumentando que os trabalhadores são proprietários da força de trabalho, mas o fato concreto em que se esbarram cotidianamente os homens é que os trabalhadores produzem a riqueza social e dela se apropria a burguesia. Os intensos movimentos do trabalho desde o século XIX alcançaram conquistas, no sentido de obter algumas garantias e direitos sociais, que prevaleceram até o início dos anos 1980. O

O autor prossegue, afirmando que o desenvolvimento de competências é tão importante quanto a aquisição do conhecimento. Argumenta, entretanto, que, devido ao pouco tempo que se tem na escola para se realizar a formação profissionalizante ou a escolaridade básica, a questão central a ser preservada nessas reflexões é a utilidade do conhecimento, a qual lança as perguntas sobre a utilização do tempo e do espaço:

*o que fazer de mais útil? Quem, a longo prazo, poderia defender conhecimentos absolutamente inúteis para a ação em seu sentido mais amplo? Inversamente, quem, hoje em dia, poderia continuar defendendo um utilitarismo estreito, limitado a alguns *savoir-faire* elementares? Agir em uma sociedade mutante e complexa é, antes, entender, antecipar, avaliar, enfrentar a realidade com ferramentas intelectuais, e “nada é tão prático como uma boa teoria” (PERRENOUD, 1999, 11).*

Em defesa do utilitarismo, Perrenoud privilegia a formação direcionada à prática efetiva, à resolução de problemas, princípio fundamental numa sociedade que está em permanente transformação. Para defender suas posições contra os seus opositores, afirma que

o debate deixou de opor os partidários dos trabalhos manuais e os das línguas mortas. Por isso, o enfrentamento sobre as prioridades está entre os mais ferrenhos. A discussão remete para concepções opostas da cultura, com mais ênfase no modo pelo qual nos apropriamos dela! O debate está organizando-se, há alguns anos, em torno da noção de competências e da sua pertinência no ensino geral. A abordagem pelas competências tem-se desenvolvido nos países anglo-saxões e está ganhando espaço no mundo francófono. Na Bélgica, o ensino fundamental e a primeira série do ensino médio referem-se doravante a blocos de competência (Ministério da Educação, 1994). Em Québec, a abordagem pelas competências norteou uma reforma completa dos programas dos Colégios de Ensino Geral e Profissionalizantes (Cegep), que estão situados, na organização norte-americana, entre o liceu e a universidade, a exemplo dos *college* americanos. Ou seja, a abordagem pelas competências não é particular da França, ainda que assuma uma postura hexagonal⁵³ em torno dos novos programas do colégio, na sua definição francesa. Na verdade, a questão das competências e da relação conhecimentos-competências está no centro de um certo número de reformas curriculares em muitos países, mas especialmente no ensino médio. No ensino fundamental, a formação das competências é, em certo sentido, mais evidente e envolve os chamados “*savoir-faire* elementares”: ler, escrever etc. A partir dos oito anos, as disciplinas multiplicam-se, e a problemática conhecimento-competências aproxima-se do ensino médio (1999, p. 11)

Nestes comentários de Perrenoud, fica bastante evidente que suas palavras se remetem ao embate teórico entre Escola Nova e tradicional, que hoje ele classifica como um embate entre a noção de competências e o ensino geral. Ressalta que a concepção de competências foi disseminada na França e também destaca com

desenvolvimento tecnológico aumentou a fragilidade dos trabalhadores na relação entre capital e trabalho, assegurada pelas mudanças políticas e jurídicas.

⁵³ Nota do tradutor Bruno Charles Magne: “Nas aulas de geografia, são feitas referências à França como sendo um hexágono”.

galhardia que a formação pautada pelos princípios das competências já foi inserida em diversas reformas curriculares em diferentes países, principalmente no ensino médio, tornando-se uma concepção predominante. Os seus comentários também explicitam o estreito vínculo entre as políticas educacionais realizadas em âmbito internacional com as reformas na educação realizadas no Brasil, vinculadas às mesmas perspectivas: o ensino elementar (fundamental) direcionado ao desenvolvimento da leitura e da escrita, e o ensino secundário preferencialmente norteado pelo ensino profissionalizante, com vistas ao desenvolvimento de competências.

Seguindo a mesma perspectiva do pensamento piagetiano, entretanto, toma as leis da natureza como parâmetro para a análise das relações sociais e da formação do indivíduo. Assim, afirma que

As competências estão no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais. Na maioria das sociedades animais, a programação das condutas proíbe qualquer invenção, e a menor perturbação externa pode desorganizar uma colmeia, pois ela é organizada como uma máquina de precisão. As sociedades humanas, ao contrário, são conjuntos vagos e ordens negociadas (PERRENOUD, 1999, p. 12).

Desse modo, as ações dos indivíduos no mundo também são tomadas sob uma ótica naturalista, porém, inteiramente adequadas ao atual patamar de acumulação capitalista, circunstância em que os indivíduos são formados apenas para pensar sobre situações empíricas sem ter a dimensão de totalidade e de diferentes alternativas, tornando-se, assim, o ser que responde aos desafios imediatos e resolve problemas, mas raramente terá condições de visualizar as possibilidades de sua modificação e se ver como sujeito transformador da realidade, nem as transformações do trabalho. Mas o grande problema posto por Perrenoud se remete às condições sociais e econômicas, pois “as ameaças de desordem e desorganização estão tornando-se cada vez mais vivas nas épocas de mudança e crise” (1999, p. 12), questão que faz os representantes do mundo do trabalho apropriar-se da noção de competências para lidar com as incertezas – e as escolas, por necessidade, seguem o mesmo caminho. Assim, Perrenoud deixa explícito que a necessidade de desenvolver competências está na lógica de reprodução do capital, que subordina toda a sociedade à manutenção da sua sobrevivência, ao que justifica:

A noção de qualificação tem permitido por muito tempo pensar as exigências dos postos de trabalho e as disposições requeridas daqueles que os ocupam. As transformações do trabalho – rumo a uma flexibilidade maior dos procedimentos, dos postos e das estruturas – e a *análise ergonômica mais fina dos gestos e das estratégias dos profissionais levaram a enfatizar, para qualificações formais iguais, as competências diferenciadas, evolutivas, ligadas à história de vida das pessoas*. Já não é suficiente definir

qualificações-padrão e, sobre essa base, alocar os indivíduos nos postos de trabalho. O que se quer é gerenciar competências, estabelecer tanto balanços individuais como “árvores” de conhecimentos ou competências que representem o potencial coletivo de uma empresa. No mundo do trabalho, a mudança de vocabulário reflete uma verdadeira mudança de perspectiva e até de paradigma (PERRENOUD, 1999, p. 12).

Desse modo, o que se mostra com evidência é o papel que a pedagogia das competências exerce na readequação do mundo do trabalho. Como ele pontua, o atual patamar do desenvolvimento das forças produtivas não permite a absorção completa da força de trabalho; a alternativa posta pelos intelectuais representantes do capital não se remete apenas à formação para o trabalho sob as condições atuais de produção: em nossa avaliação, ela também se direciona a formar as mentes dos indivíduos que não serão absorvidos pelo mercado de trabalho. Pretende-se diluir as individualidades em nome do trabalho realizado pela coletividade, o “potencial coletivo da empresa”. A grande virada, proposta pelos intelectuais representantes da burguesia mundial da estatura de Perrenoud, consiste em tentar diluir qualquer distinção entre classes sociais para encarcerar os trabalhadores ao formato atual de sociabilidade. Segundo o sociólogo, “os referenciais de competências” tornaram-se linguagem corrente nas empresas e vêm norteando a formação de professores interessados nas formações profissionalizantes, e *esse movimento também influencia a escola fundamental e a concepção de cultura geral que ainda prevalece nesses espaços*. Mas esses fenômenos não são explicados com facilidade, pois “Não é tão simples assim a realidade dos movimentos de ideias” (PERRENOUD, 1999, p. 13). O sociólogo suíço faz aí referência aos professores críticos do atual modelo de educação.

A habilidade de Perrenoud ao encaminhar propostas que buscam alinhar o apaziguamento social consiste em se colocar no centro dos embates teóricos como árbitro envolto em neutralidade. É assim que destaca que os professores vinculados às universidades vêm resistindo sistematicamente aos conceitos referentes às competências, dando ênfase ao saber erudito, teórico e metodológico, e por isso procuram influenciar os administradores do ensino médio na direção da transmissão intensiva do conhecimento. Para Perrenoud, são os meios econômicos que podem encorajar a escola obrigatória a aderir à concepção de competências, e nessa questão não há nada de novo:

Em uma linguagem mais moderna, a atual problemática das competências está reanimando um debate tão antigo como a escola, que opõe os defensores de uma cultura gratuita e os partidários do utilitarismo, seja este de esquerda ou de direita (PERRENOUD, 1999, p. 13).

Desse modo, Perrenoud corrobora as análises desenvolvidas desde o início deste texto, quando afirmamos que, ao longo do século XX, deu-se o embate teórico entre os adeptos da escola enciclopédica e propedêutica e os partidários da Escola Nova, pragmática, agora declaradamente utilitarista, ao que prossegue justificando que:

Entre os adultos que aderem à ideia de que a escola serve para aprender “coisas diretamente úteis à vida”, encontram-se, sem surpresa, os fortemente engajados na indústria e nos negócios, enquanto os que trabalham e encontram suas identidades em atividades relacionadas ao ser humano (na função pública, na arte ou na pesquisa) defendem uma visão mais ampla da escolaridade. Não se pode, no entanto, reduzir o campo dos “utilitaristas” àqueles que se preocupam com o trabalho e com as forças produtivas. Os movimentos de Escola Nova e da pedagogia ativa (por exemplo, o Grupo Francês de Educação Nova, 1996) juntam-se ao mundo do trabalho na defesa de uma escolaridade que permita a *apreensão da realidade*. Apesar das diferenças ideológicas, eles estão unidos por uma tese: para que serve ir à escola, se não se adquirem nela os meios para *agir no e sobre o mundo*? Essa insólita aliança para aí: enquanto há aqueles que falam na necessidade de adaptação à concorrência econômica e à modernização do aparelho de produção, outros falam em autonomia e democracia. Ainda assim, o sistema de ensino está preso, desde o surgimento da forma escolar, a uma tensão entre os que querem transmitir a cultura e os conhecimentos por si e os que querem, nem que seja em visões contraditórias, ligá-los muito rapidamente a práticas sociais (PERRENOUD, 1999, p. 14).

A miséria e a riqueza desta primeira década do século XXI consiste no fato de que as contradições sociais parecem se tornar mais explícitas e também os objetivos dos produtores de ideias. Os defensores do utilitarismo colocam-se mais à mostra e os escolanovistas franceses procuram uma posição mais à esquerda, aproximando-se do mundo do trabalho e das posições democráticas. Perrenoud põe em evidência as divergências teóricas para tentar colocá-las apenas no âmbito das questões práticas e amenizar o problema remetendo-o a uma questão de procedimentos, porém, com plena consciência acerca da proposta burguesa apresentada em âmbito mundial:

Conservadores e inovadores, defensores das elites ou da democracia: nenhum desses “campos” é totalmente homogêneo. Pode-se imaginar dois professores com a mesma idade, com a mesma origem social, ministrando a mesma disciplina em salas de aulas vizinhas, igualmente engajados na luta democrática, em que um pensa, com toda boa-fé, que a libertação do homem passa pela cultura mais desinteressada, e o outro que ela exige ferramentas para a luta diária no trabalho e na cidade. Sendo professores de francês, um trabalhará com textos clássicos, e o outro, com textos publicitários, contratos ou panfletos. Sendo biólogos, um se interessará pela origem da vida e das espécies, e o outro tratará da aids ou das manipulações genéticas. Seria muito restritivo fazer do interesse do mundo escolar pelas competências o simples sinal de sua dependência em relação à política econômica. Há antes uma junção entre um movimento a *partir dentro* e um *apelo de fora*. Um e outro nutrem-se de uma forma de dúvida sobre a capacidade do sistema educacional para tornar as novas gerações aptas a enfrentarem o mundo de hoje e o de amanhã (PERRENOUD, 1999, p. 14).

Perrenoud, como um dos intelectuais mais influentes nas políticas educacionais em âmbito mundial, em verdade, procura dialogar com os diferentes movimentos de esquerda, atrair as pessoas de boa-fé que almejam a libertação dos homens, e sugere os aspectos que podem contribuir para a elevação dos níveis de vida e a resolução dos problemas da humanidade.

Os problemas a serem discutidos na escola, exemplificados por Perrenoud, estão inseridos nos PCN, que veremos mais adiante, são parte da proposta mundial em torno de um grande pacto social destinado a formar um grande coro em torno do bem-comum. São postos, contudo, sem tocar na questão fundamental, pertinente ao âmbito da produção de riquezas e da sua apropriação social. Vemos, pois, que Perrenoud completa o ciclo de ideias difundidas pelos pensadores que estiveram vinculados à Unesco, ao afirmar que o professor

não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em suas práticas; deve construí-la constantemente ao vivo, às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência. Um profissional nunca parte do nada, tenta não reinventar a roda, considerando as teorias, os métodos já testados, a jurisprudência, os gêneros consagrados e o estado da arte (PERRENOUD, 2002, p. 11).

Essas propostas parecem ir além de um receituário, ao exigir os procedimentos da resolução de problemas sugerindo uma forma de invenção sobre a ação, a qual argumenta que a “autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir *em e sobre sua ação*. Essa capacidade está no âmago do ***desenvolvimento permanente***, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais” (PERRENOUD, 2002, p. 13). A concepção que fundamenta a formação do profissional reflexivo é coerente com a concepção de uma educação inicial mínima, a ser complementada ao longo da vida pela formação contínua concretizada na profissionalização progressiva, como propulsor da elevação da competência profissional, pois revigora seu *savoir-faire*.

Assim, ao analisarmos o pensamento de Perrenoud e as propostas de ensino estabelecidas às escolas públicas do Estado de São Paulo e dos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema, identificamos o afunilamento de uma dada forma de pensar inteiramente atrelada ao sistema social vigente, no qual também foram construídas estruturas e mecanismos de controle mais amiúde da prática educativa, proposta que foi muito bem assegurada no município de São Bernardo do Campo nos

últimos 12 anos. Para explicitar melhor esta questão, exporemos os procedimentos que explicitam o aumento do controle sobre o trabalho educativo, os elementos que constituem o toyotismo e o modo como ele foi inserido na educação.

Desse modo, tornou-se relevante realizarmos uma reflexão a este respeito por estar articulada ao modo como a nova concepção de currículo é desenvolvida nas escolas, como veremos a seguir.

1.4 O modelo de empresa na educação: o toyotismo e o professor reflexivo em SBC

Desde meados da década de 1950 passou a ocorrer um processo de hierarquização no sistema de ensino, com o objetivo de criar cargos relativos a diferentes funções para gerenciar e fiscalizar a prática educativa, sob a mesma lógica de relação das empresas capitalistas, seguindo inicialmente o modelo de administração taylorista. A partir da década de 1990, este modelo foi substituído pelo toyotismo. A Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo foi a instituição que mais incorporou esses princípios.

Os cursos de formação direcionados aos educadores da rede pública de ensino a partir do final da década de 1990 foram tomados por um movimento teórico que era insistentemente propagado como progressista, inovador, porque se tratava de formar o professor reflexivo, pensador de sua prática, e a possibilidade de unificar teoria e prática, pautados na concepção de Philippe Perrenoud e Donald Schön. Perrenoud argumenta em favor das políticas educacionais que requerem ações mais eficazes no ensino, pois “a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade. Nessa perspectiva, confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a *inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças*” (1999, p. 15). Todavia, construir *competências* a partir da escola requer não apenas a estrutura e as orientações pedagógicas aos professores: mais do que isto, torna-se imperativo a formação em serviço para o treinamento.

Perrenoud preconiza que a escola seja adequada às necessidades dos novos tempos, que é preciso desenvolver programas voltados para a formação de

competências, o que torna necessário um amplo investimento na formação de professores, em que se fundamenta a sua obra *A prática reflexiva no ofício de professor*. Considerações que estão intimamente vinculadas às análises de Donald Schön, direcionadas à reflexão sobre a ação, assim, Perrenoud defende a ideia de que “a figura do *profissional reflexivo* está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho” (2002, p. 13). Esta perspectiva formativa altera a relação do indivíduo “com o saber, com a aprendizagem, com os programas; sua visão da cooperação e da autoridade, seu senso ético; em suma, pode fazer emergir esse novo ofício pelo qual lutou e o qual tentamos descrever com detalhes em outra obra” (PERRENOUD, 2002, p. 12). Segundo Perrenoud, essas práticas devem se tornar permanentes, princípios que, segundo nosso entendimento, coadunam-se com a orientação produtiva articulada com o toyotismo. Mas, como Perrenoud ressalva, a concepção do profissional reflexivo

é uma antiga figura de reflexão sobre a educação, cujas bases podem ser encontradas em Dewey, sobretudo na noção de *reflexive action* (DEWEY, 1933; 1947; 1993). Encontramos essa ideia – e não a expressão – em todos os grandes pedagogos que, cada um a seu modo, consideram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência. (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Foi Donald Schön, porém, quem revitalizou, ressalva Perrenoud, os estudos de Dewey, ao conceituar

mais explicitamente a figura do profissional reflexivo ao propor uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento na ação. Mais de 20 anos depois de seus primeiros trabalhos em parceria com Argyris (ARGYRIS; SCHÖN, 1978), a ideia deixou de ser nova e tem inspirado inúmeros estudos e procedimentos de formação tanto nos países anglo-saxões (...) quanto em outros lugares (PERRENOUD, 2002, p. 14).

Fica, assim, explícita a extensão do movimento de ideias realizado em torno da formação do profissional reflexivo. Portanto, a concepção que permeia a formação do profissional reflexivo arrefece a educação embasada na formação científica e cultural:

Lembremos que Schön desenvolveu o paradigma do profissional reflexivo visando a combater a ilusão – ainda predominante nos anos 70 e 80 – de que a ciência oferecia uma base de conhecimentos suficiente para uma ação racional. Grande parte dos problemas tratados por um profissional não figura nos livros e não pode ser resolvida apenas com a ajuda dos saberes teóricos e procedimentais ensinados. Isto é válido para os médicos bem como para os engenheiros, arquitetos, administradores de empresas, urbanistas, juristas e terapeutas entrevistados ou observados por uma forma de realismo e humildade: nas profissões, o saber estabelecido pela pesquisa é necessário, mas não suficiente. A formação atribui-lhe, equivocadamente, a parte do

leão, pois explicita pouco os *savoir-faire* e os funcionamentos mentais exigidos pelas situações clínicas complexas. (PERRENOUD, 2002, p. 15).

Assim, o que se manifesta novamente é a extrema valorização da experiência relegando para segundo plano o conhecimento científico, cultural, filosófico, construído no decorrer da história por pensadores vinculados a diferentes sistemas teóricos, contribuindo com o combate à teoria inaugurado pelos pragmatistas no final do século XIX. Embora faça a ressalva de que nas profissões humanistas prescreve-se menos que nas técnicas, ocorre uma exigência mais elevada de qualificação, mas esse comentário também indica que as profissões humanistas propiciam um grau maior de autonomia, e por isso não precisam de prescrições. Entretanto, Perrenoud afirma incisivamente que a formação do profissional reflexivo repõe o retorno do sujeito, ao garantir ao indivíduo a reflexão na ação, pois repõe a dimensão reflexiva do ator, dos grupos e das organizações. Todavia, o que a teoria da prática reflexiva almeja é estancar a teleologia, questão que veremos mais adiante.

No que se refere ao âmbito da escola, com o passar dos dias, foi ficando mais evidente o tipo de reflexão que era tratado: muito pontual, restrito ao registro da prática educativa desenvolvida no cotidiano escolar. Nesta atual estrutura de ensino – na qual é oferecido apenas algumas pistas, diretrizes para o indivíduo caminhar sozinho e procurar o conhecimento que lhe interessa – é que se instaura uma diretriz para a formação dos professores. É nessa estrutura educacional que se ajusta a teoria do *professor reflexivo*, o professor que acompanha sistematicamente a sua prática e encontra alternativas para resolver os problemas cotidianos da escola. O profissional deve refletir sobre as diversas atividades que desempenha no âmbito do universo escolar para dar respostas a cada situação inusitada.

Como na linha de produção subordinada ao toyotismo, o professor também deve ser multifuncional e ter um breve conhecimento geral para incluir em sua prática não apenas a formação pedagógica, mas também fonoaudiológica, psicológica, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional – necessárias para dar conta das inúmeras responsabilidades que lhe são atribuídas na educação infantil e no ensino fundamental, em substituição aos profissionais especializados. Curiosamente, a proposta de formar o *professor reflexivo* não permite uma reflexão que escape da sua prática cotidiana. A esta proposta de reflexão sobre a prática não é incorporada uma formação teórica mais densa, que permita um olhar mais longínquo sobre a história, nem a possibilidade de realizar um grau mais elevado de abstração.

A análise dos subsídios oferecidos pelo Serviço de Orientação Técnica, no currículo publicado em 1992, em planos de avaliação e planejamentos, foi possível identificar as diversas transições ocorridas na educação infantil da rede municipal de ensino da Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo. Alguns fatores têm sido constatados: além da excessiva rigidez na orientação e cumprimento das atividades e uma dedicação maior para levar as crianças à construção da escrita, ocorre um maior distanciamento na relação entre professores e crianças. A escola de educação infantil deixou de ser o espaço receptivo ao universo da criança, não apenas pelo abandono da decoração do ambiente – com pinturas de figuras relativas a histórias infantis, móveis etc. – como também pela redução das atividades relacionadas ao canto e à banda, ao teatro e à dança, aos jogos e às brincadeiras de roda. A escola de educação infantil atualmente está mais direcionada a desenvolver atividades relacionadas à leitura e à escrita e ao processo de avaliação permanente focado nos resultados.

De outro lado, também é identificada maior rigidez nas relações entre a equipe técnica da Secretaria de Educação e os professores, que são avaliados frequentemente e precisam apresentar relatórios acompanhados de avaliação do próprio trabalho. Todavia, as diversas medidas implantadas não têm sido traduzidas em melhores condições de ensino e resultados mais satisfatórios. Pelo contrário, o ritmo de trabalho introduzido na educação infantil tem apresentado crianças mais agitadas e ansiosas, professores sobrecarregados pelas diversas demandas burocráticas a que são submetidos, condições que os levam a serem mais sérios, indiferentes e distantes afetivamente, características que não condizem com a ambiência da educação infantil. Quanto ao ensino fundamental, não temos como apresentar dados específicos sobre esses resultados em São Bernardo do Campo e Diadema, porque nas pesquisas amparadas por estatísticas falta um mapeamento mais específico sobre os problemas educacionais, com a discriminação por rede de ensino, como ressalva a própria Secretaria Estadual de Educação da Capital:

Estudos da Comissão Municipal de Direitos Humanos divulgado ontem, com base nos Censos Escolares de 2005 e 2006, mostra que, em algumas regiões de subprefeituras, o índice de não-aprovação (reprovações mais evasões) mais do que dobrou no período. No fundamental, a situação é mais grave na região de M'Boi Mirim, cuja piora foi de 131%; no médio, a campeã é a Sé, com 162%. A situação é pior no ensino médio: 11 subprefeituras mais do que dobraram as taxas de não-aprovação. Na Sé, 33% dos alunos não foram aprovados em 2006, ante 12% em 2005. (...) Os dados chamam a atenção por causa da adoção da progressão continuada na rede pública – reprovação apenas no final dos ensinos fundamental e médio. (...) A Secretaria Estadual de Educação disse que não podia comentar os dados, porque eles não estavam

separados por rede de ensino e somavam evasão e repetência. A Secretaria Municipal de Educação, procurada no início da tarde, não se manifestou sobre o assunto até a conclusão desta edição (*Folha Online*, 27 nov. 2008).

Apesar da apresentação de dados abrangentes sobre os problemas educacionais, eles evidenciam os resultados colhidos no atual modelo de educação. As diretrizes de ensino incorporadas nos últimos dez anos promoveram uma mudança radical na educação – e, por que não dizer, na história da educação: a escola efetivamente transformou-se em espaço de educação adequado à *sociedade de massas* ao estabelecer como norte os frequentes levantamentos estatísticos, perspectiva que reduz a educação à esfera quantitativa, focada na produção de resultados (da alfabetização). Ao fixar metas de desenvolvimento infantil centradas nos aspectos cognitivos, deixa para terceiro plano a formação integral da individualidade: a educação dos afetos e da sensibilidade, a formação científica e cultural. As propostas educacionais pautadas pela pedagogia das competências e do construtivismo em defesa da construção da autonomia da criança acaba não se concretizando efetivamente simplesmente pelo fato de que, na ausência das diversas áreas do conhecimento, a criança fica desprovida de elementos para pensar e se desenvolver intelectualmente. Dessa forma, a escola desperdiça energia e inteligência quando a criança atravessa uma das fases mais ricas da vida, quando existe o desejo imenso de aprender e a aprendizagem é quase imediata.

Em relação ao alinhamento da educação ao parâmetro das empresas, Vitor Paro já havia advertido que “As recentes tentativas de aplicação da ‘gerência da qualidade total’ às escolas básicas no Brasil constituem caso particular da tendência que existe, sob o capitalismo, de aplicar a todas as instituições, em particular às educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na empresa capitalista” (PARO, 1999, p. 101). Dermeval Saviani também contribui para esta reflexão ao trazer informações significativas sobre a incorporação de modelos empresariais na educação entre os anos 1950 e 1970, quando foram implantados os princípios do taylorismo-fordismo, momento em que

se buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas. No segundo período, a partir dos anos de 1980, entraram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento. Sob inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento (SAVIANI, 2001, p. 25).

A consolidação da lógica de acumulação capitalista ocorreu no âmbito das forças produtivas, com a introdução da robotização, automação e informatização, acompanhadas de um novo modelo de produção ajustado a essa nova lógica produtiva.

O padrão de acumulação anterior era pautado pela produção em série e em larga escala, pelo trabalho repetitivo e fragmentado inspirado na vertente taylorista-fordista. Agora, tornava-se necessário alterar rapidamente esse modelo para evitar os riscos de uma superprodução e blecaute no sistema, com a incorporação de uma nova organização do trabalho: o modelo japonês denominado *toyotismo*. Todavia, a contradição posta pela nova lógica produtiva consiste no fato de possibilitar o aumento arrojado da produção de mercadorias com um custo extremamente baixo, mas ter que controlá-la e direcioná-la apenas para o consumo de alguns setores da sociedade, freando a produção.

Nesse caso, o toyotismo representou uma alternativa plausível à administração da crise permanente da lógica produtiva capitalista através de medidas simples como o *just in time*, os *círculos de controle de qualidade*, *kanban* – medidas pelas quais tornou-se possível controlar a produção e realizá-la no tempo certo para atender a uma venda já efetivada. Também foi possível extinguir os cargos intermediários das empresas e transferir para os trabalhadores a responsabilidade de tomar decisões e produzir alternativas para o aprimoramento do trabalho por meio dos círculos de controle de qualidade. Argumenta-se em defesa de uma produção mais flexível, que poria fim à atividade repetitiva para envolver a participação do trabalhador em equipes a fim de lidar com uma diversidade de tarefas que são alternadas pelos integrantes do grupo. Como ressaltam Fantin e Nunes,

Esta nova organização do trabalho demanda um trabalhador multiespecializado, que possa diagnosticar problemas na linha de produção e corrigi-los imediatamente, suplantando os grupos de trabalhadores especializados que efetuam as ditas correções depois de concluído o processo de produção (FANTIN; NUNES, 2001, p. 5).

Esta reestruturação contribuiu para o aumento considerável da produção através de um melhor aproveitamento do tempo com um menor número de trabalhadores e a mobilização constante da “criatividade”. Tal modelo aumenta as vantagens para o capitalista, pois auxilia a manter o controle da relação entre a demanda e a oferta, aumenta a competência entre os trabalhadores e acirra a competição entre grupos de trabalho em função dos índices de produtividade; dessa forma, as empresas obtiveram maior intensidade do trabalho com menor custo.

Nesse cenário ocorre sensivelmente um aprofundamento das instâncias de exploração do trabalho, pelo grau de exaustão em que os trabalhadores são lançados ao serem levados a exercer um grau permanente de produtividade. Nesse sentido, o toyotismo acaba sendo ainda mais perverso que o taylorismo, pela sua capacidade de

extrair aumentos significativos de *mais-valia* tanto *absoluta* quanto *relativa*. Enfim, o novo padrão de acumulação capitalista não ameniza as formas de estranhamento, pelo contrário, dilacera ainda mais o trabalhador, pois suas condições de sobrevivência tornam-se ainda mais frágeis e é empurrado a um grau ainda maior de exploração e miserabilidade.

Além disso, o atual padrão de acumulação capitalista, amparado pela revolução técnico-científica, reduz a participação dos trabalhadores nos processos produtivos, amplia de forma estrondosa a produção de mercadorias e estabelece metas paulatinas para favorecer a livre circulação de mercadorias em escala planetária. A sociedade precisa ser convertida num amplo mercado de consumo. A proposta de educação vigente está estritamente vinculada aos atuais modelos de políticas educacionais consolidadas em âmbito mundial, pois tem apenas como meta preparar as novas gerações para se fixarem na sociedade capitalista, adaptarem-se e aceitarem a sociabilidade do capital, enfim, reconhecer o indivíduo como consumidor ou como cliente, mas não como trabalhador

Num contexto como este, torna-se necessário aos gestores do capital determinar dois direcionamentos básicos à formação dos indivíduos: para uma pequena parcela da sociedade é reservada a formação técnico-científica de alto padrão para atender aos setores de ponta da produção, onde ocorre a revolução técnico-científica, e os ramos de produção a ela vinculados. Para a grande maioria, uma educação de massas, centrada no olhar superficial sobre os problemas do cotidiano, estudos de caso, um conhecimento mais genérico e instrumental para o indivíduo desenvolver algum trabalho ou tocar o seu próprio negócio. A perda de referenciais é notória quando conteúdos relacionados ao empreendedorismo, negócios e avaliação de oportunidades são enaltecidos pelas secretarias de educação e meios de comunicação ao serem introduzidos até mesmo na educação infantil e no ensino fundamental⁵⁴.

⁵⁴ O jornal *O Estado de S. Paulo*, em 27 de março de 2007, publicou um artigo no caderno *Negócios* com o seguinte título: “Escola fundamental agora ensina empreendedorismo”. Segundo a matéria: “As primeiras lições de empreendedorismo estão chegando mais cedo aos bancos escolares. Crianças a partir dos seis anos já começam a aprender, em sala, como avaliar oportunidades, tomar decisões, ter produtividade e elaborar plano de negócios. Conceitos como esses, típicos de cursos e treinamentos para executivos, estão sendo cada vez mais presentes na rotina da rede pública e privada de ensino de São Paulo (...). A mudança recente nas relações de trabalho explica o interesse de pais e educadores por esse tipo de iniciativa”. Essas posições aparecem de modo mais escancarado e confirmam a crítica que Newton Duarte realiza às *pedagogias do aprender a aprender* em seu livro *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* (2003).

Por isso, passam a ocupar espaço, no cenário nacional e mundial, teorias que favoreçam o modelo produtivo implantado na sociedade burguesa e a nova dinâmica econômica, centradas em ideais educacionais construtivistas e liberais, com vieses inteiramente utilitaristas, abandonando por completo a formação do caráter e o desenvolvimento da individualidade. Mas é reservada aos filhos das elites a formação enciclopédica e propedêutica, para que possam se perpetuar como classe dirigente.

O aprofundamento teórico que poderia fornecer ao indivíduo condições de compreender o mundo, desenvolver a sensibilidade, o conhecimento da pintura e da música, da arte em geral, e estabelecer uma relação mais estreita entre indivíduo e a sociedade foi substituído pela educação de massas, na qual é oferecida uma formação superficial, direcionada à resolução de problemas do cotidiano, à própria sobrevivência. Se anteriormente, na escola tradicional, como passou a ser denominado o ensino que antecedeu o movimento escolanovista, a relação entre professor e aluno era norteadada pela assimilação dos conteúdos científicos e culturais, na Escola Nova o foco central da atividade pedagógica passou a ser direcionado às condições psicológicas dos alunos, à criação de centros de interesse sob o princípio do *aprender a aprender*. Por seu turno, a escola técnica subordinou a formação cultural e científica à formação direcionada ao mercado de trabalho, numa perspectiva estritamente pragmática e utilitarista, ao direcionar o currículo à formação para negociações, ao treinamento para lidar com situações de conflito, num mundo marcado por incertezas.

A brincadeira, que era considerada atividade imprescindível ao desenvolvimento da individualidade, e a infância, considerada um período de formação da sua identidade, eram asseguradas como um momento importante da vida, com direito à alegria e à liberdade, ao acolhimento e ao afeto. Contrariamente, o modelo atual de educação – plenamente liberal –, toma a criança como um adulto em miniatura, na medida em que atribui à infância o preparo para o trabalho, por atribuir à brincadeira uma *ludicidade*, o momento de formação do *Homo faber*, do homem para o trabalho.

Todos esses aspectos resultaram na desconstrução do sistema educacional que vivemos no século XX, principalmente após os anos 70, causando verdadeiras convulsões sociais e crises éticas e morais de toda sorte. Contudo, os objetivos que são postos para a educação na atualidade não escapam das reformas utilitaristas realizadas pelo governo militar. Pelo contrário, a atual estrutura educacional leva às últimas consequências o pragmatismo e o utilitarismo, sob o manto do *aprender*

a fazer e aprender a aprender. O tecnicismo é reposto sem, de fato, introduzir a formação técnica, nem isso. O sistema educacional vigente é superficial e vazio.

Predominam currículos tecidos por um único refrão: competências habilidade, enaltecimento ao senso comum e enfraquecimento do conhecimento científico e da cultura universal que julgamos necessário ultrapassar. Onde, o consenso predominante, configurado na atualidade, por isso buscamos referenciais na própria história, pesquisa que será esboçada a seguir. É neste sentido que no Capítulo II buscamos reconstituir o processo histórico da estruturação do ensino público transpassado pelos embates de posições filosóficas que objetivaram princípios formativos bem distintos. Também serão apresentadas questões relativas ao processo de estruturação da educação infantil e do ensino fundamental, com especial atenção aos fins da educação e ao direcionamento dado aos conteúdos tratados entre os anos 1940 e 1960 e suas implicações sobre a formação da individualidade, bem como aos nexos existentes entre as políticas educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal.

II – O PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO BÁSICO (1930- 1970) E OS DISCURSOS PROPOSITIVOS NAS REFORMAS

Para atingir nosso intento, retomamos, neste capítulo, a reflexão já realizada por outros autores a respeito da organização da escola pública, despendendo especial atenção ao modo com foram propostas as alternativas para a educação. Desse modo, neste capítulo desenvolvemos outras temáticas vinculadas, como: os movimentos educacionais no primeiro governo Vargas; o *Manifesto dos pioneiros* e as políticas educacionais dos anos 1930; a prática educativa: objetivos e conteúdos estabelecidos nas escolas estaduais de São Paulo nos anos 1940 e 1950; a reestruturação do ensino sob a égide do governo civil-militar; a estruturação das redes municipais de ensino de São Bernardo do Campo e Diadema nas décadas de 1960 e 1970. Acreditamos, assim, reconstituir alguns aspectos históricos nos quais se deu a estruturação do ensino público e o modo como a educação foi efetivada.

2.1 As perspectivas para a educação sob as condições político-econômicas

Ao se observar a estruturação da educação nas primeiras décadas do século XX, foram identificadas muitas contradições no que tange ao ensino que era oferecido e à abrangência do seu raio de inserção na sociedade. Os movimentos políticos que ocorreram naquele período atuaram no sentido de provocar uma ruptura com o passado para dar um novo salto rumo ao desenvolvimento econômico, pois o Brasil, em sua formação secular ancorada na atividade agroexportadora, manteve a vida social centrada no campo e subordinada aos interesses de coronéis, dos barões do café. Segundo relatos de Jorge Nagle em *Educação e sociedade na Primeira República*, a instauração da República em 1889 não teve consistência o suficiente para alterar o

quadro econômico desenvolvido desde a Colônia. A base de sustentação da economia brasileira ainda se mantinha centrada na agroexportação e, portanto, controlada pelo setor agrário presente em quase todas as regiões do país. Outro fator relevante ressaltado por Nagle (2001) foi a dificuldade que tiveram os primeiros investidores industriais para dar início à instalação das primeiras indústrias no país, de um lado, por não encontrarem apoio na estrutura estatal, de outro por enfrentarem correntes que se opunham ao processo de industrialização.

Nesta direção, Caio Prado Jr., em *História econômica do Brasil*, esclarece as razões da subordinação econômica, ao comentar que até meados de 1920 o estado brasileiro não tinha condições suficientes para oferecer suporte ao desenvolvimento da indústria, cuja expansão se deu graças aos lucros obtidos na lavoura do café pelos seus iniciadores; outros industriais, de origem modesta, estabeleceram-se com empreendimentos insignificantes e posteriormente ampliaram seus empreendimentos (PRADO JR., 1990, pp. 264-6). Somente em meados dos anos 1930 o Brasil efetivamente pôde dar continuidade ao seu processo de industrialização, iniciado na segunda metade do século XIX, propiciando a modernização e o avanço da urbanização, pois até aquele momento, grande parcela da sociedade ainda se encontrava centrada no meio rural. A economia agroexportadora lançava o país na vulnerabilidade e na dependência do comércio internacional, fato que justificava diversas dificuldades econômicas.

Outro fator preponderante quando do término da I Guerra Mundial foi a instalação de algumas indústrias subsidiárias de grandes empresas estrangeiras, para contornar o obstáculo das tarifas alfandegárias: entre 1919 e 1932, principalmente os empreendimentos americanos multiplicaram-se no país; noutros casos, indústrias filiais eram formadas com capitais brasileiros, destinadas a montar peças semiacabadas que até então importavam. Isto é, muitas vezes, no processo de industrialização brasileira, as empresas nacionais se constituíam subordinadas às organizações estrangeiras (PRADO JR., 1990).

Caio Prado Jr., embora reconheça a grande contribuição que a indústria estrangeira trouxe ao desenvolvimento do país, chama a atenção para uma questão relevante: a “situação de dependência e subordinação orgânica e funcional da economia brasileira com relação ao conjunto internacional de que participa” (PRADO JR., 1990, p. 270). Estruturada sob uma orgânica econômica agroexportadora, destinada a

abastecer os países de clima temperado desde os primórdios de sua colonização, a economia nacional desenvolveu-se estreitamente dependente do comércio ultramarino. Quando ganhou as condições para desenvolver-se industrialmente, deparou-se com um novo arranjo econômico e político internacional, no qual se estabeleceram monopólios em diversos ramos da economia, e uma luta mais acirrada entre os países imperialistas. Nesse cenário, Prado Jr. identifica o papel desempenhado pelo Brasil no novo patamar de acumulação do sistema capitalista, cada vez mais dominado pelo sistema financeiro, disputado por vários grupos nacionais que repartem entre si o capital acumulado: como os demais países de economia periférica, servirá aos grandes grupos que detêm o controle sobre o capital financeiro. Acompanhe-se o raciocínio do autor:

Neste sistema universal do imperialismo, o Brasil ocupa – e já vimos porque – uma posição secundária. Sobre ele se desenrola ou perpassa a concorrência capitalista transportada para o terreno internacional e que, longe de se ter abandonado pela concentração do capital e formação de imensos monopólios, intensificou-se porque é agora o embate de gigantes em frente extensas, e não mais apenas as escaramuças passadas de minúsculos capitalistas individuais concorrentes. O Brasil é apanhado e arrastado passivamente no vórtice daquela luta, e sua evolução econômica será função de grandes acontecimentos mundiais que se compreendem e explicam apenas no cenário universal e em conjunto com a história geral da humanidade (PRADO JR., 1990, p. 278).

O setor agrário-exportador constituiu-se como classe que exerceu poder econômico desde a Colônia e o poder efetivamente político com a instauração da República. Deste setor arcaico desvencilharam-se setores da burguesia ligados à produção do café, que passaram a investir na indústria e, portanto, despender esforços para o desenvolvimento industrial. Sérgio Silva (1985), contrariamente às posições de Caio Prado Jr, salienta que o setor cafeeiro, principalmente o paulista, através da acumulação obtida com o comércio do café, constituiu o núcleo de uma burguesia industrial nascente no Brasil, envidando esforços para o seu desenvolvimento. Para Silva,

os investimentos diretos de capital estrangeiro na indústria foram relativamente pouco importantes. O capital estrangeiro foi investido principalmente em títulos do Tesouro e outros papéis do Estado (...). Os outros terrenos preferidos pelo capital estrangeiro na época são estradas de ferro, os serviços públicos, como a eletricidade e o gás, os bancos e as companhias de seguro (1985, p. 97).

Silva esclarece que as divergências presentes nas interpretações sobre o desenvolvimento econômico brasileiro – de um lado, as teses que apontaram os obstáculos à industrialização pela economia cafeeira, e de outro, as teses que viam no café um estímulo à industrialização – limitaram-se na análise do problema, ao não

perceber que o progresso da indústria ocorreu em momentos de crise do setor agro-exportador (1985, p. 100).

O fato é que somente após longo período de subjugação à metrópole portuguesa, enraizada no modelo econômico agrário-exportador (e, portanto, direcionado ao mercado externo), é que o Brasil conseguiu dar início ao processo de desenvolvimento industrial, quando o sistema capitalista começou a atingir o ápice de seu processo sob a forma imperialista e se manifestar pelo domínio de grandes corporações e do capital financeiro. Nessas circunstâncias, não se formou no Brasil uma burguesia empenhada em investir num projeto de classe para deslanchar o desenvolvimento industrial, pelo contrário, a sua debilidade consistiu em buscar o crescimento através da associação com o capital estrangeiro, mantendo à margem grande parcela das camadas populares.

O Brasil, por ter se constituído na periferia e não no centro do capitalismo, sempre dependente dos mercados dos países desenvolvidos para impulsionar o seu progresso interno, possui traços bem específicos no contexto do capitalismo mundial. Nação forjada no interior de uma estrutura colonial e escravocrata, de economia subordinada aos países centrais, só conseguiu dar os primeiros passos para a efetiva irrupção do processo de industrialização a partir da *Revolução de 1930* – marcada pela articulação do *novo* com o *velho*⁵⁵, fato que o lançou a um processo de constituição *híper-tardia*⁵⁶ do capitalismo real⁵⁷ – característica peculiar dos países que desenvolveram o capitalismo pela *Via Colonial*. J. Chasin (1978) apontou a

⁵⁵ Os setores sociais que representavam o *velho* na história brasileira estavam ligados ao setor agroexportador e escravocrata; o novo se referia a setores da burguesia dedicada ao desenvolvimento industrial.

⁵⁶ J. Chasin identifica no Brasil um capitalismo híper-tardio, típico dos países que transitaram ao capitalismo pela Via Colonial. A esse respeito, Milney Chasin esclarece que: “Visando a conhecer tal realidade, Chasin propõe, na segunda metade da década de 70, em sua tese doutoral *O integralismo de Plínio Salgado* (1978), a determinação de *Via Colonial* para a formação capitalista de países de extração colonial. Ou seja, ao lado dos casos clássicos (França e Inglaterra) ou da chamada via prussiana (Alemanha e Itália), Chasin procurou reconhecer uma nova via de objetivação do capitalismo, isto é, de países que transitaram para o capitalismo só muito tardiamente em virtude de sua condição colonial. Em termos breves: a *Via Colonial* reconhece a emergência de países que transitam para o capitalismo de forma “híper-tardia”, ou seja, no momento histórico onde as formações clássicas (França e Inglaterra) já estavam plenamente desenvolvidas e as formações prussianas (Alemanha e Itália) lutavam por se estabelecer. De modo que países como o Brasil só se puseram na cadeia capitalista de modo retardatário, o que gerou, necessariamente, mazelas e limites de toda ordem”. (Milney Chasin, Apresentação de *A miséria brasileira*, Coletânea de artigos escritos por J. Chasin, disponível em: <http://www.verinotio.org/publicacoes/apresentacao.pdf>).

⁵⁷ Capitalismo real é a fase em que o capitalismo se completa, ao ter a indústria desenvolvida e, por isso, as características elementares do capitalismo se efetivam e se tornam predominantes: a efetivação do trabalho assalariado, a extração de mais-valia e outras.

especificidade do capitalismo no Brasil, no interior da qual é possível obter a devida compreensão da realidade brasileira, que vem mantendo ao longo de sua história formas autocráticas de poder, acentuada exclusão social e subordinação aos países centrais. País inserido no processo de desenvolvimento do capitalismo em âmbito mundial pela *Via Colonial*, teve como traço característico o direcionamento de sua economia às necessidades da lógica de acumulação dos países centrais. Seu problema nodal girou em torno das possibilidades de acumulação da burguesia nacional, mas foi no século XX que os diferentes setores da burguesia se colocaram em contenda na escolha dos caminhos que levariam à realização da acumulação, e consequentemente do desenvolvimento da economia nacional. O esgotamento do modelo econômico agroexportador, no final da década de 1920, propiciou o desenvolvimento híper-tardio do capitalismo industrial.

Foi no contexto da transição de uma economia agrário-exportadora para outra, efetivamente capitalista, que o *estado brasileiro* passou a investir de fato na estruturação de uma educação voltada à sociedade, não apenas para atender aos interesses das elites. Tornava-se necessária à indústria em expansão a formação de profissionais qualificados para o trabalho. Como ressaltou Wanda Geribello (1977), o processo de industrialização no Brasil no período subsequente à instauração da República foi predominantemente influenciado pelas ideias positivistas, evolucionistas e darwinistas. Curiosamente, os investimentos na educação sofreram uma redução da ordem de 15% para 3% do PIB, fato que representou um retrocesso em relação ao Império (GERIBELLO, 1977).

Jorge Nagle ressalta a ausência de uma orientação mais precisa para a organização do ensino na transição do governo monárquico para o republicano, quando “os assuntos educacionais passaram da competência do Ministério do Império para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores” (2001, pp. 368-369). De acordo com o seu art. 4, seria responsável

por tudo o que fosse concernente ao desenvolvimento das ciências, letras e artes, à instrução e à educação e seus respectivos institutos nos limites da competência do governo federal, e até mesmo a catequese dos índios; entre as diretorias do Ministério foi estabelecido o que deveria tratar dos negócios da Instrução (art. 5º, 2ª) (NAGLE, 2001, pp. 368-369).

O ensino primário já havia sido criado no Império e pretendia-se firmar o estabelecimento de um sistema nacional de educação, mas, com a Constituição de 1891, sob a consolidação do governo republicano, foi privilegiada a autonomia das unidades

federativas. Por isso, foi concedida “aos estados a atribuição do ensino primário” (ZOTTI, 2004, p. 68), que rapidamente resultou na criação dos primeiros grupos escolares⁵⁸ no estado de São Paulo, a partir de 1893:

A superioridade organizacional e material dos grupos escolares fez com que fossem considerados estabelecimentos escolares arquetípicos do que de melhor havia no ensino público primário. (...) À medida que tais escolas-modelo começaram a funcionar nos centros urbanos, eles foram diferenciando-se cada vez mais das outras escolas primárias existentes no estado (SOUZA, 2006, p. 113).

As escolas primárias já tinham passado por algumas reformas, incorporado métodos difundidos na Europa e Estados Unidos (como o método mútuo ou o intuitivo, direcionado à educação dos sentidos e à observação das coisas por meio da organização de salas-ambiente adequadas às disciplinas, contendo objetos e materiais necessários à aprendizagem). Mas, como ressalta Rosa Fátima de Souza, os grupos escolares permitiram um grau de organização mais sistematizado, na medida em que introduziram a escola graduada, fundamentada

essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores (SOUZA, 2006, p. 114).

⁵⁸ Para se ter maior clareza sobre o processo de constituição dos grupos escolares, vale a pena conferir as informações prestadas no Glossário Navegando na História da Educação Brasileira, elaborado pelo GT História, Sociedade e Educação – Histedbr – FAE Unicamp -, no qual é esclarecido que “No território brasileiro os grupos escolares foram criados inicialmente no estado de São Paulo em 1893, enquanto uma proposta de reunião de escolas isoladas agrupadas segundo a proximidade entre elas. Os grupos escolares foram responsáveis por um novo modelo de organização escolar no início da República, a qual reunia as principais características da escola graduada, um modelo utilizado no final do século XIX em diversos países da Europa e nos Estados Unidos para possibilitar a implantação da educação popular. Segundo Saviani (2004), os grupos escolares constituíram um fenômeno tipicamente urbano, já que no meio rural ainda predominaram as escolas isoladas por muito tempo. O grupo escolar foi uma escola eficiente para a seleção e a formação das elites. A questão do ensino para as massas populares só esteve presente na reforma paulista de 1920. Os grupos escolares também eram conhecidos como escolas graduadas, já que possuíam turmas seriadas” (LAGE, 2008).

Os autores Maria da Felicidade Alves Urzedo e Eloy Alves Filho destacam ainda que “Os grupos escolares começaram a ser instalados no Brasil, no estado de São Paulo, a partir de 1890, inaugurando uma nova era na educação do país. O novo sistema chama a atenção e outros estados começam a seguir-lhe o exemplo. (...) Estes grupos escolares, tanto em São Paulo como em Minas Gerais, significavam uma ruptura entre o modelo educacional vigente no Império brasileiro, identificado com o atraso do passado, que precisava ser substituído por um sistema que representasse os ideais de modernidade, ordem e progresso, que se procurava concretizar com a nascente República. Na realidade, pensava-se na recriação do sistema escolar e, por meio deste, na recriação também da sociedade. A educação aparece como a instituição capaz de promover, a um só tempo, a eliminação do analfabetismo, a superação da barbárie, a implantação da civilização, do progresso, a redenção, enfim, do povo brasileiro” (2008).

Além da especialização e divisão do trabalho docente, a implantação de um novo modelo de escola primária conduziu à fragmentação do currículo em graus e a escola passou a ser supervisionada por um diretor (SOUZA, 2006). A expansão da oferta do ensino se deu por um processo contraditório, marcado por rupturas e descontinuidades, com diferentes posições acerca do melhor caminho para viabilizar o desenvolvimento econômico e social. Se, de um lado, a escola trazia consigo a herança das propostas progressistas de Rui Barbosa, por exemplo, ao defender a ideia de que a educação deveria contemplar conteúdos como ginástica, música, canto e o ensino da ciência (MACHADO, 2002, p. 136), de outro também trazia as marcas culturais de uma sociedade de origem colonial acompanhada de um forte movimento *higienista* em defesa da eugenia aplicada à educação. O número de escolas instauradas oferecidas não atendia suficientemente à demanda social – em verdade, a educação, até aquele período, não havia ainda ganhado a dimensão estrutural que tem hoje. As relações entre professor e aluno eram mais diretas, sem intermediação de coordenadores e supervisores, e, por isso, sem o controle burocrático do seu trabalho. Em muitas escolas primárias isoladas, o que havia era a presença de um diretor para *três escolas* e muitas vezes o próprio professor era responsável pela matrícula e atendimento da comunidade.

Por sua vez, a escola secundária, que havia despontado em meados de 1830, no Império, trazia certa proximidade com a Escola de Belas Artes de Paris, ao ser constituída de prédios de arquitetura arrojada e voltada para artes e ofícios. Assim, surgiram os Liceus de Artes e Ofícios, com poucas unidades espalhadas pelo país, contemplando em seus currículos disciplinas como aritmética, álgebra, geometria descritiva, zoologia, física e suas aplicações; mecânica e suas aplicações; agrimensura, desenho linear, desenho de figura, desenho geométrico, desenho de ornato, de flores e de paisagens, desenho de máquinas, desenho de arquitetura, caligrafia, gravura, escultura de ornatos e arte, pintura, estatuária, música, modelação e fotografia. A formação dos adolescentes estava pautada pela articulação do ensino técnico à formação humanista.

Em meados dos anos 1920 surgiram novos cenários e emergiu uma série de discussões e movimentos em torno das possibilidades de desenvolvimento da economia brasileira, pois as transformações políticas ocorridas no final do século XIX, com a superação da monarquia e instauração da República, não havia permitido ao país se desvencilhar da subordinação às antigas oligarquias agrárias e, portanto, ao modelo

agroexportador. Se, de um lado, apareciam grupos ligados ao setor agrarianista, em defesa de uma política agrário-exportadora e do ruralismo como vocação brasileira, de outro, despontaram movimentos muito intensos em busca de uma modernização do país, em torno da formação de uma identidade nacional e de uma economia autônoma e independente. Exemplos disso foram a Semana de Arte Moderna no âmbito da arte e da cultura e o movimento escolanovista na esfera da educação. Nesses embates em busca de um direcionamento político e econômico se deu uma larga discussão sobre as diretrizes que deveriam ser dadas à formação dos indivíduos.

2.2 Os movimentos educacionais no primeiro governo Vargas

No despontar do desenvolvimento industrial, ganharam dimensão as posições liberais frente à sociedade, pressupondo ser necessário atribuir à instituição escolar novas tarefas, adequadas às exigências dos novos tempos, pelo que não poderia mais se limitar à mera transmissão do conhecimento cultural e científico. Acenavam que era preciso atinar para a organização de um sistema de ensino em dimensão nacional e com políticas educacionais mais bem definidas, bem como encontrar novos métodos de ensino, mais convenientes à nova realidade.

Em relação à política educacional concretizada no primeiro governo Vargas, há controvérsias sobre os procedimentos adotados: de um lado, há autores que afirmam que ocorreu uma estreita influência ideológica no currículo e na prática cotidiana das escolas, pois

A educação estava no centro de um projeto de mobilização controlada da população. Foi de responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde (MES) e, posteriormente, do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), a tarefa de organizar e mobilizar a população, sobretudo, os estudantes, para participarem dos *festejos cívicos públicos*. (...) No Brasil, durante a administração Vargas, segundo D'ARAUJO (2000), pode-se observar a reprodução dessas mesmas dinâmicas de construção da continuidade e de jogo dramático de imagens e símbolos. *Para cumprir esses objetivos foi inventada ou reinventada uma série de manifestações e cerimônias cívicas como: o Dia da Raça; o Dia da Pátria; o Dia da Juventude; a Semana da Pátria; o Dia do Soldado; o Dia do Trabalho, entre outros* (FAGUNDES; DUTRA; MARTINEZ, 1997, p. 7).

Essa questão salientada por Fagundes, Dutra e Martinez chama a atenção pelo fato de fazer referências a conteúdos também presentes nos documentos que

encontramos em nossa pesquisa, nos livros didáticos, nos relatos colhidos nas entrevistas sobre a vivência no canto orfeônico, nas festas que eram realizadas nas escolas. Isto nos permitiu também observar outros vieses, não exatamente subordinados ao nacionalismo, mas voltados para a vivência cultural e artística intensa, à convivência social, ao debate teórico no campo das ciências naturais e sociais e à sua influência na formação dos indivíduos. Entretanto, os autores relacionam os movimentos culturais e artísticos à política centralizadora e nacionalista de Vargas.

Para Simon Schwartzman, embora o governo Vargas tivesse exercido um papel centralizador na política nacional e ampliado a atenção do estado à educação, esteve praticamente ausente da condução do ensino primário, pelo fato de ter atribuído a responsabilidade pelo ensino secundário e superior ao governo federal, e pelo ensino primário aos governos estaduais:

O papel crescente do governo federal na educação teve também como consequência o arrefecimento dos esforços educacionais dos estados, que haviam começado a se esboçar com maior vigor em várias regiões do país ao longo da década de 20 e início dos anos 30. Este não foi, evidentemente, um efeito exclusivo da política do Ministério da Educação, mas parte de um processo muito mais amplo de concentração do poder no Rio de Janeiro e esvaziamento dos estados. *Como o ensino primário continuou sendo atribuição dos governos estaduais e o Ministério se preocupava basicamente com o nível secundário e superior, o ensino primário ficou cada vez mais relegado a segundo plano, e o país jamais conseguiu organizar um sistema nacional realmente abrangente de educação básica, apesar dos avanços havidos principalmente em São Paulo e no Distrito Federal. A principal atuação do Estado Novo na área do ensino primário foi, na realidade, repressiva, ao tratar de impedir que os filhos de imigrantes japoneses, italianos e alemães fossem alfabetizados em suas línguas maternas.* E só nos últimos anos do governo Vargas, com o processo de democratização do país já iniciado, é que as iniciativas educacionais a nível estadual começam a ser retornadas (SCHWARTZMAN, 1985, p. 166).

Simon Schwartzman, de certo modo, converge com as análises de Fagundes, Dutra e Martinez, ao se referir à arte produzida no governo Vargas como ornamento para mobilização cívica, em que inclui as pinturas de Portinari e os corais organizados por Heitor Villa-Lobos:

A expressão “modernização conservadora”, muitas vezes utilizada para caracterizar o regime Vargas, aplica-se com toda a propriedade a seu ministro da Educação. A modernização se manifestava em seu desejo de criar um sistema educacional forte e abrangente e na preocupação constante com a atividade cultural e artística. O lado conservador se manifestava de muitas formas distintas: pela concentração do poder, que não permitia a organização de instituições educacionais e culturais livres e autônomas fora da tutela ministerial; pela concepção basicamente estatizante, *quando não utilitária, da cultura e das artes. A música, a poesia, a pintura, o patrimônio cultural do país, tudo isto era, na medida do possível, apoiado e estimulado, mas basicamente como cultura ornamental, ou, alternativamente, como arte monumental capaz de mobilizar os grandes sentimentos cívicos.* Este

monumentalismo está presente nos grandes projetos arquitetônicos, no muralismo de Portinari, assim como nos grandes corais cívicos de Villa-Lobos. Pecadilhos ideológicos eram permitidos e tolerados entre poetas e artistas plásticos, desde que não se manifestassem com muita intensidade em suas obras. O ministro atua, assim, como mecenas das artes, e é retribuído com gratidão. Na área do ensino, no entanto, o controle era mais estrito. (SCHWARTZMAN, 1985, p. 172)

Assim, sob o olhar de Schwartzman, o movimento artístico – que contou, entre outras, com a participação de Villa-Lobos e Portinari – era subordinado às diretrizes políticas de viés nacionalista, portanto, foi uma arte envolvida em “pecadilhos ideológicos”.

Tem sido frequente entre os historiadores a referência ao período Vargas a partir do construto teórico do *populismo*, erigido a partir de um tipo ideal ancorado na liberal-democracia. Desse modo, ao enquadrarem aquele período como nacionalista e populista, aparece a tendência acentuada de padronizar e reduzir a diversidade de acontecimentos que ocorreu naquele momento, postura que muitas vezes se manifesta nas análises dos movimentos culturais então realizados.

Em nosso entendimento, faltou perceber outros matizes presentes naqueles acontecimentos. Consideramos mais prudente ir além da interpretação dada àqueles movimentos artísticos, simplesmente enquadrados como braço auxiliar da propaganda política do governo Vargas, porque identificamos uma diversidade de informações que nos proporcionaram outros dados relevantes acerca do movimento cultural e de sua relação com o ensino primário. É possível afirmar que a gama de acontecimentos na época perpassava uma diversidade de fatores que estava muito além das determinações ideológicas deste ou daquele grupo ou da própria ação política de Getúlio Vargas. É a esta diversidade de fatores que devemos dedicar nossa atenção, a fim de identificar o conteúdo das propostas ali realizadas e as implicações que aqueles embates tiveram posteriormente sobre a educação.

No bojo desses acontecimentos é que nos despertaram a atenção os movimentos cultural e artístico realizados no governo Vargas. É preciso, por exemplo, levar em consideração as atividades que foram desenvolvidas por Heitor Villa-Lobos, para além da concepção do nacionalismo, pois esta análise é reducionista em relação a um conjunto de esforços que foi despendido para inovar a prática educativa através da incorporação e organização do canto orfeônico e os resultados da sua influência na formação dos indivíduos naquele período.

Vasco Mariz relata que Anísio Teixeira convidou Villa-Lobos para organizar e dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema), e que este aceitou o desafio. Todo o trabalho posterior foi direcionado a *convencer os pais sobre a importância dessa atividade na formação das crianças e da juventude*. A atividade desenvolvida por Villa-Lobos em âmbito nacional apresentava, em grande medida, muitos elementos contidos nos ideais educativos presentes desde o Renascimento, em pensadores como Comenius e Rousseau, bem como dos princípios veiculados na educação oferecida pelos jesuítas, que incorporaram os princípios do humanismo renascentista: *a preocupação com a formação dos sentidos e da sensibilidade, a formação do caráter, a formação científica e cultural*.

É neste ponto que se concentram os princípios centrais das práticas educativas, culturais e artísticas realizadas, contraditoriamente, sob uma ditadura empenhada em fazer deslanchar o desenvolvimento econômico e social do Brasil. Nesse país de economia ainda incipiente ocorreu um acirrado embate sobre os rumos da educação, como ressaltou Marta Maria Chagas de Carvalho:

A criação do Ministério da Educação e Saúde inaugura espaços de poder de importância estratégica na configuração e no controle, técnico e doutrinário, do aparelho escolar. Com isso, o consenso em torno da “causa educacional” transmuda-se em disputa pela implementação de programas político-pedagógicos concorrentes. Nesta disputa, dois grupos se constituem, antagonizando-se a partir de propostas rivais de controle técnico e doutrinário das escolas: os “católicos” e os “pioneiros” (CARVALHO, 2003, p. 89).

A filosofia do pragmatismo – difundida na educação pelo movimento escolanovista – deparou-se, assim, com o enfretamento de tendências opositoras à consolidação do seu ideário no Brasil e sua disseminação foi amortecida pela disputa política entre católicos e liberais pelo controle da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada nos anos 1920, para a realização da renovação educacional no Brasil.

A luta entre católicos e liberais, entretanto, remetia-se principalmente aos princípios e finalidades contidos nas orientações que, a partir daquele momento, começavam a ser dadas à educação. Segundo Rosa Fátima de Souza (2009), os embates entre as duas tendências se davam pela divergência de perspectivas: os católicos na defesa da manutenção das disciplinas relacionadas às humanidades, das línguas e das ciências; e os liberais, preocupados em ajustar o currículo aos novos tempos, caracterizado pelo predomínio das indústrias ávidas por força de trabalho especializada.

Simon Schwartzman (1985) reconhece momentos de confluência dos representantes das duas tendências, ao identificar os posicionamentos que tiveram

Anísio Teixeira e Alceu Amoroso Lima em relação aos norteamentos que deveriam ser dados à educação, pois, apesar de se contraporem, convergiam na defesa de um papel crescente do *estado* no estímulo e controle da educação nacional. Até então, a educação estava sob controle quase pleno da Igreja e ainda não havia sido estabelecida uma definição mais precisa sobre as obrigações que caberiam ao governo estadual e ao federal.

Outro fator a ser levado em consideração diz respeito ao fato de que expoentes intelectuais do escolanovismo, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, traziam em suas posições ideais que ultrapassavam o pragmatismo, por se remeterem ao movimento pela escola única – o ensino público e laico com extensão para todas as classes sociais. Anísio Teixeira, por exemplo, não reproduziu integralmente as concepções de John Dewey em seus escritos, não apenas pela resistência que tinha ao mecanicismo norte-americano, mas também pelos princípios humanistas que recebeu no decorrer de sua formação. Anísio Teixeira havia sido formado pela escola jesuítica e, por mais que defendesse reformas liberais para o ensino, também tinha como pressuposto a formação pautada nas ciências humanas, o que envolvia o desenvolvimento cultural e científico para os indivíduos. O mesmo pode ser dito em relação a Fernando de Azevedo, pois em seu discurso aparece uma forte preocupação com a formação integral dos indivíduos. Além disso, embora Anísio Teixeira e Fernando Azevedo estivessem envolvidos com os princípios filosóficos do pragmatismo e empenhados na difusão da *Escola Nova* no Brasil, eles tomavam como urgente a tarefa de ampliar a oferta do ensino no país.

Por isso, destacamos que os anos 1930 e o início da década seguinte foram um período em que o ensino primário estava entrando numa nova fase, em que surgia a possibilidade de um maior envolvimento do governo federal e melhor definição das leis; foi também um período de embates entre os defensores dos interesses públicos e os adeptos das ambições privadas. Além disso, a formação secular, arraigada nos moldes da pedagogia dos jesuítas, exercia forte influência em diversos setores da sociedade, bem como a existência de outros procedimentos já incorporados com sucesso nos grupos escolares, como ocorreu com o método intuitivo, por exemplo, e esse foi um dos fatores que propiciaram o amortecimento da difusão do pragmatismo no Brasil. A esse respeito, Saviani comenta que

A pedagogia do método intuitivo⁵⁹ manteve-se como referência durante a Primeira República, sendo que, na década de 1920, ganha corpo o movimento da Escola Nova, que irá influenciar várias das reformas da instrução pública efetivadas no final dessa década. Entretanto, a difusão da Escola Nova irá encontrar resistência na tendência tradicional, representada, na década de 1930, hegemonicamente pela Igreja Católica (SAVIANI, 2007, p. 140).

Por isso, é relevante acompanhar os discursos dos intelectuais que deram direcionamento à educação no Brasil, os ideais que defenderam e as suas implicações na definição das diretrizes educacionais e na organização curricular do ensino. Desse modo, julgamos procedente realizar a análise dos discursos propositivos desses intelectuais, cuja postura foi determinante na condução política da educação em nosso país.

2.2.1 As posições de Anísio Teixeira: *ajuste da educação aos novos tempos*

Anísio Teixeira (1900-1971), grande influenciador dos lineamentos dados à educação brasileira, ao tomar contato direto com o desenvolvimento norte-americano, ficou deslumbrado com os avanços tecnológicos, fato que lhe despertou imenso desejo de se dedicar à superação do atraso da economia brasileira, estabelecer metas de desenvolvimento e pôr em prática a realização da grande tarefa dos nossos dias: “preparar o homem novo para o mundo novo”, adequado às exigências da máquina e da ciência. Rodrigo Augusto de Souza (2004) chama a atenção para este aspecto, pois Anísio Teixeira viveu um período da história brasileira em que as condições políticas e econômicas ainda traziam marcada a herança do século passado e, por isso, a sua impetuosidade, sua intensidade na luta pelas mudanças, pela modernização do país. Entretanto, Teixeira também explicitava em seu pensamento uma forte tendência humanista, como ressalva Sabina Maura Silva, ao comentar que,

⁵⁹ Saviani, em *História das ideias pedagógicas do Brasil*, esclarece que o método “conhecido como método intuitivo ou *lições de coisas*, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da Revolução Industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX; e, ao mesmo tempo, essa mesma Revolução Industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, objetos de madeira, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com ‘pedras e metais; madeira, louças e vidros; iluminação e aquecimento’” (SAVIANI, 2007, p. 139).

Dentro do quadro teórico delimitado pelo tipo especial de monismo filosófico, Anísio Teixeira define, belamente, a educação: educação é a natureza que se faz arte. É uma definição que não pode ser corretamente entendida senão no sentido do permanente remodelar-se da natureza. Não por acaso, a argumentação de Teixeira parece remeter fortemente às noções clássicas de *techné* e *poiesis*, principalmente levando-se em consideração que, em sua origem, as duas categorias da atividade humana, que têm o fazer como conteúdo específico, pressupõem certa continuidade entre o mundo humano e aquele da natureza, do qual emergiu. Educação é arte, ofício, um fazer da natureza tornada individualmente consciente (SILVA, 2008, p. 9).

Na Conferência⁶⁰ dada na Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas em 1953, Anísio Teixeira fez menção às conquistas obtidas pela sociedade após a Convenção Revolucionária Francesa como um período de grande avanço, pois, a partir daí, a escola assumira uma perspectiva universal e não mais restrita a castas ou privilégios de classe:

Deste modo, a educação escolar passou a visar – não à especialização de alguns indivíduos – mas à formação comum do homem e à sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações, em uma sociedade moderna e democrática (TEIXEIRA, 1971, p. 12).

Em seu discurso, contudo, Anísio Teixeira chamou a atenção para o fato de que ainda era preciso *ajustar a educação às necessidades dos novos tempos* e, em relação às crianças de todas as posições sociais, “formar a sua inteligência, vontade e caráter, hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. (...) a própria educação escolar tradicional teria de se transformar para atender à multiplicidade de vocações, ofícios e profissões em que a nascente sociedade liberal e progressiva começou a desdobrar-se” (TEIXEIRA, 1971, p. 12). Teixeira propunha que a escola fosse ajustada aos princípios liberais e democráticos da sociedade moderna, portanto, era preciso superar a escola intelectualista para dar espaço a uma **escola “moderna, prática e eficiente**, com um programa de atividades e não de matérias, iniciadora nas artes do trabalho e do pensamento reflexivo, ensinando o aluno a viver inteligentemente e a participar responsavelmente da sua sociedade” (TEIXEIRA, 1971, p. 13).

Em sua crítica Anísio Teixeira também trouxe, contudo, a evidência de que até o início do século XX a escola manteve elementos do pensamento grego, como a dualidade entre o conhecimento empírico e racional, mas que já era momento de dar vazão ao conhecimento experimental inaugurado por Galileu e consolidar o conhecimento racional:

⁶⁰ Esta Conferência foi publicada no início dos anos 60, juntamente com outros textos pronunciados em outros eventos, sob o título: *Educação não é privilégio*. Nesta análise utiliza-se a terceira edição publicada em 1971 pela Companhia Editora Nacional.

Toda nova filosofia do conhecimento se estabeleceu em oposição à fórmula grega de dualismo entre o racional e o empírico. O racional foi submetido à comprovação da experiência e se fez, na realidade, empírico. Efetivamente, *as diferenças entre o experimental e o empírico passaram a ser antes de precisão de métodos, segurança de observação e de controle na verificação, do que de objeto ou de natureza*. Na realidade, a diferença passou a ser antes de grau de segurança no conhecimento do que de natureza do conhecimento (TEIXEIRA, 1971, p. 14).

Para Anísio Teixeira,

o conhecimento racional, viera para substituir o pensamento mítico e “religioso, pois a “*razão dos gregos era uma forma avançada de teologia*’. (...) O conhecimento experimental, misto de especulação racional e experiência prática, iria tomar o lugar do conhecimento empírico e *produzir as tecnologias experimentais* que, por sua vez, iriam substituir as artes empíricas (TEIXEIRA, 1971, p. 15).

Percebemos em Anísio Teixeira fez uma alusão ao pensamento de Auguste Comte, visível no encantamento com o desenvolvimento técnico-científico e na classificação do pensamento grego como teológico; bem assim, por vezes tratava a educação enciclopédica como medieval – negligenciando as especificidades de cada filósofo – para justificar a contraposição do mundo moderno ao grego; este apresentaria uma dualidade entre observação e conhecimento empírico, de um lado, e especulação racional, de outro. Era preciso articular a especulação racional à experimentação, à tecnologia científica, e superar de vez a escolástica medieval que ainda se fazia presente na educação:

Em face dessa unificação, a escola teria de ser a instituição especial de preparo daqueles “homens racionais ou escolásticos”, devotados às atividades do espírito, para se constituir em *agência de educação do novo homem comum para uma sociedade de trabalho científico e não “empírico”*, no velho sentido deste termo. *Esta sociedade, está claro, teria de preparar trabalhadores para as três fases do saber, isto é, a pesquisa, o ensino e a tecnologia*, mas todos teriam tudo em comum, exceto o gosto diferenciado por essas fases diversas do conhecimento científico de sua natureza unitário. Três campos de trabalho, diversos mas equivalentes, usando método geral e comum e articulando em atividades que se completam mutuamente, desde a pesquisa até à aplicação do conhecimento ou a tecnologia (TEIXEIRA, 1971, p. 16).

A escola não poderia ser mais uma instituição segregada, voltada para a formação de intelectuais ou escolásticos, “mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia” (TEIXEIRA, 1971, p. 17). O deslumbramento com o desenvolvimento industrial, acoplado à necessidade de atender às demandas da

indústria, contribuiu para a confluência de posições que direcionassem a educação para esses objetivos:

Em todas essas modalidades, em face do caráter novo do conhecimento científico, o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação, e não somente pela palavra e pela exposição, como outrora, quando o conhecimento racional era de natureza especulativa e destinado à pura contemplação do mundo. (...) Se tudo isto se teria de dar em face *tão-somente da evolução da teoria do conhecimento científico, ainda novos esclarecimentos nos viria trazer o progresso* dos estudos de psicologia. Tais estudos, com efeito, vieram demonstrar que a aprendizagem puramente verbal não era realmente aprendizagem e que, mesmo nos setores de pura compreensão ou apreciação, somente através da experiência vivida e real é que a mente aprende e absorve o conhecimento e o integra em formas novas de comportamento (TEIXEIRA, 1971, p. 17).

Em defesa do progresso, Anísio Teixeira fez duras críticas “aos velhos métodos da escola medieval, de exposição e memorização”, inadequados, “mesmo que só tivessem de formar sucessores de cultura intelectual ou estética, capazes de dissertar com gosto e elegância sobre qualquer assunto e nada saberem fazer” (TEIXEIRA, 1971, p. 18). A escola não poderia mais manter os antigos métodos, era imperativo “fazer-se ativa, prática, de experiência e de trabalho” (TEIXEIRA, 1971, p. 18). Anísio Teixeira se inspirava nos institutos tecnológicos como modelos a ser absorvidos para formação de toda a sociedade:

O Instituto Tecnológico de Aeronáutica, em São José dos Campos, é uma das melhores ilustrações. Algumas escolas de medicina estão em cheio neste espírito. Os institutos onde se faz, verdadeiramente, a pesquisa científica adota métodos novos. São ainda os cursos do Senai e alguns cursos profissionais ou técnicos industriais. Os cursos intensivos ou pós-graduados assumem, por vezes, estes aspectos atuais e práticos (TEIXEIRA, 1971, p. 18). As críticas de Anísio Teixeira se remetiam às

formas arcaicas do ensino pela “exposição oral” e “reprodução verbal” de conceitos e nomenclaturas, mais ou menos digeridos por simples “compreensão”, as quais dominam em boa parte a escola primária e, esmagadoramente, a escola média, sobretudo a secundária, e a maior parte das escolas superiores (1971, p. 18).

As atividades escolares consistiam em fazer os alunos anotarem as exposições dos seus professores, prestarem exames avaliativos por meio de provas escritas e orais, realizarem trabalhos em casa, executarem tarefas escolares para orientar os estudos e fixar de memória o aprendizado que receberam oralmente na sala de aula, ao que Anísio Teixeira advertia:

Esta pedagogia podia perfeitamente funcionar numa escola da Idade Média. A sua filosofia do conhecimento é de que o conhecimento é um corpo de

informações sistematizadas sobre as cousas, que se aprendem, compreendendo-as e decorando-as para a reprodução de exames. E chamamos a isto de “cultura geral” e, algumas vezes, educação humanística – sendo que muitos pensam que, se a modificamos, destruiremos a nossa civilização, humanista e cristã. Ensinam-se, por esse método expositivo, informações teóricas sobre as línguas (latim, português, francês, inglês, espanhol), sobre a geografia e a história, sobre as ciências, e até sobre a música e trabalho manual. Como a escola é de “cultura geral”, nada tem caráter prático. Raramente se consegue ler ou escrever qualquer daquelas línguas, inclusive o português, mas sabe-se de cor uma porção, às vezes considerável, de noções gramaticais sobre essas línguas, e alguns trechos familiares podem ser trazidos ou vertidos pelos alunos, desde que os trechos tenham sido “dados” nas aulas (1971, p. 18) .

Anísio explicitava algo que existia de fato e foi sendo desmontado ao longo do século XX: o conhecimento sistematizado e transmitido desde a educação infantil até o ensino médio para oferecer o aprofundamento em uma área do conhecimento no ensino superior, garantindo aos indivíduos a assimilação dos conceitos desde a sua forma mais simples até atingir a sua forma mais complexa, assunto que será retomado no capítulo seguinte. E, de fato, a cultura geral e humanista, solapada para dar lugar a um conhecimento fragmentado e estritamente pragmático. Mas, em sua exposição, Anísio Teixeira acabou por explicitar alguns dos pressupostos das suas análises, ao remeter historicamente aos níveis do conhecimento:

Entre os escolásticos, herdeiros do saber grego, o saber era um saber absoluto e completo. Na Idade Média, sabia-se tudo. O mundo havia ficado conhecido pela revelação divina e pela revelação aristotélica. O desenvolvimento acaso possível nesse saber não traria propriamente nada de novo, mas novas distinções, novas discriminações, novos comentários e refinamentos de classificação (1971, p. 19).

Teixeira se referia ao pensamento grego e medieval para apresentar a sua contraposição ao conhecimento técnico-científico da sociedade moderna industrial. Em resposta aos professores que defendiam o ensino escolástico, afirmava que desejavam preservar as disciplinas para manter os seus empregos e para esconder a concepção medieval de cultura. Em resposta àqueles que resistiam às mudanças, Anísio Teixeira se posicionou dizendo que

Na realidade, ou teremos cultura geral como a mais alta expressão da cultura, como a praticam os filósofos, e só longos anos de estudos, altamente especializados, nos levarão a ela, ou teremos uma cultura geral popularizada, a ser dada pelos chamados vulgarizadores das ciências, das artes e das filosofias. No primeiro caso, poderemos, com determinados alunos de alta capacidade, treiná-los no uso das ideias, familiarizá-los com o jogo dos conceitos matemáticos, científicos, literários e artísticos, e habituá-los a ser especialistas nas ideias fundamentais com que a mente humana vem elaborando os seus extensíssimos conhecimentos experimentais, em todos os setores do saber humano. Estes seriam os estudiosos de cultura geral, e na realidade, filósofos das ciências, das artes, das letras e da religião. Aos demais alunos, a cultura geral só poderá ser ministrada pelos livros de

popularização da cultura. As nossas escolas não são uma coisa nem outra. Arcaicas nos seus métodos e ecléticas, se não enciclopédicas, nos currículos, não são de preparo verdadeiramente intelectual, não são práticas, não são técnico-profissionais, nem são cultura geral, seja lá em que sentido tomarmos o termo (TEIXEIRA, 1971, p. 21).

Anísio Teixeira desconsiderava a contradição entre a oferta e a demanda de vagas na escola, avaliando que a estrutura montada, prédios, materiais e corpo docente, cumpriam razoavelmente o seu papel. Teixeira colocava em evidência os dados estatísticos de 1950 sobre a distribuição por idade da população entre sete e 15 anos que estava alfabetizada, sobre quem conseguia concluir o ensino primário e outras variantes. Em última instância, Anísio Teixeira defendia a expansão do ensino primário e a superação do dualismo herdado do modelo francês: o liceu, as “grandes escolas”, a universidade, o sistema de educação para as elites. No Brasil permanecera o dualismo, uniformizando a educação para a nova sociedade:

Não se cogitava de dar ao pobre a educação conveniente ao rico, mas antes, de dar ao rico a educação conveniente ao pobre, pois a nova sociedade democrática não deveria distinguir, entre os indivíduos, os que precisavam dos que não precisavam de trabalhar, mas a todos queria educar para o trabalho, distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza (TEIXEIRA, 1971, p. 29).

Fazia-se presente em seu pensamento a concepção liberal de que é necessário oferecer a todos os indivíduos as condições à sobrevivência e colocá-los em pé de igualdade: as ocupações seriam dadas pelo mérito, pelo esforço pessoal, o que ocultava as raízes sociais da desigualdade e a competitividade que marca esta sociedade; além disso, defendeu fervorosamente a expansão da oferta do ensino e seu direcionamento para o trabalho.

Nesse sentido, Wanda Pompeu Geribello oferece informações que nos permitem uma maior aproximação com relação ao período de consolidação da República e desenvolvimento da economia brasileira. A autora destaca a presença de uma dualidade no pensamento de Anísio Teixeira: de um lado, a sua formação humanista e jesuítica, de outro, o seu encantamento pelo pensamento de Dewey:

em que revivi o embate da adolescência entre as duas filosofias que lutavam em meu espírito. Por volta de 1927 senti haver superado essas mortais contradições, reconciliando-me com a filosofia que primeiro me influenciara, a do espírito naturalista e científico, de que me tentara afastar o ultramontanismo católico dos jesuítas. Trouxe de meus cursos universitários na Europa e América não somente esta paz espiritual, mas programa de luta pela educação no Brasil (TEIXEIRA *apud* GERIBELLO, 1977, p. 24).

Anísio Teixeira recebeu uma formação clássica e jesuítica, mas a busca pela concretização do desenvolvimento da economia brasileira levou-o à aproximação

dos ideários de desenvolvimento norte-americanos. A autora também traz em sua obra uma observação relevante quanto ao distanciamento que o Brasil passou a ter do modelo europeu após a Primeira Guerra Mundial, fato que instigou uma maior aproximação com os Estados Unidos, e o interesse pelo seu modelo de desenvolvimento. Foi neste contexto que também ocorreu uma maior aproximação aos ideários de John Dewey, e “com a visão científica do mundo, através do método experimental” (GERIBELLO, 1977, p. 27).

Anísio Teixeira, entretanto, reproduziu o ideário do pragmatismo no Brasil com algumas particularidades que o tornavam bem distinto do movimento realizado no país de origem, ao defender a importância de a finalidade da educação ser pautada pela orientação filosófica e social. As afirmações de Geribello vêm ao encontro de nossas avaliações, quando conclui que Anísio Teixeira identificava uma fragilidade no movimento filosófico americano. Contra essa visão mecânica do programa, deveria ser acentuado que, se a ciência pode determinar as matérias da educação, a finalidade e os objetivos seriam sempre objeto de uma larga orientação filosófica e social. Isto é, a finalidade e os objetivos do processo educacional deveriam advir de orientação filosófica e social, e não ser determinados pela ciência.

Segundo Wanda Geribello, Anísio Teixeira havia se posicionado contrariamente à escola única voltada a efetivar a unidade entre ensino primário e médio, pois defendia exatamente o dualismo: “o ensino primário é completamente independente e isolado... Tornar o ensino primário único e natural limiar do ensino secundário é unificá-los, o que de certo modo fere a essência de um e de outro... Ou se irá primarizar o liceu ou secundarizar o ensino primário. Nenhuma das duas coisas é acertada” (TEIXEIRA *apud* GERIBELLO, 1977, p. 42). Anísio Teixeira, num primeiro momento, propôs o direcionamento do ensino primário para as necessidades imediatas da vida, a formação para o trabalho, enquanto o ensino secundário seria voltado à formação cultural; depois, entretanto, tomou outra posição lutando para estender a todos os indivíduos o ensino ginasial, mas sempre defendendo a permanência do ensino privado ao lado da oferta do ensino público.

Sob influência norte-americana e ávido pelo desenvolvimento da economia brasileira, Anísio Teixeira via na educação o meio para realizar um amplo movimento cultural no país com vistas a garantir aos cidadãos a inserção e as condições para acompanhar as mudanças, tese que, posteriormente, seria destacada por Fernando

de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*. A preocupação de Anísio Teixeira era adequar a educação às transformações dos novos tempos, garantir aos indivíduos o acompanhamento dos avanços tecnológicos, e consequentemente o desenvolvimento econômico, enfim, que os avanços tecnológicos pudessem beneficiar as atividades da administração dos serviços escolares. De certo modo, seus ideais foram contemplados, na medida em que ele e o seu grupo conseguiram atuar na esfera do governo federal. Assim, veremos de modo mais detalhado as propostas veiculadas no *Manifesto dos pioneiros*, com atenção aos conceitos presentes em seu conteúdo.

2.2.2 O *Manifesto dos pioneiros* e as políticas educacionais dos anos 1930

O *Manifesto dos pioneiros* foi forjado nas lutas em defesa da educação, como relata Dermeval Saviani, ao resgatar as circunstâncias em que se deu sua elaboração: em 1924 foi constituída a ABE por um grupo de intelectuais cariocas dispostos a realizar um amplo movimento nacional objetivando o desenvolvimento da educação no país.

Há, contudo, um aspecto a ser destacado na citação de Dermeval Saviani sobre a constituição da ABE: é o fato de ela ter sido composta em grande parte por engenheiros e de já aparecer no interior das suas discussões a problemática do taylorismo e do fordismo (SAVIANI, 2007, p. 229). Essa informação é relevante justamente porque a discussão ocorreu num contexto em que, paulatinamente, estava sendo introduzido o processo de desenvolvimento industrial no país. Uma modificação na base da educação, nos seus princípios e procedimentos, seria primordial para concretizar o desenvolvimento econômico-industrial: era preciso adequá-la à dinâmica da produção industrial.

O ministro Francisco Campos também pretendia pôr em prática um dos objetivos do Governo Provisório de 1931, que era definir as bases da política educacional do país. Mas foi na IV Conferência Nacional de Educação, realizada de 13 a 20 de dezembro de 1931, que surgiu uma proposta efetiva, quando Getúlio Vargas, ao visitar o evento, propôs aos educadores participantes “definir as bases da política educacional que deveria guiar as ações do governo em todo o país” (SAVIANI, 2007, p.

230). Embora não estivesse previsto que Getúlio Vargas compareceria à Conferência, nem tampouco que surgiria a possibilidade de os integrantes da ABE assumirem a liderança das reformas educacionais, foi uma conquista daquele grupo obter o mérito de liderar a política educacional no governo que estava se pondo. Mas esse fato também evidencia a estreita ligação que os intelectuais liberais tiveram com a política educacional do governo Vargas e, ainda, ficou explícito que o presidente não tinha um projeto educacional para o país⁶¹ e, por isso, deu plena liberdade aos escolanovistas. Sendo assim, são apresentados indícios de que Vargas governou com a participação de grupos liberais, fato que chama a atenção e sugere que o governo envolveu diferentes setores na condução política do país e lhes concedeu espaço para agir, como comenta Saviani:

considerando as afinidades entre os dirigentes da ABE e o MEC e a iniciativa do ministro (Francisco Campos) de colocar a reunião sob os auspícios de sua pasta, conclui-se que havia um interesse mútuo, por parte da direção da ABE e do Ministério, de instrumentalizar a Conferência. O governo buscava na ABE a legitimação para a sua política educacional; e o grupo que dirigia a ABE buscava, por sua vez, abrir espaço no aparelho de estado para consolidar sua hegemonia sobre o campo educacional (SAVIANI, 2007, p. 230).

Pela divergência nas concepções e pela necessidade de amadurecimento das ideias que deveriam ser desenvolvidas, contudo, decidiu-se transferir para a V Conferência Nacional de Educação a finalização de uma diretriz para o setor. Desse modo, o manifesto foi escrito por Fernando de Azevedo em aceite ao pedido de Carlos Alberto Nóbrega da Cunha⁶² para ser apresentado ao governo e ao país. Assim, foi apresentado um conjunto de ideais propositivos para condução das linhas mais gerais da educação brasileira:

se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa, que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 1).

Fernando de Azevedo retrata a situação brasileira no decorrer dos 43 anos do regime republicano, bem como as dificuldades apresentadas para consolidar

⁶¹ A esse respeito, Solange Aparecida Zotti ressalta que o governo Vargas ficou no centro das disputas entre os educadores liberais e os católicos e buscava transparecer neutralidade diante dos dois grupos. Na conferência de 1931 Vargas declarou não ter uma proposta educacional para o país (2004, p. 88).

⁶² Nóbrega da Cunha foi jornalista e representante da ABE e da Associação dos Artistas Brasileiros. Era amigo de Fernando de Azevedo, colaborador entusiasta da reforma do ensino conduzida entre 1927 e 1930 no Distrito Federal, e participou como relator na assembléia da IV Conferência Nacional de Educação.

uma proposta educacional progressista e condizente com as necessidades de desenvolvimento econômico. Era necessário formar indivíduos que soubessem lidar com a produção industrial e tivessem suas aptidões desenvolvidas para atuar no âmbito das invenções, planejamento etc. Era necessária uma formação que propiciasse a perspicácia tanto prática quanto perceptiva das demandas do cotidiano. Mas, como ressaltamos anteriormente, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros escolanovistas traziam em sua formação princípios da educação humanista e, por isso, apesar de anunciarem a necessidade de uma educação moldada aos novos tempos, mantinham a proposta de uma formação pautada pela cultura geral articulada a uma formação técnico-científica:

Se tem essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 2).

O importante mesmo era forjar uma educação que oferecesse ao indivíduo uma formação voltada à investigação científica, que desenvolvesse a habilidade para lidar com a técnica tão necessária ao desenvolvimento industrial. Ou seja, era preciso adequar a administração dos serviços escolares à utilização de técnicas, bem como passar à mensuração dos resultados obtidos na realização dos trabalhos científicos nas escolas. No que se refere ao pressuposto da sua proposição, seu olhar sobre a sociedade teve como ponto de partida o indivíduo e as suas capacidades, como diz o texto:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem por objeto organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo. A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de “qualidade socialmente útil”, conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 6).

Pelo fato de essas ideias estarem ancoradas no liberalismo e, portanto, na defesa do individualismo e naturalismo, tomam como ponto de partida as capacidades de cada indivíduo em particular, deixando de observar com cautela as condições efetivas de cada um. Nesse sentido, tiveram a ilusão de dissolver as diferenças das classes sociais através da exaltação do indivíduo, tentando colocá-lo acima das suas próprias condições de classe, dos resultados que uma sociedade dividida em classes sociais traz para os indivíduos. O humanismo lançado pelos escolanovistas propôs solidariedade, serviço social e cooperação e, por isso contribuiu para a consolidação do pacto social que se instalava com a criação do Estado Novo. A apresentação de uma proposta de cooperação e integração social estava adequada à orgânica da sociedade capitalista industrial em ascensão naquele momento e era preciso se voltar muito mais à formação para o trabalho do que à formação integral para a vida:

Onde, ao contrário, se assegurará melhor esse equilíbrio é no novo sistema de educação, que, longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociais, às tendências ou preocupações de classes, os subordina aos fins fundamentais e gerais que assinala a natureza nas suas funções biológicas. É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade, e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina, não são, aliás, grandes “valores permanentes” que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor à vida humana? (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 7).

Fernando Azevedo, ao afirmar que “*é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção*”, faz alusão ao pensamento de Jean-Jacques Rousseau, explícito n’*O Emílio*, conforme a ideia de que os indivíduos devem se tornar homens antes de se tornarem soldado ou padre; ou seja, antes de exercer uma atividade relacionada ao trabalho, os indivíduos devem ser homens e estar preparados para todos os infortúnios da vida. Esta posição de Fernando Azevedo indica uma concepção de educação centrada no desenvolvimento da individualidade. Todavia, em seguida lança a premissa de que a formação para o trabalho “*é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos*” – os indivíduos devem ser formados para serem úteis de alguma forma, devem atender aos interesses da sociedade. E a questão que se coloca no pragmatismo (e que encanta os escolanovistas) é o fato de não se distinguir ação de pensamento – a vida prática se mostra tão sedutora quanto a

intelectual quando se rompem com as barreiras que separam trabalho intelectual e trabalho manual, pensamento e ação.

Outrossim, faz-se presente na concepção dos escolanovistas o princípio determinante e originário do pragmatismo: a negação da formação, por considerá-la cerceadora do livre desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Essa questão, por exemplo, aparece na crítica que Carlos Alberto Nóbrega da Cunha fez à declaração do ministro da Educação, Francisco Campos, no período em que ocorreram os debates para concluir as leis e diretrizes da educação brasileira. Segundo Nóbrega da Cunha, a escola não deveria ser dogmática, nem tampouco poderia dar forma ao indivíduo através da educação. Essa concepção pressupunha que era necessário garantir o livre desenvolvimento da personalidade por meio de um processo que se daria internamente a cada indivíduo e que era preciso reduzir ao máximo as interferências da cultura e do ensino pautado pela aquisição do conhecimento:

A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que *o espírito cresce de “dentro para fora”*, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentais, como “funções vitais” e não como “processos em si mesmos”, ela os subordina à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais. A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, “favorável ao intercâmbio de reações e experiências”, em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada “ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 12).

A crença em que o conhecimento é resultado de um processo que se dá interiormente, por meio da realização de experiências e elevação dos processos mentais, sugeriu a flexibilização do acesso à sistematização teórica que era transmitida aos educandos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Esse “pequeno” detalhe é relevante, pois a educação não tinha uma estrutura hierárquica e burocrática nos moldes como conhecemos hoje, mas existia, de modo bem marcante, uma sistematização do ensino que garantia o contato paulatino com as diferentes áreas do conhecimento. Isto é, na escola estadual existia uma sistematização do saber que se iniciava no ensino primário, de forma que a cada série que a criança avançava tomava contato com a complexidade paulatina das áreas das ciências, até ganhar confluência no ensino médio e oferecer as bases do aprofundamento

de uma área da ciência no ensino superior. Em direção completamente oposta ao que existia, foi priorizada a concepção de que o indivíduo é um ser biopsicológico que se desenvolve através da sua percepção sensorial e, portanto, de estímulos sensoriais próprios da fase infantil, o que arrefeceu, nas décadas posteriores, o processo de difusão cultural para as crianças e o fortalecimento das atividades espontâneas em detrimento das planejadas e orientadas ao desenvolvimento do pensamento abstrato:

O que distingue da escola tradicional a Escola Nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do *fator psicobiológico* do interesse, que é a primeira *condição de uma atividade espontânea* e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas”. É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, *do ponto de vista da lógica formal dos adultos*, para os pôr de acordo com a “lógica psicológica”, isto é, *com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil* (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 12).

Assim, ao se propor a interrupção da difusão da cultura e das tradições sociais, foi criada uma dicotomia na relação entre adulto e crianças, cujo resultado se traduziu na formação de uma consciência a-histórica, alheia às relações sociais, à cultura, à apropriação de toda a produção realizada pela humanidade. Ao se interromper o intercâmbio cultural sob a concepção de que seria possível propiciar o livre desenvolvimento do espírito infantil, provocou-se, de outro lado, a interferência na formação intelectual, ao adiar por alguns anos o contato com diversos temas significativos para o desenvolvimento da capacidade de mediação – capacidade intelectual que se concretiza com o desenvolvimento da consciência temporal e espacial. A consciência histórica – temporal – e espacial é fundamental para garantir ao indivíduo a capacidade de estabelecer mediações entre as diferentes áreas do conhecimento e ampliar seu raio de visão sobre os acontecimentos da sociedade. Mas, para os pioneiros,

se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras “constituem as funções predominantes da vida”, é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 13).

A transformação da escola numa comunidade em miniatura tinha a intenção de reduzir o mundo para a criança, de modo a cercá-la com um ambiente favorável ao processo da aprendizagem, materiais adequados ao estímulo de atividades motoras etc. Uma vez lançado, o *Manifesto dos pioneiros*, como alavanca da reforma do

ensino, rapidamente adquiriu simpatizantes e espaço para ser difundido pelos principais jornais, o que permitiu ampla repercussão pelo país, sob o clichê: “A reconstrução educacional do país”. Entretanto, ali se refletiam, de fato, os ideários norte-americanos, fortalecidos no pós-Primeira Guerra Mundial, com a intenção de romper com a tradição e difundir uma nova concepção de mundo:

Tornar o documento um manifesto era necessário, de fato, a julgar por sua pretensão de novidade. Como explica Carlos Monarcha (1998, p. 81), os signatários de 1932 “se apresentavam na cena cultural e política como sujeitos conscientes, ativos e organizados” que “rejeitavam a tradição”, vendo a si mesmos “como vanguarda que improvisa uma ruptura com o passado nacional”, dispostos a “recomeçar do zero”; com sua peculiar percepção da modernidade, “explicitavam a sua maneira um aspecto recorrente do pensamento liberal-republicano brasileiro: o *pathos* do novo”. Com a expressão “pioneiros da educação nova”, aqueles intelectuais destacavam “a sua novidade”, proclamando “a sua relação com o movimento internacional que, sob o impacto da guerra de 1914-18, propagava a chamada *pedagogia da educação nova*”, segundo avalia Marta Carvalho (CUNHA, 2001, p. 4).

O movimento escolanovista realizava uma intensa luta para modernizar a educação brasileira, torná-la laica e universal. Por esse motivo, os liberais eram também tratados como bolcheviques, adeptos das ideias comunistas. Segundo Marta Maria Chagas de Carvalho (2003), esta crítica aos escolanovistas tornou-se arma nas mãos dos católicos, seus opositores, nos processos para bani-los da influência sobre as políticas no Estado Novo.

Entre o discurso e a consolidação de seu ideário há um tempo razoável de difusão e incorporação, não apenas por profissionais diretamente ligados à educação e pela cultura secular já enraizada nos indivíduos, mas também pela própria organização das instituições. Assim, apesar de o movimento escolanovista ter sido intenso, ele não se consolidou da noite para o dia e foi mantida efetivamente na escola a sistematização do ensino estabelecida a partir do método intuitivo, dos jesuítas, da concepção de Comenius, Condorcet e Rousseau.

Após termos analisado a influência do movimento escolanovista na educação, veremos agora como a educação foi sendo consolidada na esfera do cotidiano escolar.

2.3 A prática educativa: os objetivos e os conteúdos estabelecidos nas escolas estaduais de São Paulo nos anos 1940 e 1950

O discurso propositivo do movimento escolanovista alcançou ampla divulgação entre educadores e, principalmente, entre os dirigentes educacionais, todavia, a escola ainda mantinha nas décadas de 1940 e 1950 muitos dos princípios e procedimentos provenientes das concepções desenvolvidas no século XIX, como a reminiscência do método intuitivo presente na organização dos espaços escolares. A estrutura dos grupos escolares muitas vezes estava organizada em salas-ambiente equipadas com materiais específicos para pesquisa (como microscópios para as aulas de biologia, ou bonecos em miniatura, fotos de cidades e mapas para aulas de história e geografia, bem como um espaço reservado para realização de teatro e bibliotecas). Além do espaço físico, também havia sido mantida uma grade curricular que garantia o acesso às diferentes áreas das ciências e a vivência cultural intensa nos espaços escolares.

Além disso, também foi mantida a organização do conhecimento científico e cultural de modo sistematizado, garantindo às crianças o acesso a um conjunto de informações que lhes era passado ano a ano, dando-lhes condições para estabelecer mediações entre as áreas das ciências. Ou seja, havia sido constituída na escola, até então, *uma concepção de que a aprendizagem se dava através de um processo que partia do contato com o conteúdo em sua forma mais simplificada até a criança alcançar a sua forma mais complexa, como denominavam: um processo gradativo de acesso ao conhecimento por graus de complexidade*. Isto é, o conhecimento apresentava-se organizado em graus de complexidade em materiais e livros didáticos⁶³, não apenas no Brasil como também na Europa. Tratava-se, em verdade, de uma herança da pedagogia jesuítica que, segundo Valnir Chagas (1978, p. 3), estava organizada em graus de conhecimento, dispostos na execução do currículo para as diferentes capacidades dos alunos.

Como ressalta Otaíza Romanelli, em 9 de abril de 1942 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, mediante o Decreto-Lei 4.244, pelo qual o ministro Gustavo Capanema definiu o caráter específico do ensino secundário, constituído pelo

⁶³ Como este livro espanhol: *Perfeccionamiento* – “Libro de labor” Escolar. Serie de textos graduados para la enseñanza primaria. Madri: Editorial Dalmáu Carlos/Gerona - .

ginásio e colégio, cujos objetivos eram oferecer aos adolescentes uma sólida cultura geral, e neles acentuar e elevar uma consciência patriótica e a consciência humanística (1978, p. 15).

Apesar das diversas dificuldades, em meio a toda aquela precariedade havia um dado importante que nos interessa analisar: a escola oferecia às crianças um conteúdo bastante vasto e, de certo modo, garantia a difusão do conhecimento para os diversos setores da sociedade. Havia um conjunto de disciplinas elementares no âmbito prático, científico e cultural difundido por uma metodologia bastante bizarra no entendimento atual e rechaçada em nossos dias: as crianças aprendiam através do *improviso* e da *memorização*, do exercício de operações mentais; como diziam na época, era preciso “*falar de cor e salteado*” quando indagadas pelo professor. Havia a exigência de que pensassem sobre o assunto dado e se tomasse de cor o vasto conteúdo veiculado, exercitando a memória e o domínio de conceitos. A escola pública mantinha alguns padrões metodológicos utilizados pelos jesuítas, bem como o método intuitivo, e na grade curricular constava o ensino de música, arte, geografia, história, matemática, geometria, biologia, educação física, como veremos a seguir.

Quadro 11: 1º Ciclo Ginásial, com 4 séries

Categoria: Programa de Ensino (ou Currículo)

Objeto: Ensino Secundário: 1º e 2º ciclo

Descritores: Escolas Estaduais de São Paulo

Ano: 1942

1º Ciclo – Ginásial, com 4 séries

Disciplinas	Séries
Português	I, II, III, IV
Latim.....	I, II, III, IV
Francês	I, II, III, IV,
Inglês.....	II, III, IV,
Matemática.....	I, II, III, IV
Ciências Naturais.....	III, IV
História Geral	I, II,
História do Brasil.....	III, IV
Geografia Geral.....	I, II,
Geografia do Brasil.....	III, IV
Física.....	III, IV,
Química.....	III, IV,
História Natural.....	III, IV,
Desenho.....	I, II, III, IV,
Música (canto orfeônico).....	I, II, III, IV

2º Ciclo – Colegial, com 3 séries

a) Curso Clássico – 3 séries

Português.....	I, II, III
Latim.....	I, II, III
Grego (optativo).....	I, II, III
Francês.....	Optativo
Inglês.....	Optativo

Espanhol.....	I, II
Matemática.....	I, II, III
História Geral	I, II,
História do Brasil.....	III,
Geografia Geral.....	I, II,
Geografia do Brasil.....	III,
Física.....	II, III,
Química.....	II, III,
Biologia.....	III,
Filosofia.....	III
b) Curso Científico – 3 séries	
Português.....	I, II, III
Francês.....	I, II
Inglês.....	I, II
Espanhol.....	I,
Matemática.....	I, II, III
Biologia.....	II, III,
História Geral	I, II,
História do Brasil.....	III,
Geografia Geral.....	I, II,
Geografia do Brasil.....	III,
Desenho.....	II, III,
Filosofia	III,
Filosofia.....	III

Fonte: Otaísa Romanelli. (1978 p. 157).

Embora consideradas ultrapassadas na atualidade aquela estrutura de ensino e a metodologia utilizada, o *tipo* de formação que era realizado nos chamou a atenção pelos resultados obtidos, bem como a realização dos eventos organizados e os debates travados em torno de uma educação que correspondesse às expectativas sociais de desenvolvimento⁶⁴. Apesar dos diversos fatores desfavoráveis – em decorrência das divergências teóricas, das condições econômicas de um país de origem colonial, da precária oferta de escolas e dos poucos recursos –, estava ocorrendo uma ampla discussão em torno da educação. Os grupos escolares eram constituídos de uma organização impecável: o ensino público possuía uma organização bem definida e era garantida a oferta de uma base formativa que trazia ao indivíduo o acesso às áreas da ciência e da cultura universal. Além dos prédios bem construídos e arejados, o estado oferecia à sociedade um ensino primário bem organizado em torno de uma concentração acentuada de conhecimentos, que garantia às crianças uma formação densa, além de adquirir noções para o trabalho. Não é que não existisse estrutura bem definida em termos de um ensino seletivo e adequado à divisão das classes sociais, pelo contrário: como nos dias atuais, a educação dualista estava presente, porém, as crianças

⁶⁴ E é justamente nesta questão que buscamos escapar dos consensos consolidados, pois o contato com as diferentes fontes primárias apontam elementos bastante interessantes sobre a formação obtida por diferentes setores da sociedade.

provenientes das classes populares tinham a oportunidade de acesso a uma educação pautada pela apropriação das áreas das ciências no ensino primário.

As aulas oferecidas neste período asseguravam o acesso às áreas da ciência e à cultura universal por meio de uma metodologia que introduzia a criança num processo paulatino que partia do conhecimento em suas formas mais simples até alcançar a mais complexa. As crianças iam ganhando familiaridade com o conhecimento e, no convívio com as áreas das ciências, desenvolviam o pensamento abstrato. A escola oferecia aos alunos um intenso debate, o contato com arte na forma de poesia, música, isto é, por vários meios a sensibilidade era educada. O ensino primário oferecia às crianças conteúdos que iam muito além da aprendizagem da leitura e da escrita, do aprender a contar, somar e dividir. Elas tinham acesso a um conjunto de conceitos e informações que lhes permitia pensar, desenvolver diferentes operações mentais e adquirir instrução entre a primeira e a quarta séries do ensino primário que englobava assuntos relacionados a arte, educação musical, educação física, língua portuguesa, matemática, história, geografia, como é possível identificar no sumário do livro *Admissão ao ginásio*⁶⁵:

Português:

Ditado, leitura e interpretação de um trecho de 20 a 30 linhas de escritor nacional contemporâneo. Arguição sobre o alfabeto, vogais e consoantes, grupos vocálicos e grupos consonantais, sílabas, vocábulo, notações léxicas e acento tônico. Conhecimento das categorias gramaticais: análise léxica. Exercícios sobre as flexões de gênero, número e grau. Conjugação completa dos verbos auxiliares e dos regulares. Exercícios de sinônimos e antônimos. Exercícios de redação.

Matemática:

Número, algarismos arábicos e romanos. – Numeração decimal: unidades de diversas ordens, leitura e escrita dos números inteiros. Operações fundamentais sobre os números inteiros. Provas real e dos nove. – Divisibilidade por 10 – 5 – 2 – 9 – 3 – 11. – Número primo. Decomposição de um número em fatores primos. – Máximo divisor comum. – Mínimo múltiplo comum. – Fração de inteiros. – Simplificação de frações e redução ao mesmo denominador. Comparação de frações. – Números decimais. Operações sobre os números decimais. – Conversão das frações ordinárias em decimais e vice-versa. – Exercícios fáceis sobre expressões em que entrem frações ordinárias e decimais para a aplicação das regras de conversão e das operações. Noções de sistema métrico decimal. Metro; sua definição; metro quadrado e metro cúbico; múltiplos e submúltiplos. – Grama; sua definição e seus múltiplos e submúltiplos. Sistema monetário brasileiro.

⁶⁵ A citação desta obra tem como objetivo tão-somente ilustrar o conjunto de conteúdos científicos e literários que eram ensinados às crianças no ensino primário, pois comprova que elas eram capazes de apreendê-los. Em hipótese alguma, trata-se da defesa do retorno ao exame de admissão. Essas informações foram retiradas da obra COSTA; PASQUALE; STEMPNIEWSKI; MARINO (1953).

Resolução de problemas fáceis, inclusive, sobre as medidas do sistema métrico decimal.

Geografia:

I. Astros. Estrelas e planetas; o Cruzeiro do Sul, o Sol, a Terra e a Lua – II. A Terra, forma e movimentos. Pólos, eixo, III. Orientação Geográfica: Pontos cardeais, orientação pelo Sol, pelo Cruzeiro do Sul e pela bússola – IV. Característica dos principais acidentes geográficos – V. As partes do mundo – VI. As raças humanas. Sua distribuição geográfica – VII. Formas de governo – VIII. Países da América do Sul e suas capitais – IX. – Países da América do Norte e suas capitais – X. Países da América Central e suas capitais – XI. Países da Europa e suas capitais – XII. O Brasil. Limites, rios e lagos principais. Governo, população, raças e línguas; principais pontos marítimos e fluviais; Estados e Territórios; Capitais. Distrito Federal e a cidade do Rio de Janeiro.

História do Brasil:

Descobrimento da América – Descobrimento do Brasil. Capitânias hereditárias – Os três primeiros governadores-gerais. – Invasão do Rio de Janeiro pelos franceses. Fundação da cidade. – Invasões holandesas. – Entradas e bandeiras. – Inconfidência Mineira. Transmigrações da família real de Portugal para o Brasil. D. João VI. – A independência e D. Pedro I. Sete de abril. Governos regenciais. O Padre Feijó. O segundo reinado e D. Pedro II. – Guerra do Paraguai. A abolição do cativo e a princesa Isabel. – Proclamação da República. – Governos republicanos (COSTA; PASQUALE; STEMPNIEWSKI, 1953, v. 29).

Pelos textos de português as crianças tinham acesso aos autores clássicos e podiam lidar com textos bem elaborados a respeito de temas ligados à sociedade ou às virtudes, à literatura ou à gramática:

Índice:

Português:

O trabalho – Olavo Bilac.....	13
Suave milagre – Eça de Queiroz.....	17
Madre Joana Angélica – Manoel E. Altenfeider Silva.....	21
A modéstia – Olavo Bilac	26
André Vidal de Negreiros – Paulo Setúbal	29
Como nasceram as cidades do Brasil – Pedro Calmon	35
O veado e a baratinha – João da Silva Campos	39
Acrobatismo – Cassiano Ricardo.....	48
Carta à irmã – Jackson Figueiredo	56
Frei Francisco de Santo Antonio – Manoel E. Altenfeider Silva.....	64
A prece – José de Alencar	71
Machado de Assis – Lúcia Miguel Pereira.....	78
Cair das folhas – Vicente Carvalho	83
O Amazonas – Afonso Celso	86
O quarto de Dulce – Coelho Neto	92
Uma rainha brasileira – Paulo Setúbal.....	97
Canção do exílio – Casimiro de Abreu	105
A origem do Sete-Estrêto – Clemente Brandenburger	110
O matuto mineiro – Urbano Duarte de Oliveira	114
Recapitulação das regras de acentuação	121
Palavras proparoxítonas, paroxítonas e oxítonas	121
Hiatos, ditongos e outras regras.....	123
Questionário para exame.....	125

(COSTA; PASQUALE; STEMPNIEWSKI, 1953, v. 29).

As crianças tinham acesso a um vasto leque de conhecimentos ensinados por meio de diferentes recursos metodológicos, os quais tinham como meta não apenas criar mecanismos para a criança ganhar familiaridade com um conhecimento novo até alcançar o seu pleno domínio, mas também oferecer estímulos ao processo de aprendizagem, *dar prazer e sentido às atividades realizadas*. Tais orientações continham, em certa medida, a didática desenvolvida pelos jesuítas⁶⁶, *que consistia na realização de atividades direcionadas ao estudo e apropriação da cultura social por meio de: leitura silenciosa para garantir o primeiro contato com o texto e sua reflexão, a leitura oral, a fixação dos conteúdos pela realização de exercícios, disputa entre grupos de estudantes para realização de arguição pública e o confronto de ideias, no qual deveriam recorrer ao uso da retórica. Atividades como júri simulado, aquário – método que norteava os debates na sala de aula –, descrição de figuras, teatro, coral, jogral, apresentação de dança, elaboração de artigos para ser expostos no mural do pátio central propiciavam o envolvimento de todos os professores e alunos da escola, bem como das famílias, que compareciam para prestigiar suas crianças.*

As atividades eram planejadas de modo a orientar os estudos dos alunos e dar-lhes suporte para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Toda pesquisa ou atividade a ser realizada recebia orientação *pari passu* do professor que, por sua vez, também tinha materiais que lhe davam suporte teórico; mais do que isso, o professor atuante no ensino primário tinha de ter uma sólida formação em todas as áreas da ciência, uma atenção especial e o cuidado na condução da aprendizagem, como exemplifica a atividade aqui exposta:

EXERCÍCIO DE DESCRIÇÃO:

O ensino da redação exige do professor, mais talvez que qualquer outra, uma técnica apurada e uma solicitude a toda prova, na condução dos exercícios escolares.

Em se tratando, por exemplo, de uma descrição, não basta, de modo nenhum, por à frente do estudante o quadro que deve observar e pedir-lhe que o faça. Não.

Duas coisas pelo menos são indispensáveis: primeiro, ensiná-lo a ver o objeto da descrição; segundo, proporcionar-lhe os meios adequados para descrevê-los.

1- Ensinar a ver – Ensinar a ver significa ensinar a discernir o tema central do quadro dos pormenores que o completam e que lhe servem de fundo. Ensinar a ver é também ensinar a interpretar as diferentes partes do quadro, observando o relevo e a perspectiva das coisas dentro do conjunto.

⁶⁶ Dermeval Saviani dedica um capítulo do livro *A história das ideias pedagógicas* (2007) à didática dos jesuítas.

2- Proporcionar os meios adequados de expressão – Proporcionar ao aluno os meios adequados de expressão significa ensiná-lo a baixar o vocabulário e a frase de que carece para a expressão de seu pensamento.

a- À busca da palavra deve proceder o próprio aluno, mas sob a orientação vigilante do professor. É a pesquisa nos dicionários, nas enciclopédias, nos livros especializados e a consulta aos entendidos. E é também a seleção, a escolha desse vocabulário, pelo critério do termo mais exato, mais vivo, mais pinturesco.

b- À busca da frase é levado o estudante pela busca da palavra, a qual conduz à reflexão. E é preciso pensar corretamente para escrever corretamente. O papel do mestre é levar o aluno a determinar o traço característico de cada coisa, descobrir a imagem que melhor o exprima, orientá-lo no sentido do que venha a agrupar e ordenar convenientemente os pormenores.

Mas tudo isso convém, é preciso não esquecê-lo, seja feito debaixo da preocupação incessante de permitir livre expansão à personalidade de todos os alunos, de sorte que a composição de cada um seja a expressão viva de um modo de ser e de sentir e seja um pouco a realização do seu eu.

Fonte: COSTA; PASQUALE; STEMPIEWSKI; MARINO (1953, p. 123).

As orientações metodológicas são bem claras e, além disso, apresentam a concepção de que o conhecimento é desenvolvido por meio de uma relação social e muito bem orientada para propiciar à criança os meios pelos quais ela poderá identificar palavras e construir frases que possam melhor exprimir as suas ideias. Notadamente, o professor não ficava prostrado, aguardando o momento em que seu aluno obteria um *insight*, resultado do seu amadurecimento biológico e psicológico para, ele mesmo, dar continuidade ao seu processo de aprendizagem. Notadamente, não bastava ao professor ensinar a ler e a escrever, mas também era da sua competência orientar o desenvolvimento das aptidões da escrita.

O que está proposto no exercício de observação indicado logo atrás é a educação dos sentidos e o uso do raciocínio: trata-se de uma estratégia para orientar a escrita e oferecer referências concretas para as crianças terem condições de observar, pensar e escrever. Ou seja, o raciocínio se desenvolve por meio de um processo paulatino, a partir de uma adequada orientação e de elementos que auxiliem a reflexão que tem por parâmetro elementos do real.

Os livros traziam muitas figuras ilustrativas e, orientações para que o professor conduzisse da melhor forma possível a observação dos detalhes e as crianças produzissem diferentes estilos de textos. Estes procedimentos aparecem de modo explícito e indicam que eram realizados com frequência para as crianças lidarem com vários conceitos e significados. Por isso, reiteramos que aquele período foi marcado por uma intensa discussão sobre o ensino entre escolanovistas e tradicionalistas em torno da introdução de novos procedimentos e diretrizes no ensino. Apesar dos embates e

pressões para se realizarem reformas educacionais, a estrutura da grade curricular foi preservada nos padrões do ensino primário efetivado nas décadas anteriores. Como podemos conferir na Reforma realizada por Capanema, até mesmo no ensino secundário foi mantido o padrão da formação humanista e universal:

O segundo ramo intermediário de ensino destacado pela Reforma Capanema foi o ensino secundário, por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942). Reforçando os objetivos formativos já consignados pela Reforma Francisco Campos, o ensino secundário foi mantido em dois ciclos: um primeiro de quatro anos (ginásio), onde o estudo das *Humanidades* era introduzido por meio de um conjunto de disciplinas que incluíam o Português, Latim, Francês, História Geral e do Brasil etc., ao lado das matérias científicas — Ciências Naturais e Matemática; e um segundo ciclo, de três anos (colégio), dividido em duas áreas — clássico e científico. Estas áreas possuíam um currículo que, unificado a princípio, diferenciava-se na inclusão do Latim e, opcionalmente do Grego, no caso do clássico, e do Desenho, no caso do curso científico. No plano orçamentário, foi instituída a *gratuidade progressiva*, isto é, a disponibilização de vagas gratuitas ou de contribuição reduzida, sem que fosse explicitada, no entanto, a cobertura orçamentária para este fim (BRITO, 2007, p. 15).

Desse modo, podemos afirmar que a escola estava constituída como um polo organizador e difusor de cultura, um espaço que propiciava prazer e envolvimento por parte daqueles que a frequentavam, porque era um espaço que tinha vida: por garantir o acesso à história, era possível à criança estabelecer mediação com as formas mediatas da existência – a criança tinha acesso a elementos que lhe propiciavam a capacidade de ligar os fatos, os conhecimentos. Isto é, as atividades eram realizadas de modo a dar sentido ao que faziam na escola, buscando valorizar as crianças e o seu processo de aprendizagem, bem como envolvendo a participação da família nas atividades escolares. Nessa direção, a entrevista realizada com os educadores⁶⁷ com mais de 60 anos a respeito do processo da formação que tiveram no ensino primário e ginásial trouxe informações sobre as experiências vividas e uma aproximação com o cotidiano escolar no período que se encerrou entre os anos de 1940 e 1950, sob as reformas realizadas pelo ministro Gustavo Capanema. Através da Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada em 9 de abril de 1942,

⁶⁷ Registramos aqui como procedimento extremamente relevante a realização de entrevistas com indivíduos representantes de diferentes segmentos da educação: profissionais com idade acima de 60 anos – professores ou não –, muitos deles já aposentados, para explicitarem o processo de sua formação. Uma das entrevistas realizadas com duas professoras aposentadas (no intuito de resgatar o processo de formação que tiveram no *ensino fundamental*), por coincidência, também envolveu seus esposos – que são espanhóis –, por conta de estarem todos juntos no momento da conversa, e eles muito contribuíram ao trazerem à baila elementos comuns presentes no processo educativo.

foram instituídos no ensino secundário um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginásial, e um segundo ciclo de três anos. Esse último ciclo, que na reforma planejada por Francisco Campos apresentava três opções, passou a ter apenas duas, o curso clássico e o científico. *Os novos currículos previstos na Lei Orgânica caracterizavam-se pela predominância do enciclopedismo, com valorização da cultura geral e humanística* (CPDoc-FGV).

Com a reforma, os estudantes do ensino básico poderiam prosseguir os seus estudos nas escolas estaduais, tendo acesso a uma educação enciclopedista, porém, o quadro não mudou muito para as crianças provenientes das classes populares. O ensino básico era oferecido a todos, mas, com a criação do *ginásio*, só tinha maior chance de prosseguir com os estudos as crianças provenientes das classes médias e das elites, que tinham condições de pagar aulas particulares para se prepararem para a *Prova de Admissão*, necessária para se matricular no *ginásio*. Até o ano de 1971, o ensino básico era constituído de quatro anos⁶⁸ e, para dar sequência ao ensino ginásial, era necessário prestar a *Prova de Admissão*, pois havia pouca oferta de vagas, fato que transformava este processo num grande *funil seletivo*: geralmente, as crianças provenientes das classes populares encerravam os seus estudos no ensino primário. Apenas com a Reforma da LDB em 1971 o ensino primário foi acoplado ao ginásio, transformando-se num período de oito anos letivos, e a *Prova de Admissão* foi extinta.

O relato de professores e profissionais – concedido em entrevista – acerca da formação que receberam na infância, quando frequentaram o primário (nas décadas de 1940 e 1950), ofereceu-nos uma compreensão mais palpável sobre o cotidiano vivido nas escolas e o modo como se dava o processo de alfabetização. O Dr. C.C.⁶⁹, por exemplo, ao rememorar o modo como se deu a sua alfabetização, indica que era um procedimento relativamente simples:

Você se lembra como era o método de ensino, a formação que você teve? Quais eram os critérios para as crianças serem aprovadas?

C.C.: Eu comecei a ser alfabetizado em casa pelo meu pai, quando eu tinha seis anos ele me passou alguma coisa. Mas a alfabetização foi feita com a *Cartilha Sodré*, na época, e o método de alfabetização era o silábico.

Após o seu processo de alfabetização, quanto tempo você levou para adquirir domínio da leitura?

⁶⁸ Após a Reforma da LDB através da Lei 5.692/71, ocorrida na ditadura civil-militar, houve a unificação do curso primário e do ginásial, passando a ser chamado de ensino de primeiro grau, com duração de oito anos. O governo Mário Covas, seguindo a orientação da LDB 9.394/96, alterou o ensino de primeiro grau para ensino fundamental e promoveu a separação dos quatro primeiros anos por meio da realocação do ensino fundamental II para prédios distintos.

⁶⁹ C.C. é dentista e participou do primeiro bloco de entrevistas, direcionado aos profissionais que obtiveram a sua formação nas décadas de 1940 e 1950.

C.C: Eu diria que nos segundo ano primário, ou seja, no segundo ano de escola, eu já estava completamente alfabetizado, eu conseguia ler perfeitamente e compor frases.

Você se lembra mais ou menos de quais eram as atividades vocês realizavam, se vocês tinham aulas de gramática, história... Que disciplinas vocês passaram a ter após estarem alfabetizados?

C.C: Havia aula de aritmética e tinha aula de leitura, aula de caligrafia. Na realidade, gramática pura nós começamos a ter no terceiro e quarto anos primários. O primeiro e segundo ano era mais alfabetização, aprender a ler escrever, aulas de caligrafia: leitura, caligrafia e aritmética. Aritmética simples: as quatro operações, isso já no primeiro ano se começou e na quarta série, tabuada, aquela coisa toda. (Entrevista realizada para esta pesquisa em São Bernardo do Campo, em 04 de setembro de 2008).

As entrevistas permitiram a aproximação em relação ao processo pelo qual desenvolveram a leitura e a escrita, bem como a formação que receberam no ensino primário e no ginásio, as experiências que vivenciaram na escola, as aulas de canto orfeônico que receberam no *ginásio* – período escolar que hoje corresponde ao ensino fundamental II. Pelos relatos percebemos que a aprendizagem da leitura e da escrita estava imbuída de significados afetivo e emocional, um incentivo à vida social, como podemos identificar na entrevista que envolveu os professores M.D., M.S. e V.S.⁷⁰, de que uma parte vai transcrita a seguir:

Você se lembra dos conteúdos com que teve de lidar? Como foi o processo de alfabetização e a metodologia de ensino?

M.S.: Olha, (...) o método eu não sei. Mas eu me lembro de que havia muito ditado, eu tinha muita composição. Para aprender, colocavam o quadro lá na frente e tinha que ser feita descrição, composição, carta, a gente tinha que aprender a fazer carta. Isso é o que eu mais guardei. História, geografia, eu me lembro, era dado. A gente lia, a gente levantava e lia cada um, um pedaço [do texto] na aula. A gente tinha lição de casa para fazer. Cada data era, por exemplo, em junho, tinha que falar sobre balão, o aluno tinha que escrever um texto, havia também o caderno de caligrafia.

V.S.: o caderno de caligrafia era muito usado para fazer o tamanho do texto.

Você foi alfabetizada com cartilha?

M.S.: Eu acho que sim, não me lembro exatamente. Acho que no primeiro ano tinha a festa do livro. *A gente terminava a cartilha, quando a gente ia começar o livro, tinha a festa do livro.* (Entrevista realizada para esta pesquisa em São Paulo, em 12 novembro de 2006).

Aprender a ler e escrever, infere-se, era considerado um fato extremamente relevante, motivo para festa, reunião da família – pais, irmãos, avós, tios

⁷⁰ Os professores são livres-docentes, aposentados da Escola Paulista de Medicina. Entrevista relativa ao primeiro bloco de entrevistas, direcionado aos profissionais que obtiveram a sua formação nas décadas de 1940 e 1950.

primos – e valorização do próprio empenho da criança no seu processo de desenvolvimento.

Numa outra entrevista, a mesma pergunta sobre método em que foram alfabetizadas foi lançada às professoras M.E. e M.Y., mas na conversa também mencionaram o método que acabaram utilizando quando se tornaram professoras no início da década de 1960, revelando que era realizada a festa do livro no final do primeiro semestre da *primeira série*:

Voltando a falar do método que vocês utilizavam, era o método fonético?

M.Y.: Era sim, através da cartilha. Eu acho que tem que ser por aí. Eu não via outro resultado. Eu vou te contar: eu adotei a cartilha da Sílvia Sodré, na qual trabalha todas as palavras com histórias que envolviam a letra *a*, letra *b* e assim por diante. Em junho eu já havia concluído a cartilha. Em seguida, entravam as férias de 30 dias em julho. Veja como naquele tempo o negócio funcionava. E as crianças aprendiam. Fim de junho, eu já tinha terminado a cartilha, e entregava o livro. A jornada de aula era de três horas, tinha o mês de julho inteirinho de férias. Quando chegava 15 de dezembro entrava de férias e as aulas voltavam por volta de 20 de fevereiro.

M.E.: Havia cerimônia para a entrega do livro para quem estivesse alfabetizado.

Quantas crianças eram aprovadas?

M.Y.: Havia aprovação em torno de 85%.

M.E.: Quando as crianças voltavam das férias de julho, a entrega do livro era solene. *Era uma festa bonita, o filho já estava alfabetizado. Todos ficavam emocionados.* Era uma festa bonita pra valer. (Entrevista realizada para esta pesquisa em São Paulo – SP, em 11 de julho de 2006).

Esses comentários evidenciam que as atividades eram realizadas de modo a agregar sentido e entusiasmo ao processo de ensino-aprendizagem, com envolvimento da família nas conquistas pessoais das crianças, propiciando momentos de afetividade e valorização do desempenho. Além da presença marcante dos significados que eram dados às atividades realizadas na escola, havia uma metodologia de ensino bem definida que regia os procedimentos do professor, o que indica que as crianças não se desenvolviam sozinhas, mas sob orientação docente, através de atividades muito bem preparadas e conduzidas, como nos relata preciosamente o Prof. Dr. M.D.:

M.D.: Fiquei no Estadual da Mooca, onde terminei o ginásio, e o que eu posso contar de importante desse Colégio Estadual da Mooca, como **V.** lembrou, a gente tinha francês o curso todo, inglês era do segundo ao quarto anos. Latim era no primeiro e segundo anos. Eu me lembro bem de que *latim* era no primeiro e no segundo anos. Não tinha os quatro anos. Então, o primeiro ano eu fiz no Anglo-Latino e no segundo eu ainda tive latim na Escola Estadual da Mooca. Eu me lembro bem do Colégio Estadual da Mooca, na época, era uma escola assim: os professores vinham de gravata e a maioria vinha de automóvel. O padrão era muito alto, apesar de ser escola pública. Eles nos tratavam muito bem. Havia um silêncio, havia uma diretora que era... aliás, havia as duas coisas: havia o diretor e a diretora, D. Delina, o

diretor eu vou me lembrar daqui a pouco o nome. Havia um respeito muito grande, mas muito grande. Eu me lembro de que a gente rodava pelas salas, porque as salas eram fixas. Havia a sala de desenho, sala de geografia, sala de história... Nós voltávamos mais do que tínhamos sala. O Colégio tinha algumas coisas que me chamavam a atenção. Por exemplo, o Estadual da Mooca tinha um salão muito grande que servia para tudo, um salão tipo teatro, vou chamar assim para ficar mais claro, tinha algumas aulas especiais a que a gente assistia no teatro. Por exemplo, quando a gente fazia *júri*, um *júri simulado*. Os professores se juntavam, por exemplo: o professor de *história* e um professor de *português*. Na maioria das vezes era isso. Então, tivemos um júri simulado, julgamento que nós fazíamos de D. Pedro I. Eu me preparei durante muitos meses, mas muitos meses. Eu ficava até de madrugada, porque eu achava que aquilo era a coisa mais importante do mundo a ser realizado no teatro da escola. Então havia o júri, os jurados, o promotor, tudo, isso dava um *estímulo muito grande*. As aulas de *história*... nós tivemos uma professora de muito alto nível, havia umas aulas de *ginástica* [que] eram muito boas. Havia quadras, as quadras eram em geral de *vôlei*, você se lembra? A escola tinha um jardim muito bonito e hoje também já foi tomado para outra coisa. Havia um laboratório, exatamente, nós tínhamos um laboratório que depois, principalmente no colégio, tinha aula de *física*, *química*, *biologia*, de muito bom nível. As aulas eram aos sábados. Nós tínhamos que ir no sábado especialmente para essas aulas. A gente estudava em grupo. Eu tive uma pequena dificuldade no segundo ano, na tal adaptação do segundo ano, porque eu vinha de outro colégio, então eu percebi que era um nível mais forte, era mais forte que o próprio Colégio Anglo-Latino. Então, eu tive que me preocupar um pouco mais. Depois, no terceiro e quarto anos de ginásio, não houve problemas. Também não repeti, não cheguei a repetir. A gente tinha que dar mais atenção porque a escola era muito forte, exigia muito, muito, muito. Precisava estudar muito. Tinha também aulas que eles chamavam *canto orfeônico*, que não era das melhores, era uma das coisas fracas. (Entrevista realizada para esta pesquisa em São Paulo, em 12 de novembro de 2006).

O relato do professor M. D. expõe diversas questões relevantes à reconstituição histórica da educação: fica evidente que os professores ganhavam um bom salário, que havia uma relação de respeito entre alunos e professores, mas também a realização de atividades interdisciplinares, envolvendo duas ou três disciplinas em torno de um assunto por meio de uma metodologia estimulante e carregada de sentido, que motivava o aluno e envolvia a família. Mas há algo, para nós, imprescindível na exposição do professor M.D.: a realização de um *júri simulado*, como já foi citado, instigava os estudantes em todos os aspectos, pois propiciava a compreensão e a análise crítica dos fatos históricos, bem como o exercício dos argumentos que deveriam ser expostos no momento da discussão, que era realizada publicamente. A escola, desse modo, organizava-se em torno de um conjunto de atividades que eram planejadas com muita antecedência e orientadas para envolver todos os estudantes, os professores e as famílias. O comentário de M.D. – dando conta de que a escola estadual era muito forte, de melhor qualidade que o ensino oferecido pela escola privada – traz o sentido de que a educação estava concentrada na aquisição do conhecimento e, por isso, exigia esforço,

dedicação e disciplina, qualidades que eram tidas como positivas e necessárias no processo de aprendizagem.

Por isso, afirmamos que, apesar dos intensos debates realizados pelos escolanovistas em defesa da modernização da educação no país, ela seguia o seu curso, mantendo os parâmetros do que ficou denominado de ensino tradicional. Nesse sentido, embora apresente uma interpretação um pouco diferente da nossa quanto à organização do ensino naquele período, Silvia Helena Andrade de Brito ela corrobora a nossa análise ao identificar que a educação humanística foi mantida na grade curricular e que a educação estava inserida no projeto de reformas do governo Vargas como veículo para construção de uma economia autônoma (BRITO, 2007, p. 12). Era patente o interesse em atender à demanda por escola pela expansão do sistema educacional, pois se tratava de uma questão estratégica para dar sustentação ao processo de desenvolvimento econômico e industrial, mesmo na ausência de um consenso sobre o caminho pelo qual se efetivaria a expansão do capitalismo no Brasil.

Os ânimos ficaram ainda mais acirrados entre os diferentes segmentos que se opunham quanto à linha de desenvolvimento da economia brasileira no decorrer da década de 1950, principalmente pelo fato de, passado o período de expansão industrial obtido no percurso da Segunda Guerra Mundial, os países centrais se voltarem para a periferia do capitalismo, sequiosos para retomarem o controle dos mercados. Ainda que Getúlio Vargas tenha realizado todos os esforços para driblar as pressões do governo norte-americano sobre a política econômica brasileira, buscando estabelecer relações econômicas com países europeus e alinhando-se às camadas populares para se fortalecer no governo, a sua resistência foi sendo solapada por boa parte da burguesia brasileira, inteiramente alinhada à política norte-americana da “boa vizinhança”.

A derrota imposta a Vargas foi traduzida na abertura da economia brasileira à instalação das transnacionais como alternativa imediata para se consolidar o *Plano de Metas* do governo Kubitschek (1956-1961) – a promessa de que o país cresceria 50 anos em cinco –, cedendo-se, assim, às pressões da burguesia nacional, ávida pela entrada de capital estrangeiro, e às dos países centrais, sôfregos pela montagem das empresas transnacionais para explorar o solo brasileiro. No campo da educação o dilema continuava o mesmo, pois permanecia a perspectiva dos setores liberais de adequarem as diretrizes educacionais ao processo de desenvolvimento da

economia capitalista de forma a se alcançar o modelo científico-tecnológico dos países centrais.

2.3.1 As posições de Fernando de Azevedo: *a educação para fins práticos*

É no bojo desse contexto que Fernando de Azevedo (1894-1974) desenvolveu suas propostas para dar impulso à estruturação do ensino no Brasil. Defensor da escola pública e do ensino laico, e também do ideário escolanovista, Azevedo dedicou boa parte da sua vida à concretização dos seus objetivos, questão que será abordada no próximo capítulo.

Esse fato pode ser comprovado no pronunciamento de Fernando de Azevedo realizado no I Seminário Interestadual de Professores em 1957, promovido pelo Centro Regional do Estado de São Paulo, discurso que nos oferece uma referência razoável acerca das concepções educacionais veiculadas naquele período. O entusiasmo pelos princípios educacionais difundidos por John Dewey encarnava a construção de uma nova sociedade adequada ao desenvolvimento técnico-científico, às exigências da dinâmica do capitalismo. E, no caso específico do Brasil, era vista como a alternativa mais adequada para propiciar as bases do desenvolvimento econômico e retirar o país da sua condição de país de *terceiro mundo*.

Se não podemos ainda apreciar com exatidão todos os efeitos das enormes mudanças tecnológicas provenientes de novo tipos de máquinas de produção, usadas nas fábricas e na lavoura; de máquinas de transporte por terra, mar e ar; de instrumentos e aparelhos de comunicação, como o rádio e a televisão, e das técnicas de descanso e diversões “mecanizadas como o próprio trabalho”, já se podem sentir, nesse mundo altamente tecnificado, as mudanças que daí resultaram nas condições de vida, nas relações entre os homens, nas maneiras de pensar, de sentir e agir e, portanto, nos próprios estímulos e respostas emocionais e mentais. Mas de todas essas alterações, confusa ou claramente percebidas, na vida social e nas relações humanas, na sensibilidade e no pensamento, aquela de que parece não tomamos ainda bastante consciência, é a revolução por que passaram as ideias técnicas pedagógicas, nestes últimos 50 anos, e tão profunda que John Dewey a comparou com “a transformação introduzida por Copérnico, com a transferência do centro astronômico da Terra para o Sol” (AZEVEDO, 1957, p. 6).

A Revolução Industrial iniciada no século XVIII ainda provocava regozijo na *intelligentzia* norte-americana pela sua capacidade de assumir o direcionamento da expansão e consolidação de um novo mundo, e muito mais nos intelectuais dos países de economia subordinada, que almejavam alcançar o mesmo

patamar de desenvolvimento dos países desenvolvidos e imperialistas. Em verdade, o discurso de Fernando de Azevedo fez *ode* ao progresso, explicitou seu encantamento com o grau de desenvolvimento obtido pelo conterrâneo continental, país no qual via o modelo ideal de sociedade desenvolvida, do qual o Brasil deveria se aproximar. E seu reclame se dirigia justamente ao fato de que era necessário ajustar a educação aos novos tempos, às necessidades de uma sociedade carente de desenvolvimento industrial:

Nessa Revolução Industrial que se vem processando desde o crepúsculo do século XVIII até nossos dias, desde a invenção da máquina a vapor até a liberalização da energia atômica, com escala pela descoberta da energia elétrica, e não se tem realizado sem importantes repercussões no mundo das ideias, a humanidade, que se tem lançado a investigação de toda ordem e em todos os setores, parece ter-se resignado facilmente a deixar vagar ao sabor das circunstâncias, de gostos individuais ou de tendências políticas o que para ela é vital: a educação (AZEVEDO, 1957, p. 6).

Para Fernando de Azevedo, tornava-se imprescindível realizar a árdua tarefa de intervir nos rumos da educação para adequá-la ao novo modelo de sociedade – e, de certo modo, ele conduziu este processo por meio da criação de Centros Regionais onde seriam realizados cursos de aperfeiçoamento e especialização para educadores, conferências e estudos e pesquisas dirigidos às questões sociais e educacionais. Para Azevedo, as investigações desenvolvidas a partir de situações concretas ofereceriam parâmetros para realização de mudanças acertadas rumo aos novos horizontes. Nesse sentido, provocavam uma verdadeira revolução ao criar as condições que propiciariam as mudanças: as ciências sociais, com sua habilidade para a realização de pesquisas científicas, deveriam ser colocadas a serviço do aprimoramento da educação (AZEVEDO, 1957). O dilema frequente – para onde vamos? –, em verdade, girava em torno da busca de estratégias para ajustar a educação a uma sociedade em desenvolvimento:

Para onde vamos? Afirmar-se com razão que a escola deve ser uma “instituição social, real e viva”; que ela há de permitir ao indivíduo conhecer o seu meio, integrar-se nele e ser útil à sociedade; que é do maior interesse adaptar a escola às necessidades nacionais e diferenciá-la segundo os meios, ajustando-a às realidades locais (AZEVEDO, 1957, p. 9).

Fernando de Azevedo esteve voltado para a estruturação de uma educação que pudesse submeter-se às necessidades econômicas do país sem deixar de levar em consideração as particularidades de cada região. Desejava que o país alcançasse o patamar de desenvolvimento norte-americano, mas também assinalava que era preciso construir um projeto educacional que atendesse aos interesses nacionais, o que demonstra um descolamento dos Estados Unidos. Embora estivesse submerso nas

ideias veiculadas pelo movimento escolanovista e explicitasse declaradamente sua posição liberal, estava presente o entusiasmo e o sentimento de responsabilidade pela educação. Da mesma forma, ainda que movido por um ideário nacional, estava presente no discurso um objetivo: o desejo de desenvolvimento e aprimoramento. Mas a força do discurso escolanovista, que facilmente ganhava adeptos, estava na crítica contundente ao ensino tradicional, atrelado à imagem de elitista. O Brasil precisava ampliar a oferta e oferecer um ensino útil – adequado ao trabalho, ao desenvolvimento econômico:

A vós e aos que vierem vindo e forem partindo e que sereis também por muito tempo muito poucos, caberá, pois, trabalhar e lutar para vencer todas as batalhas pela educação: *não a de uma escola artificial, abstrata, verbal, que ignore tudo da realidade e do esforço produtivo; não a de esquemas, fórmulas e receitas; não a que se fecha sobre si mesma, confinada entre quatro paredes*, sem relações com o meio em que se inseriu, e a comunidade a que a serve; não a divorciada das necessidades econômicas e culturais da civilização atual; não a dos que desdenham o trabalho e o merecimento, o entusiasmo e a fé, e que, por egoísmo ou indiferença, cruzam os braços diante dos flagelos que ameaçam atingir a nação nas suas fontes vivas; *não a de um sistema arcaico, com dois tipos diferentes de educação – a que se destina às elites, calcada em modelos tradicionais, decorativa, disputada como um meio de ascensão social, e a outra, desprestigiada – a educação do povo; mas a de uma escola que faça apelo à espontaneidade*, à atividades como centro vital da aprendizagem, e à *imaginação criadora*; mas a de um ensino nutrido de realidades, útil e educativo, vivificado pelo espírito crítico e experimental; a que não descure nenhum dos aspectos da formação humana e se proponha, portanto, a formar não só espíritos lúcidos e sadiamente equilibrados, mas consciências retas e firmes; a que saiba inculcar, elevando-o ao primeiro plano, o respeito aos valores essenciais do homem: a que tenha um cuidado constante em desenvolver o sentido social e coletivo – a do homem, para quem nada é útil, se não for à sociedade, como diz Marco Aurélio: “o que não é útil ao enxame, não é útil à abelha”; a educação extensiva, não teoricamente, mas de fato, a toda a especulação em idade escolar, diversificada conforme as regiões do país, e que ofereça iguais oportunidades a todos, sem distinção de classes, de raça ou de religião; *uma educação inspirada por um grande ideal escolar que seja uma imagem da vida nacional, no que ela tenha de mais característico, de mais puro e de mais alto em suas lembranças históricas, em suas tendências atuais e em suas mais generosas aspirações; uma educação, enfim, orientada para fins práticos*, mas em que a utilização científica e técnica do homem, em vista de seu rendimento máximo na engrenagem econômica, seja procurada e se possa conseguir *sem quebra de sua grandeza moral e sem prejuízo do sentido, do amor à verdade e à liberdade, que são os mais altos valores da tradição liberal* (AZEVEDO, 1957, pp. 16-7).

Pelos relatos que obtivemos e pelos documentos analisados, a escola até então seguia o seu curso, garantindo aos estudantes o acesso às diversas áreas das ciências e a ampla formação das individualidades. Mas os liberais escolanovistas atuavam no sentido de concretizar efetivamente os princípios anunciados no *Manifesto dos pioneiros* de 1932. A educação precisava ser ajustada a fins funcionais e à engrenagem da sociedade industrial: ser útil, oferecer conhecimentos práticos para o trabalho.

A certa altura do seu discurso, Fernando de Azevedo fez referência ao pensamento de J.-J. Rousseau e Dilthey, “para quem ‘a realidade histórica é a terra nutriz em que toma suas raízes o ser humano muito mais do que no meio natural’” (AZEVEDO, 1957, p. 14), demonstrando reconhecer a importância da história como centro dos interesses humanos. Num momento em que a esperança de desenvolvimento econômico era patente, Azevedo direcionou o seu discurso para a formação de todas as pessoas que estivessem comprometidas com a sociedade em que vivem, insistindo na articulação das duas vias da formação: a prática, mas também a científica e cultural, o cultivo da responsabilidade com a sociedade em que vivemos.

Fernando de Azevedo transmite, por meio de seus discursos, seu entusiasmo e aderência ao pensamento de John Dewey: a admiração pelo modelo de democracia apresentado, a defesa pelo respeito à criança, pelas suas condições específicas na sociedade, a ampliação e difusão do ensino para todos os setores da sociedade, uma educação adequada ao desenvolvimento da indústria, capaz de dar suporte ao desenvolvimento econômico de uma nação. Fernando de Azevedo foi um homem liberal, mas que manteve aceso dentro de si o desejo do desenvolvimento pleno da individualidade, a defesa do acesso de todos os indivíduos à cultura e ao conhecimento científico. Não está explícita em seu discurso a adesão integral ao ideário do pragmatismo, nem a defesa voraz do individualismo e da dissolução dos laços sociais, o utilitarismo sobre todas as coisas, pelo contrário.

Embora tenha sido um homem com bastante influência nos trâmites do poder político no governo Vargas, por exemplo, foi um árduo opositor daqueles que se empenharam em enfraquecer o ensino público. José Carlos Souza Araújo, em seu artigo “Direitos humanos, educação e escolanovismo de Fernando de Azevedo (1894-1974)”, faz referência ao artigo que este publicou em 1952, intitulado “Na batalha do humanismo: aspirações, problemas e perspectivas”, no qual pôs em debate o projeto as expressões filosóficas educacionais advindas da modernidade, se mostrava sensível aos caminhos que pudessem efetivar aquele projeto (ARAÚJO, 2009). Marta Maria Chagas de Carvalho (2003), todavia, aponta questões não tão evidentes no pensamento, posturas e pronunciamentos de Fernando de Azevedo, mas bastante significativas do ponto de vista dos caminhos que foram tomados na consagração da Escola Nova:

Cabe registrar que seu discurso em *A cultura brasileira*, coincidindo com o triunfalismo dos vitoriosos em 30 e enquadrando o movimento educacional na polarização novo x velho, despolitiza-o, seja pelo apagamento das divergências ideológicas que atravessam a referida polarização,

principalmente a partir de 30, seja pelo obscurecimento do sentido político dominante nos projetos de modernização da escola e da sociedade que nele circularam: o de programar em moldes mais adequados “as exigências de uma sociedade nova, de forma industrial” mecanismos de controle social (CARVALHO, 2003, p. 210).

Vale registrar, entretanto: seja pela formação humanista dos escolanovistas, ou seja, pela resistência dos defensores do humanismo, ou ainda pela própria formação cultural presente na sociedade brasileira, até meados da década de 1960 o pragmatismo não havia sido integralmente consolidado pelo movimento escolanovista. Mas, com a instauração da ditadura militar no país, o ideário escolanovista foi absorvido e incorporado nas sucessivas reformas educacionais, reduzindo a educação ao tecnicismo e transformando-a numa das bases de sustentação para o desenvolvimento econômico. Em verdade, a *Escola Nova* já havia introduzido o debate que deu início às mudanças estruturais dos princípios da educação, como foi exposto por Dermeval Saviani em *Escola e democracia* (1988), mas é sob o governo militar que de fato passaram a ser efetivas as mudanças mais profundas no ensino, questão que será tratada a seguir.

III – O CORTE ESTRUTURAL NO ENSINO REALIZADO PELA DITADURA MILITAR

A intervenção da ala reacionária do governo militar na condução política do Brasil criou uma ruptura na história, criando dois períodos distintos – o antes e o depois, para usar a expressão de um dos ideólogos da reforma educacional, Valnir Chagas. Em seu livro *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?*, Valnir Chagas faz uma retrospectiva do ensino no Brasil, trazendo os elementos educativos desde o período colonial, quando era oferecido essencialmente pelos jesuítas, para dizer que aquela estrutura curricular e didática prevalecera na educação até meados do século XX. Mas, para ele, a ação missionária dos *pioneiros*, iniciada na década de 1920, abriu trincheiras para a construção de uma educação mais dinâmica e integradora.

A criação da ABE em 1924 por Heitor Lira inaugurou um amplo movimento envolvendo pensadores como Lourenço Filho, Carneiro Leão, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros, e conseguiu em *quatro décadas* alcançar contornos de uma educação mais adequada às necessidades de desenvolvimento do país. Objetivo que, segundo Valnir Chagas, de certo modo vinha sendo realizado: além de haver sido ampliado o mercado interno na década de 50, também ocorreu um aumento considerável das exportações de produtos primários e a importação de máquinas e de capitais. Todavia, dois fantasmas se instalaram na economia brasileira no início dos anos 60: no plano externo,

O déficit crônico do balanço de pagamentos e, no interno, a inflação crescente que reduzia de muito os efeitos daquelas conquistas, um e outra gerando a inquietação social e a instabilidade política. Ao seu influxo, a economia entrou em rápido declínio por volta de 1962 e, em 1963, chegou a verdadeiro colapso, que exigiu a terapêutica de choque de 1964. O programa inicial do governo então instalado concentrou-se no combate às duas anomalias, como passo para a posterior retomada do desenvolvimento (CHAGAS, 1977, p. 41).

Com esses argumentos Valnir Chagas procurou justificar o golpe militar e, mais do que isso, trazer para o seu discurso os setores resistentes ao escolanovismo – professores e profissionais que, direta ou indiretamente, estavam ligados à educação – e

obter apoio ao seu projeto para o setor. Nesta obra tratava-se, então, de dar sustentação teórica às reformas educacionais, questão que será retomada mais adiante, quando tratarmos do acordo MEC/Usaid, porque, antes, será imprescindível reconstituirmos aqueles acontecimentos para enxergarmos a relação existente entre os acontecimentos e a extensão da *terapia de choque* amenizada por Valnir Chagas.

3.1 Os fatos que antecederam o golpe

Por um período prolongado ocorreu um enfrentamento acirrado entre diferentes tendências políticas, contenda que se remetia às alternativas de desenvolvimento e à estrutura econômica e social do Brasil: de um lado, encontravam-se os setores progressistas – nacionalistas, socialistas, entidades de classe organizadas –, e de outro, os conservadores – latifundiários e liberais. Havia setores nacionalistas que acreditavam na possibilidade de se construir um país independente e, para isso, tornava-se necessária a criação de uma frente de resistência ao imperialismo e ampla reforma para garantir o desenvolvimento interno. Outros nacionalistas defendiam o desenvolvimento econômico associado ao capital estrangeiro e investiam no estabelecimento de privilégios ao setor privado.

A sociedade atravessava uma verdadeira batalha marcada por conflitos sociais, porque se tratava de resolver questões elementares que alterariam o destino do país: os movimentos sociais tornaram-se intensos e frequentes, apresentando maior grau de politização e consciência sobre a realidade. Em verdade, a grande questão que se colocava à sociedade brasileira, resultante do Plano de Metas encaminhado no governo de Juscelino Kubitschek, foi a entrada abrupta das transnacionais, que provocou evasão de divisas e impedia o controle do *estado* sobre a saída de capital extraído nas relações de trabalho efetivadas no Brasil. Outro problema causado ao país se referiu ao não pagamento de impostos por parte dessas empresas e a excessiva evasão de divisas, o que impediram ao estado realizar o aumento de investimentos na economia brasileira, numa circunstância em que as multinacionais retiravam os lucros e não contribuíam em nada para o crescimento do país. Esta situação também concorreu para a mobilização dos movimentos sociais e a realização de comícios que passaram a ocorrer com frequência, envolvendo multidões, bem como a mobilização de entidades de classe, o que resultou no amplo movimento social pelas Reformas de Base. Estas incluíam reivindicações

relacionadas à reforma agrária, ampliação do mercado interno (atendendo às necessidades básicas das classes populares), controle da evasão de capital das transnacionais, dentre outras, como ressaltou Cibilis da Rocha Viana.

No início do processo de industrialização brasileira, parecia ocorrer um investimento estrangeiro no país que viesse proporcionar o seu desenvolvimento econômico, todavia, como bem identifica Caio Prado Jr., o resultado posterior foi completamente oposto ao que acontecera nos primórdios do desenvolvimento industrial do país:

O imperialismo atua como um poderoso fator de exploração da riqueza nacional; não é outro seu objetivo que acaparar em proveito próprio a mais-valia do trabalho brasileiro ao seu alcance. Nisto ele age como qualquer outra forma de capital, e não tem aí nada de particularmente interessante. Mas o que o distingue é que tal exploração não se faz em benefício de uma classe brasileira, uma burguesia indígena (a não ser grupos insignificantes ligados diretamente ao capital financeiro, e tão internacionais quanto ele), mas de classes e interesses completamente estranhos ao país. *Isto é muito importante, porque neste processo não é apenas a classe trabalhadora que se desfalca, mas o país em conjunto que vê escoar-se para fora de suas fronteiras a melhor parcela de suas riquezas e recursos.* As contradições da exploração capitalista tomam assim caráter muito mais agudo e extremo (PRADO JR., 1990, p. 280).

Aquele imperialismo encabeçado em meados do século XX atuou como uma verdadeira nuvem de gafanhotos na economia brasileira, mas foi nesse contexto que emergiu o ideário nacional-desenvolvimentista. Segundo Cibilis da Rocha Viana, o programa do nacionalismo desenvolvimentista que vinha se sedimentando desde a Revolução de 1930 sofreu várias intervenções políticas e muitas vezes foi repellido pelos tecnocratas que ocupavam o segundo e terceiro escalões da máquina administrativa. João Goulart, que tinha apoio das forças populares e da sua assessoria técnica, deu orientações ao BNDE para investir os poucos recursos nos setores de energia elétrica e indústrias de base. Rocha Viana destaca ainda que,

através da instrução n.º 216, de 25 de setembro de 1961, da Sumoc⁷¹, e da Resolução n.º 88, de 12 de janeiro de 1962, do Conselho de Administração do BNDE, foram fixadas as diretrizes para o financiamento da comercialização dos bens de capital, segundo as quais o BNDE poderia “emitir, aceitar, avalizar ou endossar letras de câmbio destinadas a financiar a fabricação ou a compra e venda, no mercado interno, de equipamentos de produção nacional”. (...) Essas providências para resolver os problemas críticos do desenvolvimento brasileiro constituíam atos isolados que, muitas vezes, se contrapunham à ideologia ortodoxo-conservadora infiltrada na administração parlamentarista, através de Campos, Gouveia Moreira Sales e outros (VIANA, 1980, pp. 113-4)

⁷¹ A Superintendência da Moeda e do Crédito (Sumoc) foi criada fundada em 1945, com a finalidade de exercer controle monetário no Brasil para preparar a organização de um Banco Central.

Esses desacordos provocaram fortes embates. Os anos que se sucederam entre 1961 e 1964, em verdade, constituíram-se num dos momentos mais vivos de manifestação dos diversos movimentos sociais⁷², entidades de classes, associações que se organizavam em defesa do solo nacional, luta por salários mais justos, do movimento pelo controle da evasão de divisas, o combate pela reforma agrária: as pelepas foram concentradas em torno do movimento pelas reformas de base no Brasil. Em contrapartida, havia um Congresso que, controlado em grande parte pelas forças conservadoras, tratava de estreitar relações com os Estados Unidos e minar o governo de João Goulart – pela sua receptividade aos movimentos sociais, seu nacionalismo e tendência em escapar ao cerco comercial norte-americano, buscando negociações com países ligados ao que chamavam de *terceiro mundo*, como a China, por exemplo.

O início dos anos 1960 também foi marcado pela proliferação de movimentos populares e de cultura. Segundo Cunha e Góes (1985), em 1961 Jânio Quadros fez acordo com a Igreja Católica para institucionalizar o Movimento de Educação de Base objetivando ampliar a oferta de educação nas regiões Norte e Nordeste. Após essa medida, diversos movimentos de alfabetização popular se espalharam em outras partes do país, empenhados em desencadear um processo de conscientização inspirado na filosofia de Paulo Freire. Nesta ele fundamentava que:

uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador (FREIRE, 1974, p. 16).

O pensamento de Paulo Freire⁷³ alcançou amplo raio de difusão nas organizações populares em diversas regiões do país, e suas propostas iam ao encontro dos anseios e concepções de organização popular enraizados naquele momento, alguns deles vinculados à ala progressista da Igreja Católica. O desejo de transformar o país

⁷² Ressaltamos a importância que esses movimentos exerceram em busca da consolidação de um país independente e democrático. Em concordância com as críticas de J. Chasin à analítica paulista – como ele denominava os intelectuais que atuavam no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap), como Francisco Weffort, Fernando Henrique Cardoso, José Álvaro Moisés e outros. A partir da difusão das obras destes intelectuais, tornou-se senso comum classificar todos os acontecimentos ocorridos no pré-64 de *populismo*. Por isso, reconhecemos que a *grande farsa* consistiu em desqualificar todas as lutas sociais e políticas travadas naquele período, porque elas traduziram o esforço e comprometimento de milhares de brasileiros pela concretização da democracia no país.

⁷³ O pensamento de Freire alcançou inserção também na América Latina e posteriormente na Europa e Estados Unidos.

movia em grande parte a ação dos líderes populares e dos intelectuais, que eram sensíveis às questões sociais e desejavam mudanças.

Imbuído desse espírito transformador, Oduvaldo Viana Filho⁷⁴, o Vianinha, criou o Centro Popular de Cultura (CPC), que acabou sendo reconhecido como entidade cultural da UNE. O CPC foi difundido em diversas regiões do país e contou com a participação de atores, escritores e dramaturgos, entre eles Gianfrancesco Guarnieri, Ferreira Gullar, Carlos Diegues, Carlos Estevam Martins e outros. O CPC produziu em torno de 20 peças, um filme Chamado *Cinco vezes favela* e um documentário, gravou dois discos com o título *O povo canta*, editou 26 livros pela coleção Caderno do Povo, e também realizou cursos de extensão. A partir de 1963 passou a atuar mais sistematicamente junto às classes populares (CUNHA; GÓES, 1985, p. 30)

A educação também foi alvo de disputa no Congresso Nacional. Num momento anterior – nos idos de 1930 e 1940 –, boa parte dos liberais, no enfrentamento com o tradicionalismo da educação humanista – representado quase unanimemente pelos setores da Igreja Católica –, havia se colocado na defesa do ensino público e laico. Todavia, ao adquirir melhor posição no Congresso, este grupo se aliou aos interesses da Igreja e acirrou os ânimos em defesa do ensino privado: boa parte dos liberais colocou-se efetivamente a serviço da associação de estabelecimentos de ensino particular, procurando garantir seus interesses na elaboração da LDB e desfavorecer medidas que asseguravam o ensino público.

Dermeval Saviani (2006) resgata aqueles acontecimentos, trazendo à tona as articulações políticas de Carlos Lacerda, que se tornou o principal representante das escolas particulares no Congresso, para apresentar em 1959 o substitutivo ao projeto de lei antes da aprovação do texto final da LDB⁷⁵. Em entrevista ao Inep, em 1991, Florestan Fernandes esclarece que a luta em torno do ensino público foi intensa desde o *Manifesto dos pioneiros*, quando foi lançado um amplo movimento para colocar a educação ao alcance dos mais pobres, uma educação laica, democrática e gratuita. Para Fernandes, estes propósitos foram parcialmente inseridos no projeto de lei apresentado

⁷⁴ Oduvaldo Viana Filho (1936-1974) atuou como escritor e ator, participante ativo do Teatro de Arena. Fundou o CPC da UNE, e o Grupo Opinião e foi produtor de diversas peças teatrais.

⁷⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024) foi aprovada em 20 de dezembro de 1961.

pelo ministro Clemente Mariani em 1948, porque também foi atingido pela complexa polêmica entre liberais e conservadores,

entre católicos, maçons e agnósticos, entre idealistas e pessoas que queriam objetivos mais limitados. O fato é que a escola pública estava em crescimento. E a escola pública em crescimento significa escola privada em processo de encolhimento. Travou-se, então, uma disputa que eu caracterizei uma vez do seguinte modo: de um lado, a Igreja Católica querendo o monopólio da educação de mentes e corações – felizmente nem a minha mente nem o meu coração, mas daqueles que foram às escolas públicas; de outro, o setor comercializado tentando transformar o ensino em uma atividade empresarial, definidamente, e a possibilidade de competir com esse sistema de ensino público em crescimento, limitando a sua capacidade de expansão (FERNANDES, 1991, p. 38).

Outra informação relevante apresentada por Fernandes acerca desse período se remete ao significado de liberdade de ensino que Lacerda defendia com veemência, sem esclarecer se a liberdade deveria ser do professor, da escola ou da família. De toda forma, a polêmica aprofundou desconfianças e rupturas até mesmo no movimento escolanovista:

Esta divisão acabou sendo nefasta para o trânsito do projeto na Câmara, enquanto, de outro lado, o poder da Igreja Católica era, como é até hoje, um poder monolítico e avassalador. A aliança com a escola privada mercantil acabou representando uma vantagem tática insuperável para a privatização dos recursos públicos na área da educação (FERNANDES, 1991, p. 40).

A partir desse período até a aprovação da LDB, diversos artigos foram publicados pelos meios de comunicação. Segundo Saviani, a revista *Vozes*, o *Correio Paulistano* e a *Tribuna da Imprensa*, do Rio de Janeiro, engrossaram o coro que defendia os interesses das escolas privadas. O jornal *O Estado de S. Paulo* esteve à frente da campanha em defesa da escola pública bem como, de certo modo, os jornais *Folha da Manhã*, *Jornal do Brasil* e *Tribuna de Santos*. O ajustamento dos princípios educacionais aos interesses da rede privada de ensino provocou intenso debate em torno da defesa da escola pública, debate este liderado por Florestan Fernandes, que também contou com o envolvimento de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros.

Como não poderia deixar de ocorrer num polo de desenvolvimento industrial, na região do ABCD Paulista, o movimento sindical abraçou causas relativas à educação, realizando-se em 26 de fevereiro de 1961 a I Convenção em Defesa da Escola Pública contra o projeto-substitutivo de LDB do ex-deputado Carlos Lacerda, que pretendia extinguir a escola pública (Cf. Currículo – 1992 – Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo). Diversos movimentos culturais e de educação de base, progressistas, foram criados, como a Associação dos Universitários de Santo André.

Mas as forças sociais que defendiam a radicalização (no sentido do estreitamento de laços com o capital estrangeiro em conformidade com a política norte-americana no auge da guerra fria) precisavam estancar os movimentos populares de toda ordem, os progressistas e os nacionalistas. Por meio de sórdidas articulações – promovidas por integrantes do Congresso Nacional, como Tancredo Neves, de governadores estaduais como Carlos Lacerda, Magalhães Pinto e Ademar de Barros e setores do Exército articulados ao governo estadunidense –, a sociedade brasileira foi tomada de sobressalto pelas forças pró-imperialistas que dismantelaram as alternativas possíveis para a construção de uma economia autônoma e independente e um *estado* que poderia garantir às classes populares acesso ao mercado e elevação do seu nível de vida.

Pode-se dizer que estas questões decisivas para a incorporação das classes populares ao desenvolvimento econômico estavam em pauta desde a era Vargas e a luta para a sua concretização alcançou seu ápice no início dos anos 60, quando o destino do país foi posto em xeque pela intervenção radical do setor conservador em aliança com o capital internacional. O resultado desse processo culminou no estrangulamento das lideranças sociais, na ruptura com a história do Brasil que antecedeu 1964 e com o aprofundamento da subordinação ao capital estrangeiro, como veremos a seguir.

3.2 A violência institucionalizada⁷⁶

Ao contrário do que se previa para o Brasil, os setores progressistas que aspiraram ao desenvolvimento e independência do capital nacional foram suplantados definitivamente por setores que optaram pelo desenvolvimento associado ao capital estrangeiro, sob um modelo econômico profundamente excludente e centralizador. Com a instauração da ditadura militar em 1964, colocaram-se em prática largas metas de acumulação ao capital nacional e estrangeiro, e também uma reestruturação profunda no *estado*, alterando os rumos e a formação cultural da sociedade brasileira. Como destacaram Moacir Góes e Luiz Antônio Cunha:

⁷⁶ Expressão utilizada por Antonio Rago Filho no artigo Sob este signo vencerás! A estrutura ideológica da autocracia burguesa bonapartista. *Cadernos AEL – Tempo de Ditadura: do Golpe de 1964 aos anos de 1970*. Campinas, v. 8, n. 14/15, p. 153-199, Primeiro e Segundo Semestre de 2001.

Nesta conjuntura, o confronto “abertura de mercado interno” *versus* “exportar é a solução” foi decidido pela força em 1964. O segmento industrial, financiado pelo chamado “capital associado”, cresceria com a demanda externa, e o Brasil rumou em direção à Berlim, isto é, à construção de uma Bélgica (a minoria rica e industrializada) em cima de uma Índia (a massa de despossuídos e miseráveis) (GÓES; CUNHA, 1991, p. 9).

Venceram os segmentos das classes dominantes conservadoras, que defendiam um desenvolvimento econômico associado ao capital estrangeiro, tese que foi defendida com vigor pelos intelectuais ligados à ditadura militar. Vânia Noeli Ferreira de Assunção (2004) reitera essa tendência entre os militares ao trazer à baila o pensamento de Golbery do Couto e Silva, considerado eminência parda do governo Geisel, quando este, apesar de reconhecer a contradição, acreditava que seria possível ao Brasil utilizar-se do capital estrangeiro como meio para construir sua independência econômica e produtiva. Sob a inspiração mais profunda do positivismo interventor em relação às pressões sociais, o golpe teve como objetivo garantir um modelo de acumulação capitalista ancorado na associação com o capital estrangeiro assentado no arrocho salarial levado ao extremo, bem como garantir a transferência do dinheiro público para financiamento do patrimônio dos setores privados.

Como ressalta Antonio Rago Filho⁷⁷, “a presença na cena histórica das massas populares reivindicando mudanças nas esferas que afetavam diretamente as suas condições materiais de vida ameaçava, no presente o no futuro, os interesses particulares dos proprietários nacionais e estrangeiros” (2001, p. 157). Por isso, a ação militarizada de frações das classes dominantes mais conservadoras para a preservação da ordem e combate a qualquer forma de manifestação social que pudesse pôr em risco o projeto político-econômico instaurado. Todavia, entre os diversos movimentos sociais e de esquerda não havia uma unidade de entendimento sobre os acontecimentos nem tampouco sobre os caminhos pelos quais poderia ser realizado algum enfrentamento.

Rago Filho e Vaisman na entrevista *A trajetória de J. Chasin: teoria e prática a serviço da revolução social* ressaltam que num momento anterior ao golpe, Caio Prado Jr. e outros intelectuais ligados à Editora Brasiliense procuraram Luis Carlos Prestes e insistentemente buscaram alertar para os rumos dos acontecimentos no país. Mas Prestes não deu atenção às análises apontadas por Caio Prado de que estava em curso no país a reposição das forças reacionárias.

⁷⁷ Professor do Programa de estudos Pós-Graduados em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Os líderes do PCB, seguindo as orientações teóricas do marxismo vulgar, concepção de que a transformação da história era dada por etapas predefinidas, acreditavam que o Brasil ainda se encontrava em condições pré-capitalistas, por isso, quando o golpe militar foi deflagrado não se deram conta, de imediato que não se tratava da efetivação de uma revolução burguesa, da superação do *status quo*, mas da reposição das forças mais reacionárias desse país.

Rago Filho (2001) reconstitui a ação armada dos militares: mesmo sem ter uma plataforma econômica estruturada, agiam para levar adiante os seus propósitos, o combate ao comunismo e o “investimento na desagregação permanente dos movimentos populares. O general Golbery do Couto e Silva, não deixou margem para dúvida: ‘Os povos são um mito: só existem as nações, e a nação é o estado’” (2001, p. 172), concepção que referendou a investida contra a classe representante do trabalho:

Desde a instauração da ditadura militar, com o objetivo de garantir a *tranquilidade e a paz social*, buscando erradicar qualquer alternativa social da perspectiva do trabalho – invalidando-a como *estranha à índole nacional* –, os gestores do capital atrofico⁷⁸ se apresentam armados ideologicamente com os dogmas do ideário da revolução: o combate à subversão e à corrupção. Dissemina-se assim a arma da ideologia de 1964, esperando alcançar como resultado, para felicidade e liberdade do capital, uma acelerada reprodução ampliada do capital, objetivando, dessa forma, uma modernização excludente, que se assentaria numa dupla violência: violência econômico-social, inerente ao capital atrofico, excluindo dos benefícios produzidos os próprios produtores diretos da riqueza nacional, e a violência jurídico-política, potencializando a superexploração da força de trabalho, arrochando os salários, reprimindo e cerceando a liberdade de organização e movimentação política do trabalho em nosso país (RAGO FILHO, 2001, p. 178).

Os militares se colocavam como demiurgos da acumulação de capital, e para garanti-la usavam a força para coibir qualquer resistência e garantir o livre desenvolvimento das classes dominantes nacionais e estrangeiras: “a autoridade das armas daria as balizas para a regência do capital e da história” (RAGO FILHO, 2001, p. 181). Assim, pela força, colocava-se em andamento um novo ciclo de acumulação de capital, reproduzindo o *slogan* do crescimento acelerado outrora usado por Kubitschek, mas apoiado na repressão extrema. Da violência elevada à enésima potência resultou o *milagre econômico brasileiro*, cujo artifício central esteve ligado à máxima exploração do trabalho: a acumulação obtida não era repassada ao trabalhador. Em pouco tempo foi

⁷⁸ Capital atrofico, dependente ou incompleto, expressão cunhada por J. Chasin para especificar a acumulação de capital originada das elites brasileiras e sua subordinação ao capital concluso, acabado – pelo patamar de desenvolvimento das forças produzidas ao qual chegou –, acumulado pela burguesia dos países centrais, detentoras do poder político e econômico em âmbito mundial.

possível perceber a profundidade das perdas salariais. Pelo mecanismo de manipulação dos índices de inflação que balizavam os reajustes salariais anualmente os militares garantiram às classes dominantes um intenso, embora curto, período de acumulação. Mas, quando começou a ocorrer, já por volta de 1973, a desaceleração do crescimento da economia e o aumento considerável da inflação, os trabalhadores perceberam mais sensivelmente o duplo roubo social: quanto mais subia o custo de vida, menor era o índice do reajuste salarial.

As consequências dos atos bárbaros e arbitrários se misturam à violência caseira do cotidiano. A prática cotidiana da tortura – comum nas cidades brasileiras – torna-se, com os esquadrões da morte, com aparelhos do estado, uma prática institucionalizada. Um tipo de prática de extorsão, de ascensão social rápida, de enriquecimento ilícito nos meios policiais, de prostituição e jogatinas à luz do dia, vão se juntar à prática suja e indigna dos empresários no financiamento da repressão oficial. A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), liderada pelo empresário Theobaldo de Nigris e seus acólitos, financiou – sem nenhum peso na consciência – a repressão ao “inimigo interno” com requintes de crueldade (RAGO FILHO, 2001, p. 195).

Em verdade, a ação política cerceadora da liberdade e do desenvolvimento do ser humano, executada por meio do estado da guerra em nome das classes dominantes, passou a revelar o alto grau de degenerescência dos seus representantes desde o mais baixo até o mais alto escalão. A ampliação de capital sob o lema do crescimento econômico, que pretendia forjar a ilusão de que toda a sociedade era beneficiada, tornou-se o mote principal das práticas políticas, acrescida da corrupção generalizada.

No decorrer de sua própria história, o capital atrofico tornou-se inteiramente subordinado aos desígnios do capital concluso. A coexistência pacífica entre as classes sociais foi intentada com a militarização nas fábricas, no campo, nas escolas, nos diversos locais de trabalho. A violência como meio de potencialização das forças produtivas materiais. As intenções do medicismo⁷⁹ sempre foram explicitadas com a consciência de suas consequências desumanas. Segundo Médiçi, o seu escopo era o de instaurar uma *ordem social*, onde *todo o interesse legítimo seja devidamente tutelado*. O terrorismo oficial comprovava precisamente as suas intenções “humanitárias”: a exclusão física do outro. O assassinato político! Se a humanidade assistiu à morte do cátaru em nome de Deus, aqui, em nome do bem comum se fez a “violência edificante”, a barbárie. Na guerra do capital atrofico todas as armas são válidas (RAGO FILHO, 2001, p. 198).

O terror instalado no Brasil assemelhava-se às perseguições e assassinatos que ocorreram na Europa no período que antecedeu a Segunda Guerra Mundial, levadas a cabo pelos países cujas classes dominantes pleiteavam consolidar a

⁷⁹ Referência ao general Emílio Garrastazu Médici, presidente do Brasil entre 1969 e 1974.

economia capitalista⁸⁰. Prática que foi incorporada no decorrer da guerra fria pelas nações, cujos representantes afirmavam ser o baluarte da República e da democracia. O que a sociedade internacional assistiu foi à transformação do “estado democrático” em estado de terror permanente, donde os questionamentos aos órgãos criados para assegurar a paz mundial, mais precisamente a orgânica do capital.

Assim, enquanto, no Brasil, as classes dominantes reacionárias realizavam a repressão e o extermínio da esquerda em consonância com as diretrizes da guerra fria, outro movimento paralelo ocorria no âmbito das ideias. A proposta para formação do indivíduo para o *novo mundo* era aprimorada por intelectuais na Unesco, que, por sua vez, influenciavam pensadores na América Latina e também no Brasil. Por isso acompanharemos nas próximas linhas os argumentos em torno desse novo mundo, a fim de retirar deles os conceitos que embasam as suas propostas para identificarmos, posteriormente, o modo pelo qual se articulam e os seus fundamentos.

3.3 As produções teóricas que deram amparo às reformas educacionais

De início, é importante salientar que não estamos atribuindo aos pensadores citados a responsabilidade direta sobre os resultados da repressão efetuada pelos órgãos do governo. Entretanto, chamamos a atenção para o sentido das palavras usadas e os objetivos estabelecidos objetivando identificar a teoria implícita, o grau de propagação das ideias e sua intervenção na educação básica, sobretudo questionando o objetivo e os pressupostos daquela loucura imposta pelos militares. Por isso reservamos, em nosso trabalho, uma parte para a análise desses autores: Durmeval Trigueiro, Furter e Buitron, que serão tratados a seguir, mas também reservamos espaço para análise da obra *Para onde vai a educação?*, de Jean Piaget, pela proposta política de educação nela contida, divulgada pela Unesco na década de sessenta, também trouxe elementos que coadunavam com o projeto de educação em desenvolvimento naquele período.

⁸⁰ Estados Unidos, França e Inglaterra ocupavam uma posição econômica favorável e exerciam certo monopólio na exploração dos países africanos e asiáticos e os Estados Unidos tinham primazia sobre a América Latina. Portugal, Espanha, Itália e Alemanha não tinham tanta influência sobre outras regiões do planeta e a sua economia interna também não atingira o capitalismo plenamente desenvolvido – no que se referia ao desenvolvimento das forças produtivas e à própria organização da burguesia.

3.3.1 As posições de Durmeval Trigueiro: contribuições às reformas educacionais

Nos próximos parágrafos nos debruçaremos essencialmente sobre o discurso do Prof. Durmeval Bartolomeu Trigueiro Medes⁸¹ publicado na *Revista Pedagógica Brasileira do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*, vinculado ao Centro Brasileiro de Estudos Educacionais, por sua vez ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Trigueiro foi um homem progressista, posições que lhe custaram a aposentadoria compulsória pelo Ato Institucional n. 5 de 1968. Entretanto, pelo seu envolvimento na Comissão Inep/Unesco, acabou incorporando muitas das ideias articuladas e difundidas por esta instituição, ideias que não se diferenciavam dos princípios já lançados no *Manifesto dos pioneiros*. Talvez Trigueiro não tivesse completa clareza da relação existente entre as suas propostas e o modelo de educação que estava sendo implantado, mas Osmar Fávero⁸² indica pistas das fontes utilizadas pelo autor em tela para suas reflexões no campo do planejamento educacional constam em documentos divulgados pela OEA, OCDE e Unesco (1990, p. 58). O fato é que as reformas realizadas no governo militar foram sustentadas pela divulgação de um ideário que anunciava a efetivação de uma nova realidade.

O seu artigo propositivo confluía com as ideias de outros pensadores que também estavam desejosos de reforma, cujas propostas eram direcionadas à construção de um mundo novo. Todavia, as ideias produzidas para a construção deste mundo novo estavam voltadas à sedimentação das sociedades industriais, bem como ao ajuste da educação à orgânica do novo padrão de acumulação capitalista. Nesse sentido, os discursos realizados em defesa de educação adaptada ao mundo novo fortaleciam o tripé da ditadura militar centrado no latifúndio, no grande capital, no arrocho salarial, no privilégio à inserção econômica das classes médias em detrimento das camadas populares, pois o golpe militar também ocorreu para realizar um tratamento de choque e balizar a sociedade na nova ordem capitalista instalada.

⁸¹ Durmeval Trigueiro (1927-1987): foi professor na Universidade Estadual da Paraíba. Em 1961, por indicação de Anísio Teixeira, foi nomeado diretor do Ensino Superior do MEC. Em 1964, pouco antes do golpe militar, foi designado para o Conselho Federal de Educação. Foi coordenador da Comissão Inep/Unesco, instituída em 1966 no âmbito do Ministério da Educação com o nome de Ceose, que, durante três anos, prestou cooperação técnica em matéria de planejamento, organização e reestruturação dos sistemas educacionais de 14 estados brasileiros. Em 1967 passou atuar na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁸² Professor na PUC/RJ e na FGV/IESAE.

Durmeval Trigueiro atuou no âmbito da educação no governo de João Goulart, ao lado de Anísio Teixeira e Darci Ribeiro; em 1966, sob a ditadura militar, foi nomeado coordenador da Comissão Inep/Unesco, instituída para atuar junto ao Ministério da Educação e conduzir os Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas Educacionais (Ceose). Em 1969 a *Revista Brasileira do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais/MEC publicou o artigo de Trigueiro, significativo por defender idéias que estavam em consonância com o projeto educacional do governo militar, por fortalecer princípios escolanovistas, bem como incorporar as diretrizes estabelecidas pela Unesco para o setor nos países latino-americanos. Em verdade, a revista cumpriu o propósito de por em discussão várias medidas em torno da educação permanente e a consolidação de um mundo novo, e anunciar o prenúncio da ruptura cabal com o passado⁸³. Cumpriu este papel em textos que vão desde o editorial escrito pelo redator-chefe Jader de Medeiros de Britto, numa perspectiva bem alinhada às diretrizes educacionais estabelecidas na ditadura militar, até o artigo “Um novo mundo, uma nova educação”, de Durmeval Trigueiro, alinhado aos preceitos do movimento escolanovista. Medeiros de Brito destacou a necessidade de se tirar o máximo proveito das virtualidades humanas para obter delas o rendimento operativo, pois

As múltiplas formas que esse trabalho assume vêm-se tornando cada vez mais complexas, à medida que o esforço intelectual engendra novas configurações formulando, através da *ciência aplicada*, as estruturas da tecnologia. Com a automação, não obstante a coexistência de níveis contrastantes no desenvolvimento das nações, o esforço humano parece tender para uma valorização maior de suas aptidões criadoras, liberando-se o homem do esforço mecânico que a *Revolução Industrial* iniciou em boa hora e a *revolução tecnológica* vem tratando de consumir. Nesse quadro, a *preparação do homem*, de todos os homens, para uma existência plena nesse momento novo de sua história, haveria de constituir um desafio às concepções e aos sistemas implantados para realizá-la. A educação sistemática em todos os níveis já não corresponde às necessidades dessa nova preparação. E aqui também começa a coexistir e mesmo a não existir – em se tratando de regiões subdesenvolvidas – processos simultâneos de preparação que abrangem desde a formação escolar típica, a educação funcional no trabalho, a instrução programada, a aprendizagem cibernética, o treinamento em serviço, a aculturação, a educação assistemática, até à *educação permanente* (BRITO, 1969, p. 5).

Trigueiro, por sua vez, concatenado ao direcionamento apresentado pela Unesco, expôs um discurso inflamado em torno do *novo tempo* que se colocava naquele

⁸³ A edição n. 113 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos trouxe ainda os artigos *Conceito atual de Educação Permanente e seu planejamento*, de Archer Daleón, *Educação permanente e Sociedade Industrial*, de Alain Touraine, *Reflexões sobre o desenvolvimento da Educação Permanente*, de B. Schwartz.

momento e a necessidade da adequação dos indivíduos ao período nascente, pujante pela revolução tecnológica: tornava-se urgente adequar a educação a essa nova fase da história. Ao nos depararmos com o discurso de Durmeval Trigueiro, voltado à consolidação de um projeto educacional para a nova realidade que se colocava em 1969 sob a égide da ditadura militar – que tinha como meta modernizar a economia nos padrões do capitalismo associado e subordinado –, identificamos muitas questões que se aproximam das preocupações já postas, por exemplo, pelo escolanovista Fernando de Azevedo: o deslumbramento diante da Revolução Industrial aprofundada na revolução técnico-científica; a proclamação da necessidade de os homens se prepararem para atender às novas necessidades e aos desafios que lança ao sistema de ensino, que precisaria ser reformulado. O discurso muito bem estruturado de Trigueiro retomava o problema do atraso e do descompasso da educação brasileira diante do processo de modernização. E, mais interessante ainda, anunciava medidas que se consolidaram como referência na atualidade: “*a instrução programada, a aprendizagem cibernética, o treinamento em serviço, a aculturação, a educação assistemática, até a educação permanente*”, cujo teor, em grande medida, assemelhava-se às propostas da Unesco para a América Latina, como veremos mais adiante.

O projeto de Trigueiro trazia uma defesa da instituição do ensino técnico, e para abrir caminhos para a educação tecnicista era necessário combater a educação propedêutica e enciclopédica. De acordo com a concepção corrente, que vinha desde o escolanovismo, era preciso o ajuste da educação às necessidades econômicas. A ampliação do número de vagas se daria pela oferta de uma educação mais enxuta, mais barata. Nesse sentido, o discurso de Trigueiro também se criticou a formação integral e propôs substituí-la por uma educação que atendesse a necessidades específicas:

Uma nação moderna não pode viver de um *pequeno grupo de supereducados*, mas da eficiente educação da maioria de seus integrantes. Eficiência econômica, social e cultural existe em cada nível de ensino *per se*, correspondendo, simetricamente, a cada um desses níveis, necessidades econômicas, *sociais e culturais específicas* (TRIGUEIRO, 1969, p. 9).

O deslumbramento com o avanço da Revolução Industrial, entretanto, conflui com o mesmo encantamento de Auguste Comte no século XIX, o qual via na sociedade os mesmos mecanismos de funcionamento da indústria, e os indivíduos irmanados num projeto coletivo; assim, a fábrica transforma-se em escola, todos os indivíduos imbuídos numa causa comum: o desenvolvimento econômico e social. É o que se verifica na citação:

O conceito de totalidade, no caso, não significa apenas aproveitamento de todos os indivíduos no projeto coletivo, como também o aproveitamento de toda a sociedade em benefício de cada indivíduo. *Assim como há uma solidariedade das pessoas para um empreendimento comum, existe uma solidariedade dos mecanismos e das estruturas sociais no sentido de facilitar essa inclusão dos indivíduos no projeto social.* É o princípio a que se poderia chamar de conversibilidade relativa dos mecanismos e estruturas sociais, *pelo qual cada um deles pode adaptar-se, como instrumento, aos fins dos outros.* Em última análise, a sociedade ajuda cada um a ajudá-la. Tomando o caso concreto da educação vimos que a ação que desenvolve a sociedade – a sua *práxis*, em qualquer terreno – pode converter-se em ação educativa. *A fábrica, antes, utilizava os “formados” pela escola; hoje, ela própria se transforma em escola,* o utilizador da educação passa à condição de produtor, ao mesmo tempo em que o produtor – *a escola se converte, sob certo aspecto, em utilizador da práxis desenvolvida por outras instâncias sociais.* (TRIGUEIRO, 1969, p. 9)

A habilidade de arrebanhar adeptos para a proposta muito bem articulada ao governo militar consistia, contudo, em apresentar o movimento da história da humanidade concomitante ao seu limite, ao alcance da última etapa da dialética da sociedade, concepção defendida por Auguste Comte. E a educação adquiriu, de fato, uma nova compreensão: ao se regozijar porque “as técnicas de trabalho confundem-se com as técnicas da educação”, concebe-se a educação estritamente vinculada ao trabalho:

Há um nítido processo de convergência de *todas as técnicas sociais como última etapa da dialética da sociedade industrial*, superando dualismos que ela própria, em certa altura, exacerba (sobretudo entre o trabalho e a educação), e ultrapassando o estágio de rígida divisão de trabalho à cuja sombra, igualmente, floresceu. *Poderíamos dizer que as técnicas sociais caminham para uma conversibilidade mútua, as técnicas de trabalho confundindo-se com as de educação*, estas com as de comunicação etc. (TRIGUEIRO, 1969, p. 9).

A educação propedêutica e enciclopédica foi suprimida pela *educação para a ação* para corresponder à natureza humana – o *Homo faber* –, pois

Em última análise, a ação humana encontra-se consigo mesma, capacitando-se o homem todo para a totalidade da ação. Ou seja, *toda a educação para toda a ação*; mas também toda ação para toda a educação. Expliquemo-lo mais claramente. Compreende-se, cada vez mais, a ação como um todo cujas manifestações como artérias dentro das quais corre o mesmo sangue unificado. Isto leva o homem a encontrar-se consigo mesmo, com a plenitude de suas potencialidades, *revelando-lhe a identidade profunda que não se encontra só ao lado do Homo sapiens, senão também do Homo faber.* A identidade da ação – como um só – abriu caminho a nova identidade do homem, como um ser só (TRIGUEIRO, 1969, p. 10).

Os pontos de vistas lançados por Trigueiro oferecem indicativos de proximidade entre pragmatismo e educação tecnicista e, em certos momentos, até mesmo uma íntima relação, pois as duas linhas teóricas apresentam a *perspectiva de reduzir o homem ao fazer, à ação.* A outra habilidade que Trigueiro expressa em seu

discurso se remete à apropriação das categorias que Marx identifica no processo histórico: práxis e dialética, porém com um sentido bem distinto. Práxis é tomada por Trigueiro como ação, e dialética como movimento.

Para Osmar Fávero⁸⁴ (1990), era de interesse de Trigueiro entender o planejamento educacional como uma dialética entre o poder e o saber nas sociedades que são desenvolvidas por um projeto determinado. Na mesma direção, José Silvério Baia Horta menciona que interessava a Trigueiro a compreensão da totalidade que escapasse do pensamento funcionalista, posição que demarcava sua defesa pela criação do ensino de filosofia da educação brasileira que “levasse em consideração as interligações com outras visões e culturas estrangeiras, e de uma elaboração permanente que, numa perspectiva dialética, mobilizasse categorias e conceitos básicos, fundamentalmente filosóficos e vinculados às ciências humanas” (1990, p. 75).

Terezinha Accioly Corseuil Granato⁸⁵ esclarece que Trigueiro fundamenta a dialética do concreto, mas que não se identifica com a proposta marxista, “pois tem como preocupação constante a construção de uma nova sociedade cuja meta prioritária seja ‘articular a subjetividade e a objetividade, incorporadas no trabalho e na práxis’. Sua proposta é de uma educação democrática socialista, fundamentada em um saber radical: - ‘saber dos valores, encarnados nas estruturas sociais e culturais, acionadas pelos sujeitos históricos’” (1990, p. 81). Granato ressalta, ainda, o esforço de Trigueiro em propor um projeto educacional democrático, bem como o retorno “da filosofia ao ensino brasileiro e o fortalecimento das ciências humanas para possibilitar ‘uma reflexão radical da consciência integradora na práxis’ (Filosofia da Educação Brasileira, 1985, p. 117), desmisficadora da sociedade atual e instauradora de uma nova cultura, baseada em uma ‘nova ética’ que, para Durmeval Trigueiro, usando suas próprias palavras, ‘ética de verdade, de justiça e de amor’ (idem, p. 117)” (1990, p. 82). As análises proferidas por esses autores reiteram nossa percepção de que Trigueiro atuava no sentido de aprimorar o ideário da escola nova, portanto, do pragmatismo.

A promessa era a de uma integração social por meio do desenvolvimento industrial, no plano das estruturas sociais e no das harmonias internas. Novamente aparece a habilidade de Trigueiro em diluir a dicotomia entre a educação geral, enciclopédica, e a educação técnica, buscando dosar e equiparar as duas concepções. É

⁸⁴ Professor na PUC/RJ e FGV/IEAE.

⁸⁵ Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade federal do Rio de Janeiro.

evidente que o seu discurso se dirigiu à sociedade, mas principalmente aos setores que defendiam a formação integral do indivíduo e ainda resistiam às reformas, para mostrar que não existia separação entre educação e trabalho. Nesse sentido, convencer que não há distinção entre educação *geral* e educação *para o trabalho*.

Foi preciso que a humanidade revelada na história realizasse essa integração, para que cada indivíduo, em particular, pudesse realizá-la. Por outras palavras, a integração de seus vários aspectos vem se processando de fora para dentro: antes na sociedade e, depois de um longo périplo, dentro dele; primeiro no plano das estruturas sociais, e só depois, no plano de suas harmonias internas. Foi necessário que, exteriormente, se reduzisse a separação entre educação e o trabalho, entre as classes educadas e as classes trabalhadoras, para que, internamente na *práxis* individual, se pudessem conciliar aquelas duas dimensões. Só então a educação resolveu o problema de sua ambiguidade fundamental, que hoje se traduz, por exemplo, nas expressões “educação geral” e “educação técnica” (TRIGUEIRO, 1969, p. 10).

Trigueiro desenvolveu argumentos para criticar a educação geral, científica e enciclopédica por meio de um movimento ideológico implícito no sentido de convencer acerca da necessidade de supressão da formação mais densa, ligada a uma cultura geral; entretanto, para conquistar adeptos era necessário convencer os setores ainda resistentes de que haveria uma articulação entre as duas linhas formativas:

Educação geral e educação técnica, cultura geral e especialização, são termos que, antes antinômicos e rigidamente classificados, começam a adquirir flexibilidade, e a caminhar um na direção do outro. *Unum versus alia*: a vocação da universalidade se afirma em nossos tempos, em nível mais alto de integração e de encarnação que na Idade Média, e marca profundamente, não só a instituição universitária como todas instituições educacionais e, paralelamente, todas as estruturas sociais (TRIGUEIRO, 1969, p. 10).

A proposta lançada em meio ao processo de reformas da LDB era apresentada como representante dos interesses universais, e por isso traria em si a sua força. A educação formativa deveria ser subordinada à educação para o trabalho, e o grande salto seria incorporar no sistema de ensino a *educação permanente*⁸⁶:

Ora, esse jogo de articulações, essa fluidez, essa passagem fácil de um nível a outro, e de uma modalidade a outra no plano da educação, mas também *o fácil trânsito da educação para o trabalho*, e do trabalho para educação, *tudo isso é o que existe de mais importante no mundo novo e na forma de educação que procura refleti-lo*. Estamos em atraso irreparável com o nosso próprio tempo e com a nossa própria sociedade se não partirmos rapidamente para a educação permanente, síntese de todas essas aspirações, ou retórica, *muito se tem falado em unir a Universidade à sociedade, de ajustar a escola às estruturas ocupacionais vigentes etc.*: o que nos falta é identificar as

⁸⁶ A mesma educação permanente proposta por Furter e Bruiton em consonância com a Unesco, agora retomada sob a denominação de educação continuada, fato que comprova não haver nada de novo nas propostas educacionais consolidadas na atualidade, mas apenas a ratificação do projeto educacional apresentado na ditadura militar, no interior da guerra fria.

técnicas que levam a esse resultado, a fim de que possa utilizá-las uma vontade política impulsionada pelas motivações que constituem, no final de contas, uma outra filosofia de homem e de suas realizações: a própria, e a da cidade que ele habita (TRIGUEIRO, 1969, p. 10).

O conteúdo das afirmações de Trigueiro estão em estreita consonância com as reivindicações dos escolanovistas, especialmente Anísio Teixeira, todavia, adensada à proposta da educação permanente considerada por ele, síntese de todas as aspirações, em oposição a concretização de um sistema de ensino. Ao forjar em seu discurso os interesses universais criticando o que chamava de *sábios na cúpula* – as camadas sociais abastadas e privilegiadas que tinham acesso ao ensino – Trigueiro tentou apresentar uma face da ditadura que buscava garantir os interesses de todos, pleiteava uma coalizão dos interesses das diferentes classes sociais, para de fato consolidar o Brasil como nação moderna. Ele anunciava com veemência um mundo novo e a educação precisava estar ajustada a essa nova orgânica social:

Que é uma nação moderna senão a que deixou de viver de um mandarinato – de sábios na cúpula – e passou a depender da eficiência solidária que a forma? Senão aquela que não se fez uma vez para sempre, mas se faz todos os dias? (...) *Na proporção em que o homem descobriu que a sua inserção no mundo se faz como práxis – ação dentro e ao longo da qual ele se transforma e transforma o mundo* – e que ele colhe nessa inserção a visão de si mesmo; na medida em que o “microcosmo” de Aristóteles se liga no “macrocosmo” em termos de compromisso e não apenas contemplação, nessa mesma medida *a educação geral se converteu em educação técnica.* (TRIGUEIRO, 1969, p. 11).

O discurso se apropriou da categoria práxis para adequá-la à técnica e incorporá-la ao movimento histórico, à transformação da sociedade, mas a transformação que propõe se limita à técnica. O discurso de Trigueiro se volta contra a educação geral, procurando convencer sob todos os aspectos sobre a necessidade de subordiná-la ao ensino tecnicista:

A nova objetividade adquirida pela educação geral como resultado de sua encarnação pela práxis impôs-lhe, primeiro, que em vez de isolar-se do fazer ou da técnica, dos vários fazeres e técnicas, ela assuma a função de situá-los, de integrá-los e, sobretudo, de vinculá-los *ao homem como fonte transcendente de todo fazer*, por isso mesmo capaz de retirá-los incessantemente; e, segundo, que a própria *educação geral seja concebida, ao lado de outros objetivos, como uma preparação para o fazer*, enquanto proporciona uma visão do objeto muito mais ampla e flexível que a oferecida pela saber técnico no sentido tradicional. Ela não ensina tanto a aplicação como os critérios que levam às mais diversas aplicações, eliminando a servidão destas condições concretas de espaço, de tempo e de technicalidades. Esse efeito decorre, diretamente, da “virada” do espírito humano, ou seja, de sua nova atitude, já que antes ele consumia a sua riqueza na contemplação, enquanto hoje ele infunde toda a sua força na pesquisa e na compreensão do Objeto, articulando-o ao seu próprio dinamismo criador. *A partir do momento em que a educação passa a constituir um grande esforço para compreender o Objeto e para situar-nos diante dele, é obvio que o Objeto fica totalmente*

imantado pela criatividade do espírito. Não esquecemos, neste passo, quanto a noção de criatividade se confunde com a de indivíduo; mas tampouco omitimos quanto o objeto representa para o indivíduo, ao mesmo tempo, um limite e uma fonte fertilizadora; nem, sobretudo, que no real o sujeito e o objeto se implicam reciprocamente. Partindo dessa nova atitude, a démarche do espírito passou a orientar-se no sentido de fixar novas bases para o saber. A riqueza do técnico, por exemplo, repousa no saber geral alongado em saber científico. Essa verdade filosófica está empiricamente comprovada nas pesquisas que vêm sendo feitas em várias partes do mundo, sobretudo na América do Norte, sobre a eficiência da educação geral para as atividades técnicas. (TRIGUEIRO, 1969, pp. 11-2)

Segundo Trigueiro, nos Estados Unidos a educação geral havia sido mantida para dar maior eficiência à educação técnica, e o Brasil também enveredava pelo mesmo caminho “como acaba de fazer a IV Conferência Nacional de Educação. E mais uma vez o autor manifestava apropriação dos termos desenvolvidos por Marx, direcionados à compreensão do objeto: “a educação passa a constituir um grande esforço para compreender o *Objeto* e para situar-nos diante dele, é óbvio que o *Objeto* fica totalmente imantado pela criatividade do espírito”. Trigueiro lida com princípios marxianos que poderiam dar suporte à compreensão das coisas como elas são, mas sua reverência à tecnologia, ao ensino técnico, anuncia novas bases para o saber: o saber geral direcionado ao científico.

Hoje, o sistema de ação da sociedade global se baseia no fenômeno da autodireção através do qual a massa se manifesta como sujeito e objeto de seu projeto. Esse fenômeno mudou tudo na face da Terra, a começar pela educação. O enorme atropelo criado pela expansão educacional expressa apenas o confronto entre a avalanche popular o gargalo elitista (TRIGUEIRO, 1969, p. 13).

O discurso proferido tinha como objetivo apresentar uma educação direcionada às massas e que atendesse à necessidade de expansão do ensino a todos os setores da sociedade. Ao mesmo tempo, justificava o arrefecimento da formação científica e propedêutica em defesa do fenômeno da autodireção, no qual a massa é sujeito e objeto de seu projeto, como um ser que caminha sozinho sem saber para onde, porque transparece a concepção democrática de sociedade. Para Trigueiro, não oferecer um conhecimento prévio garante o livre desenvolvimento da personalidade e é preciso dar voz à cultura renovada que se manifesta cotidianamente e ultrapassa os processos escolares: “Atualmente, tem a sociedade de banhar-se numa cultura incessantemente renovada – como um rio de Heráclito – cuja riqueza e dinamismo transcendesse os processos de escolaridade” (TRIGUEIRO, 1969, p. 13). Desse modo, o discurso de Trigueiro revela sua proximidade com o pensamento escolanovista e, portanto, o pragmatismo. Mas a defesa do livre desenvolvimento da personalidade, que reivindica a

não transmissão do conhecimento e da cultura, também é defendida por Jean Piaget. Com tal postura, não reagia apenas contrariamente à transmissão do conhecimento. Eles também realizaram um combate à verdade, no sentido da recusa da objetividade e da possibilidade de se conhecer a realidade.

Há ainda outros traços mais perversos no discurso, como a tentativa de convencer que o projeto do governo militar se voltava contra o ensino geral por estar ser este elitista. Esta associação justificava as reformas: a educação deveria ser ampliada quantitativamente para atender às necessidades da massa, o que elevaria as despesas do governo com o setor. O teor ideológico do ato de classificar aquela educação como democrática por arrebatá-la a educação geral elitista e consagrar o ensino tecnicista como o modelo ideal do novo mundo ficava evidente: “Os sistemas de educação democráticos é incomparavelmente mais difícil e oneroso que o tradicional, pois ele deve pagar pela ascensão da massa e não pelo achatamento das elites⁸⁷. Ele constitui o preço de um novo protagonismo da sociedade, exercida antes por uma parte dela, e agora pela maioria” (TRIGUEIRO, 1969, p. 13). A habilidade do intelectual de defender a existência de uma educação democrática em plena ditadura, e pela porta da frente instituir o seu projeto tecnicista para o ensino, era algo inusitado, pois bombardeou a educação tradicional relacionando-a às classes dominantes, ao mesmo tempo tentando convencer pelo discurso que o projeto educacional do governo militar se remetia à universalidade.

As elites dirigentes, porém emperram no passado, estão querendo pagar pela educação moderna o mesmo preço com que obtinha a educação tradicional. Os orçamentos públicos de educação mantêm-se praticamente inalterável, e os apetrechos para promovê-la são basicamente os que herdamos dos gregos e dos medievais, com mudança substancial de horizontes, evidentemente, apenas depois da revolução da ciência experimental, a partir da Renascença, e da revolução pedagógica do século XIX (TRIGUEIRO, 1969, pp. 13; 14).

Esse precioso depoimento de Durmeval Trigueiro traz, porém, uma questão imprescindível, pois até aquele momento era perceptível a presença do pensamento grego, bem como do conhecimento desenvolvido no Renascimento e no Iluminismo na educação e era possível ter a dimensão histórica dos desdobramentos das conquistas que eles obtiveram no campo da filosofia, da arte, da sociabilidade. Mas, como Durmeval Trigueiro evidenciou, *a mudança substancial de horizontes para justificar a necessidade de acompanhar os novos tempos (a revolução da ciência*

⁸⁷ Concebida como as camadas sociais abastadas e privilegiadas.

experimental e a revolução pedagógica) intercede em defesa do aumento de investimentos na educação para propiciar o salto, a mudança na sociedade:

Quando uma sociedade quer realmente mudar os seus objetivos, essa mudança se reflete no esforço representado por uma política de investimentos. A análise comparativa dos diversos setores contemplados no orçamento público de qualquer nação revela nitidamente para onde se inclinam as suas decisões efetivas. Os países que não tomam decisões revolucionárias quanto aos gastos com a educação podem ter todo mimetismo ou a retórica de mudança, mas, na realidade, não mudam nada. (TRIGUEIRO, 1969, p. 14)

Na sequência, Trigueiro afirmava que a educação é fundamental para tornar uma sociedade adulta e autônoma, solidária, direcionada ao desenvolvimento, à promessa de eliminar injustiças e garantir a todos igualmente o acesso à riqueza produzida, em prol do “equilíbrio entre a produção e o consumo, ao nível da práxis de cada indivíduo”.

Aplicando uma distinção formulada por Ricoeur, a respeito de outro assunto, poder-se-ia dizer que os Estados modernos organizam a sua política muito mais sobre a linha da reivindicação que sobre a linha da educação. Esta última representa a condição da *sociedade adulta* e autônoma, na qual o povo representa, como já acentuamos, sujeito e objeto do desenvolvimento. O que a caracteriza é um especial estatuto de solidariedade, baseado na participação de seus membros, a igual título, na produção e na fruição dos bens, na medida em que se igualam as suas qualificações. *Trata-se de um equilíbrio entre a produção e o consumo, ao nível da práxis de cada indivíduo.* Evidentemente, esse modelo de sociedade elimina o privilégio – dos que têm e que não merecem – e a injustiça – contra os que merecem o que não lhes é dado. O que caracteriza a sociedade tradicional é o paternalismo, o privilégio e a predominância dos mecanismos de pressão como meio de progresso. (TRIGUEIRO, 1969, p. 14)

A nova sociedade era apresentada como ruptura com o passado; assim, era preciso romper com o sistema escolástico – como ele denominava a educação geral e enciclopédica ainda sobrevivente até aquele período, apesar de todos os ataques sofridos desde a campanha escolanovista pelo ensino pragmático. Mas, sob o governo militar, tratava-se de expandir o ensino através da ampliação de escolas – estas, contudo, adequadas à nova perspectiva: era dever da educação dar suporte ao desenvolvimento econômico anunciado. Além disso, o modelo tradicional seria incompatível com os recursos destinados à educação, de forma que não era possível suprir as escolas de recursos materiais e humanos. Assim, apresentava a educação permanente como alternativa à ausência das condições plenamente satisfatórias à formação integral dos indivíduos, desse modo, a educação permanente deveria estar voltada à atividade profissional, como toda práxis humana:

Será impossível atender à demanda escolar, nas proporções atuais, com o sistema *escolástico* (tomada a palavra no sentido sociotipológico, e não estritamente histórico). Escolarizar todo mundo segundo o modelo tradicional ultrapassa de muito a soma de recursos materiais e humanos com que conta a maioria dos países, e especialmente os que ainda estão em processo de desenvolvimento. A única saída que, no momento, se poderia vislumbrar, parece estar na *educação permanente*, ligada não só à atividade profissional, mas a toda a práxis humana: cívica, social, cultural, política (TRIGUEIRO, 1969, p. 15).

Trigueiro lançava a defesa da expansão do ensino para as classes populares, mas em seu discurso escapava uma contradição, implícita na proposta do governo militar: primeiro, defendia a junção da formação geral e enciclopédica à técnica, depois argumentava que não havia verba para sustentar a educação *escolástica*, como era denominada por ele, partindo para a crítica desta educação, para apresentar as vantagens da *educação permanente*:

A educação permanente pode ser entendida como um sistema aberto, que utiliza toda a potencialidade da escola e da sociedade para produzir os valores, conhecimentos e técnicas que sevem de base à práxis humana em toda a sua extensão. *O sistema de educação permanente opõe-se ao sistema escolástico, do mesmo modo que uma civilização dinâmica e de massas se opõe a uma civilização estática e elitista.* Naquela, a cultura se elaborava na “escola” e se irradiava pela sociedade; nesta, o processo é bipolar, um polo na escola, e outro na própria sociedade, interpenetrando-se o dinamismo de uma e de outra de modo que a escola realize toda a sua possibilidade de educar a sociedade, e a sociedade aproveite toda a sua possibilidade de educar-se a si mesma – valendo assinalar que, por causa da intervenção dialética entre os dois planos, a própria escola terá como uma de *suas funções principais estimular e orientar a capacidade de autoeducação da sociedade* (TRIGUEIRO, 1969, p. 15).

O governo militar, em nome da ampliação da oferta articulada com a redução de custos, reestruturou o ensino, e de fato, cortou gastos sem concretizar a expansão. Através de um discurso bem articulado e inflamado, porém, Trigueiro buscava convencer de que a sociedade de massas, por ser extremamente dinâmica, não comportaria uma educação propedêutica, enciclopédica – que ele denomina de estática e elitista. Era necessário o estado sair de cena para que a sociedade pudesse educar-se a si mesma, perspectiva que Trigueiro absorveu da Unesco e abraçou como causa em nome de uma nova sociedade: a sociedade de massas, da revolução técnica e científica. Se, anteriormente, a cultura era elaborada na escola e se irradiava para toda a sociedade, agora, no novo tempo, era necessário dinamizar e estreitar o intercâmbio entre escola e sociedade. Trigueiro também apontou como alternativa a autoeducação da sociedade.

As sociedades industriais não podem comportar homens que sejam capazes de pensar com certo distanciamento da realidade, tido como necessário para vê-la sob todos os aspectos, mas precisa que permaneçam colados à esfera da

imediatividade. Por isso, a escola não pode abrigar o mundo dentro de si, não pode existir como um microcosmo capaz de oferecer aos homens todo o conhecimento que a humanidade já desenvolveu até aqui. A escola deveria ser um polo ordenador de potencialidades que estão fora dela: o macrocosmo – social, industrial, comercial –, a realidade imediata, o cotidiano. Por isso, a educação precisa se converter exclusivamente na consciência da sua prática cotidiana – os valores, o conhecimento e as técnicas –, mas não a história, não a possibilidade de enxergar a sociedade em sua amplitude, não a possibilidade de os homens desenvolverem plenamente a sua individualidade.

A educação tecnicista – derivada da pedagogia nova –, articulada à educação permanente, caminha ao lado da teoria funcionalista no plano da psicologia e se constitui numa perspectiva fundamental: o bom funcionamento da sociedade capitalista aspirando torná-la *perene*. É o que se depreende do trecho transcrito logo a seguir:

Antes, e mesmo agora, a escola se isola do mundo exterior para elaborar uma experiência diferenciada com que pretende comandar os valores vigentes, modificando-os ou, as mais das vezes conservando-os. No futuro, mas já começando no presente, *a escola deixará de pretender abrigar o mundo dentro de si* – como um microcosmo – e passará a ser um ordenador de potencialidade que está fora dela, no macrocosmo. Nesse momento, *a educação será basicamente a consciência que a sociedade adquirirá de sua práxis*, incluindo conhecimento, valores e técnicas. A educação permanente realiza no plano sociológico uma revolução semelhante, embora de maior amplitude, que a provocada no plano psicológico pela teoria *funcionalista* da educação, embora se possa dizer que se situam ambas na mesma perspectiva fundamental (TRIGUEIRO, 1969, pp. 15 e 16).

Pelas palavras de Trigueiro, a educação permanente está relacionada às bases teóricas da sociologia – sugestivamente positivista – e também da psicologia funcionalista, direcionadas a dar suporte ao desenvolvimento tecnológico. Nesta perspectiva, outro modelo de educação precisaria ser instituído por meio de medidas legais e de um movimento de ideias. Por isso, a educação enciclopédica – orientada à formação humanista e denominada de escola tradicional pelos liberais escolanovistas – foi associada ao arcaico, a uma sociedade estratificada, como se no capitalismo não ocorresse o aprofundamento desta estratificação. O conhecimento – precioso patrimônio cultural da humanidade até então veiculado e transmitido especialmente pela escola – precisava ser retirado dos seus interlocutores professores e ser transportado para outras esferas, ou seja, era necessário retirar do professor sua autoridade de ensinar e conduzir o processo educativo.

O apelo exclusivo à forma “escolástica” de educação constitui um arcaísmo. Tal modelo se acomodava, como assinalamos, a uma sociedade estática estratificada e pequena, na qual *as ideias e técnicas fundamentais eram elaboradas num órgão específico – a escola – transmitidas por via de autoridade e por muito tempo conservadas inalteráveis. Dentro de tal estrutura, poucos precisavam de escola, e os efeitos desta cobriam-lhes o resto da vida* (TRIGUEIRO, 1969, p. 16).

Em vez de identificar na sociedade de classes, no subdesenvolvimento brasileiro as causas do alto índice exclusão escolar, Trigueiro atribuía ao ensino enciclopédico a responsabilidade pela baixa procura pela educação, reduzindo o problema à relação entre indivíduo e sistema de ensino.

Para o autor, num país tão atrasado como o Brasil – comparativamente ao nível de vida de outros países –, tornava-se imprescindível apropriar-se do desenvolvimento das outras sociedades:

Ora, o Brasil é um país que precisa criar atalhos para alcançar depressa o futuro. Muitos imaginam o progresso cultural e social como uma escada – a mesma a ser percorrida, e com o mesmo ritmo, por todos os países, como se um povo jovem, contemporâneo de foguete interplanetário, tivesse de começar pela carroça. Essa teoria está praticamente rejeitada pela ciência moderna, depois de demonstrações, como a de Leslie White, antropólogo americano, de que a cultura evoluiu aos saltos, e como é possível que cada sociedade se beneficie do progresso das outras (TRIGUEIRO, 1969, p. 16).

Após ter criticado duramente a educação enciclopédica e humanista, enfim, Trigueiro estipulava as medidas pelas quais deveriam ser instauradas as mudanças necessárias no sistema de ensino, o ajuste da educação às necessidades da indústria, sob os parâmetros positivistas:

Temos de estudar, junto com a indústria, não só o que o sistema educacional pode oferecer-lhe, mas como pode ela própria torna-se agente do esforço educacional. Vamos institucionalizar, mediante acordo entre governo, os estabelecimentos industriais e comerciais e as escolas mecanismos de interação como estes: a liberação parcial dos empregados-estudantes, para se dedicarem mais eficazmente aos seus estudos; asseguração de condições de estágio profissional supervisionado, que está encontrando ainda sérios obstáculos nas suas primeiras tentativas; a reciclagem nas fábricas e escritórios; participação de representantes dos setores produtivos na gestão universitária; abertura das indústrias à pesquisa, à análise e ao contato com representantes da universidade; o estudo conjunto dos currículos – pela universidade e pelos setores produtivos – que correspondem às necessidades ocupacionais, podendo-se chegar a resultados bastante positivos, como na Alemanha, onde a indústria mantém um serviço sistemático de informação sobre as ocupações para o uso de escolas técnicas (TRIGUEIRO, 1969, p. 17).

Desse modo, foi oficializada uma série de medidas em consonância com a reforma na LDB. Não seria mais possível, de acordo com o pensamento do autor, pensar a educação com aqueles princípios e estrutura que existiam até então, de forma que era preciso implodir de vez aquele modelo para oferecer à indústria, ao comércio,

ao sistema financeiro mão-de-obra minimamente formada para a execução de tarefas específicas. A educação tecnicista tinha em sua matriz um estreitamento entre escolas, indústrias, bancos e comércio, objetivando fazer deslanchar a formação para o trabalho num espaço mais curto do tempo.

Esse projeto, de certo modo, correspondeu à expectativa de crescimento alardeada no período do assim chamado *milagre econômico*, quando a produção atingiu um aumento acelerado num período relativamente curto, o que ficou evidenciado na elevação exorbitante do índice do Produto Interno Bruto (PIB) – mas sem se reverter na elevação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Contudo, a questão não se encerra no ajuste da educação ao modelo tecnicista, pois outro movimento de idéias promovido pela Unesco também estava em curso sob o lema da educação permanente. Por isso, cabe um questionamento acerca do significado do ensino humanista, enciclopédico, propedêutico: por que foi alvo de críticas por longas décadas e insistentemente? Por que foi necessário combatê-lo com tanta agressividade e continuar sendo alvo de combate mesmo após a sua destituição? A relevância destes questionamentos se remete ao fato de que Jean Piaget também se dedicou a esta tarefa árdua: realizar uma intensa crítica ao ensino tradicional – cujo perfil principal consistia na transmissão do conhecimento organizado e distribuído em graus de complexidade garantindo o acesso paulatino ao saber produzido pela humanidade e o desenvolvimento do pensamento abstrato – para anunciar uma nova propositura para a educação centrada na experiência e na maturação biopsicológica do indivíduo.

A coincidência dessa atitude de Piaget com o que estamos avaliando, contudo, está no fato de suas obras adentrarem no Brasil através de parceria entre a Unesco e a Livraria José Olympio Editora justamente no período da ditadura militar, momento em que a guerra fria alcançava requintes com espionagens, assassinatos e conflitos ideológicos. Desse modo, passaremos a olhar mais atentamente o conteúdo das propostas de Jean Piaget⁸⁸ para a educação.

⁸⁸ Jean Piaget (1896-1980) foi psicólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Piaget passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da psicologia e da pedagogia. Em 1919, mudou-se para a França, onde foi convidado a trabalhar no laboratório de Alfred Binet, um famoso psicólogo infantil que desenvolveu testes de inteligência padronizados para crianças. Em 1921, Piaget voltou à Suíça e tornou-se diretor de estudos no Instituto J.-J. Rousseau da Universidade de Genebra. Lecionou em diversas universidades europeias. Registros revelam que foi o único suíço a ser convidado para lecionar na Universidade de Sorbonne (Paris, França),

3.3.2 As propostas educacionais de Jean Piaget divulgadas pela Unesco

Jean Piaget, além de ter se dedicado ao ensino e à pesquisa, também se consagrou à apresentação de novas propostas no âmbito da educação, defendendo a necessidade de se interromper a transmissão do conhecimento universal, laico, cultural, científico, enciclopédico, para dar vazão a uma educação pautada pelas descobertas das crianças. A posição de Piaget estava em plena consonância com a pedagogia nova, pela sua longa trajetória neste movimento. Como indica a professora Mônica Estrázulas (2003), do Colégio de Aplicação da UFRGS, o início do século XX foi marcado por um intenso movimento em torno da Escola Nova – *a escola ativa* –, que se expandiu pela Europa a partir da década de 20 através da Liga Internacional para a Educação Nova, envolvendo a participação de instituições como o Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJRR) e a Agência Internacional de Educação (BIE). Segundo Estrázulas, Piaget participou ativamente dos debates promovidos por essas organizações e nelas passou a atuar como pesquisador, com a tarefa de “elaborar os argumentos que, até hoje, justificam cientificamente os métodos defendidos pela escola ativa: o *self-government* e o *trabalho em equipe*” (2003, p. 2). A partir de tais parâmetros, o autor se empenhou na investigação dos procedimentos necessários para o desenvolvimento do pensamento, tendo como ferramenta a lógica, com o fito de estimular nas crianças a capacidade crítica, a autonomia moral, a reciprocidade ancorada no respeito aos diferentes pontos de vista. Foi a partir desse contexto que elaborou suas propostas de educação para a Unesco.

Piaget, no livro *Para onde vai a educação?* – obra publicada em 1948 em Paris e em 1973 no Brasil –, apresenta em seu discurso uma análise do modelo de educação vigente na Europa – muito parecido com os princípios educacionais que existiam no Brasil e um projeto para o setor. Nesta obra, recupera os princípios contidos na Declaração Universal dos Direitos do Homem e apresenta algumas reflexões sobre os caminhos para as mudanças educacionais, levando em consideração que a educação não

onde permaneceu de 1952 a 1963. Piaget fundou e dirigiu, até a data de seu falecimento, o Centro Internacional para Epistemologia Genética.

se refere apenas às crianças, mas aos professores e também aos pais: todos devem ser educados para a concretização de uma *nova educação*.

Para fundamentar suas propostas inicia definindo três correntes de pensamento dedicadas às pesquisas psicológicas em torno do processo de desenvolvimento da inteligência da criança: a primeira, ligada ao associacionismo empirista defendido pelas velhas tradições anglo-saxônicas, reduz todo o conhecimento a uma aquisição exógena; a segunda corrente, ligada ao linguista e filósofo N. Chomsky (*1928), fundamenta que há um “núcleo fixo inato” determinando as estruturas iniciais da linguagem. Piaget se coloca no campo da terceira corrente para demarcar a sua posição: o desenvolvimento da linguagem se dá através das estruturas construídas pela inteligência sensorial-motora preexistente, e não pela relação empírica com o mundo; tampouco advém de formas inatas, mas através de ultrapassagens das elaborações sucessivas que resultam da experiência, donde a necessidade de oferecer às crianças atividades que favoreçam a sua espontaneidade (PIAGET, 1973, p. 13). Amparado nesta sua posição, Piaget apresenta uma retrospectiva sobre os avanços que ocorreram nos últimos anos, concluindo que, com o “prolongamento da escolaridade, uma igualdade maior na formação de meninos e meninas, e a cobertura do estado (bolsas etc.) resultou haver um pouco mais de justiça nas possibilidades de instrução oferecidas às novas gerações” (1973, p. 9). Segundo o autor, faltou no processo dessas mudanças maior valorização do profissional envolvido no magistério, mas, em contrapartida, ocorreu a “diversificação dos tipos de ensino, especialmente nos ramos profissionais e técnicos, o que constitui um progresso” (1973, p. 9).

A concepção escolanovista de Piaget torna-se mais evidente quando comenta a preocupação de autoridades escolares e universitárias de diferentes países, pois, com “o número muito baixo de vocações científicas em relação ao número proporcionalmente bastante avultado de colegiais e estudantes que se orientam para carreiras literárias, é evidente que nisso reside um dos problemas centrais que compete à educação de amanhã resolver” (1973, p. 15). Piaget expressa preocupação com o contexto econômico e com a carência de profissionais especializados nas diferentes áreas das ciências num momento de desenvolvimento científico-tecnológico. Em defesa de uma educação adequada aos novos tempos, dirige sua crítica ao ensino enciclopédico e propedêutico:

Os fatores estão longe de possuir o peso necessário para influir na orientação escolar e universitária dos candidatos a diplomas, e os pais continuam, por

exemplo, a pensar que o conhecimento do latim constitui um “abre-te Sésamo” bem mais eficaz que qualquer outra iniciação. Parece pois fora de dúvida que, para reajustar, nesse particular, as formações escolares às exigências da sociedade, será preciso proceder a uma revisão dos métodos e do espírito de todo ensino, muito mais do que contentar-se em apelar para simples fatores de bom-senso (PIAGET, 1973, p. 15).

Para Piaget era necessário realizar uma reforma desde o ensino pré-escolar até a universidade, mudança esta pautada pelo conhecimento dos níveis de desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente, cuja justificativa estava apoiada em seus estudos acerca das operações lógico-matemáticas, do desenvolvimento da causalidade física entre crianças de quatro e cinco anos e entre 12 e 15 anos, conceitos que retomaremos mais adiante.

Piaget já havia expressado sua crítica ao ensino tradicional em defesa da expansão da Escola Nova no V Congresso Internacional de Educação Moral, realizado em Paris, em 1930, circunstância em que evidenciou as positivities da escola ativa, por estar baseada “na ideia de que as matérias a serem ensinadas à criança não devem ser impostas de fora, mas redescobertas pela criança por meio de uma verdadeira investigação e de uma atividade espontânea” (1998, p. 42). Para este renomado pensador, a educação moral deveria ser desenvolvida a partir do mesmo princípio, não como

uma matéria especial de ensino, mas [como] um aspecto particular da totalidade do sistema. Dito de outro modo, a educação forma um todo, e a atividade que a executa com relação a cada uma das disciplinas escolares supõe um esforço de caráter e um conjunto de condutas morais, assim como supõe uma certa tensão da inteligência e *mobilização de interesses*. Esteja ocupada em analisar regras da gramática, em resolver um problema de matemática ou em documentar um ponto da história, a criança que trabalha “ativamente” é obrigada, não só diante de si como diante do grupo social que é a classe ou a “equipe” da qual faz parte, a comportar-se de modo muito diferente do aluno tradicional que escuta uma lição ou realiza um “dever” escolar. Enquanto neste tudo reconduz à obediência e às virtudes a ela ligadas, isto é, à moral do respeito unilateral, naquele, ao contrário, a investigação escolar implica as mesmas qualidades pessoais e as mesmas condutas coletivas de ajuda recíproca, de respeito na discussão, de desinteresse e de objetividade que a pesquisa científica de intelectuais adultos (PIAGET, 1998, p. 43).

Piaget defende a ideia de que a moral seja construída em meio à realização das atividades escolares pelas próprias crianças, e não propriamente por valores advindos na relação com os adultos – que trazem consigo o universo cultural social –, garantindo o respeito recíproco entre as crianças, bem como a realização de pesquisas científicas, pois a escola ativa consiste na colaboração no trabalho. Na escola tradicional, pelo contrário:

Cada um trabalha para si: a classe escuta o professor, em seguida, cada um deve mostrar no decorrer de seus trabalhos e de provas apropriadas o que reteve das lições ou das leituras de casa. A classe, desse modo, nada mais é que uma somatória de indivíduos e não uma sociedade: a comunicação entre alunos é proibida e a colaboração inexistente. Ao contrário, à medida que o trabalho suscita a iniciativa da criança, ele se torna coletivo; pois, se os pequenos são egocêntricos e inaptos à cooperação, ao desenvolverem-se, as crianças constituem uma vida social cada vez mais forte (...). Seja quando este procedimento tenha sido utilizado deliberadamente como no método de “trabalho em grupo” de Dewey, de Cousinet etc. ou quando tenha se formado à margem do método ativo, ele se tornou muito comum (...). Estes procedimentos se inspiram na noção bem conhecida de *self-government*. Para aprender física ou gramática, não há método melhor que *descobrir por si*, por meio de experiência, ou análise de textos, as leis da matéria ou as regras de linguagem; do mesmo modo, para adquirir o sentido da disciplina, da solidariedade e da responsabilidade, a escola “ativa” se esforça em colocar a criança numa situação tal que experimente diretamente essas realidades espirituais e descubra por si mesma, pouco a pouco, suas leis constitutivas (PIAGET, 1998, p. 44).

A crítica ao ensino tradicional se faz pela censura à transmissão do conhecimento e à avaliação sobre a assimilação de conteúdos obtida nos processos de aprendizagem. Esta proposição piagetiana – intimamente vinculada ao pensamento de Dewey, como veremos posteriormente – de que o aluno deveria ser formado para o autogoverno através do trabalho em equipe com os seus colegas, sem a transmissão de conhecimento veiculada pelo professor, alcançou plena predominância na formação das crianças em todas as fases do ensino básico e também no nível superior. No modelo de educação do século XXI está completamente superada a concepção de que o educador é um profissional que deve trazer consigo uma ampla formação, para orientar seus alunos e instigar-lhes o desejo de conhecer. Mas chamamos a atenção para esta proposta encantadora de formar indivíduos para o autogoverno, pois é o que desejamos, todavia, ao se tentar impedir a transmissão do conhecimento – científico e cultural – adquirido pelas gerações anteriores às futuras gerações está sendo realizado, em verdade, o corte umbilical com a história da humanidade, o corte entre o indivíduo singular com o gênero humano, questão que será retomada ao evidenciarmos o pensamento de Marx.

Ao contrário das nossas observações, o atual modelo de educação, pautado pela concepção escolanovista, o educador deve indicar os caminhos pelos quais serão efetivadas as pesquisas e organizar as apresentações, quantificar os resultados. Assim, objetivando constituir uma formação dada pela própria descoberta dos indivíduos e direcionada ao autogoverno através da crítica ao modo como a educação estava estruturada, Piaget se põe na justificativa de que a “educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais” (PIAGET, 1973, p. 59) e, portanto, na

recusa da transmissão da cultura e do conhecimento, em nome da plena liberdade dos indivíduos:

é função da educação o desenvolvimento da personalidade, ou, de preferência e mesmo essencialmente, cabe-lhe moldar os indivíduos de acordo com um modelo condizente com as gerações anteriores e suscetível de conservar valores coletivos? *Quando, nas tribos primitivas, o adolescente é submetido às cerimônias rituais de iniciação e recebe, durante meses a fio, em uma atmosfera de tensão emotiva e de respeito místico, os segredos sagrados que haverão de transformar sua mentalidade de criança livre e cuja posse permitirá que seja ele agregado ao clã dos adultos, está claro que o objetivo principal dessa educação não é o pleno desenvolvimento da personalidade, mas, pelo contrário, a submissão da mesma ao conformismo social e a conversão integral das representações coletivas.* Pois seria o caso de nos perguntarmos se, em uma escola tradicional, a submissão dos alunos à autoridade moral e intelectual do professor, bem como a obrigação de registrar a soma de conhecimentos indispensáveis ao bom êxito nas provas finais, não constituem uma situação social funcionalmente bastante próxima dos ritos de iniciação e voltada para o mesmo objetivo geral: impor às jovens gerações o conjunto das verdades comuns, isto é, das representações coletivas que já asseguraram a coesão das gerações anteriores. Proclamar que a educação visa ao pleno desenvolvimento da personalidade é pois afirmar que a escola deve divergir de semelhante modelo clássico, e que pode ocorrer uma síntese entre a formação de pessoa e sua inserção, como valor social, nos quadros da vida coletiva (PIAGET, 1973, p. 59).

O psicólogo suíço questiona o papel de difusão cultural que os professores exerciam no modelo de educação tradicional, o que no levou a pensar que a sua concepção trilha na direção da desvinculação entre indivíduo e sociedade, do afastamento da reflexão histórica ou da memória social, que, por sua vez, destitui o processo histórico e dissolve a complexidade da sociedade e a própria natureza do indivíduo. Piaget acreditava que o livre desenvolvimento da personalidade seria possível sem a transmissão do conhecimento, e por isso, buscava uma educação que neutralizasse o conjunto das relações sociais e qualquer possibilidade de mediação entre o indivíduo e a sociedade: defendia a autonomia e recusava todo tipo de influência histórica e social. Por isso, a sua concepção de vida coletiva estava desvinculada do processo histórico-social, fato que o levou a reconhecer a sociedade apenas em sua orgânica aparente: por isso, a busca em uma moral (durkheimiana) para orientar a vida dos homens neste modelo de sociedade que ele considerava legítimo.

Ao considerar o acesso à formação cultural ampla uma opressão à personalidade do indivíduo, por acreditar que esta formação retira-lhe a liberdade e leva a sua doutrinação, Piaget corrobora, no campo teórico, as mudanças nos fins da educação dispostas tanto na Lei 5.692/71 quanto nas políticas que estreitaram os objetivos da educação para a formação técnica e profissional, ou para a reflexão das questões do cotidiano, embora seu raio de influência tenha se consolidado apenas na

segunda metade da década de 1980, como teremos a oportunidade de acompanhar em capítulos posteriores.

O ideário da Escola Nova avançou num movimento incessante e se coadunou com as propostas de Trigueiro, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros. Nesse processo, Jean Piaget foi um intelectual extremamente relevante na apresentação de uma proposta para consolidação de um modelo de educação internacional, como evidencia o livro *Para onde vai a educação?*, pretendendo garantir em todos os países a efetivação do acesso à educação. Para lidar com o conjunto de problemas que dificultavam a expansão do ensino, principalmente nos países em desenvolvimento, o suíço desenvolveu uma discussão em torno do direito à educação, das possibilidades de gratuidade, e para balizá-la recuperou a discussão acerca da *escola única*. Neste contexto, dizia que

a expressão fez correr inutilmente rios de tinta, pois os partidos políticos se apoderaram em determinados países dessa etiqueta, o que naturalmente provocou a oposição dos partidos adversos (...). Faremos pois a abstração da palavra e reteremos apenas o princípio em redor do qual tende cada vez mais a se realizar o acordo entre os educadores: seja qual for a diversidade dos tipos de escolas que admitem jovens de 11-12 a 14-15 anos (início do ensino clássico, científico ou técnico com todos os mistos), o que importa é que o conjunto dessas escolas constitua um *sistema* ou uma *instituição única*, de tal forma que a transferência de uma sessão para outra permaneça sempre possível diante dos sucessos e dos reveses sobrevindos a meio caminho e das aptidões que se manifestam tardiamente (ou sobretudo das aptidões cuja revelação possa haver escapado no início da escolaridade secundária). O importante pois, antes de mais nada, é que tais transferências de um setor para outro não sejam consideradas como uma medida de exceção, e sim, essencialmente, como a condição de uma boa orientação. (PIAGET, 1973, p. 48)

Piaget referia-se à *escola única* como uma expressão utilizada nas disputas entre partidos políticos. Para este teórico, o que era necessário garantir eram as condições para uma boa orientação e o acesso a todas as fases do ensino a todos os indivíduos; entretanto, ressaltava que a questão econômica provocava o distanciamento entre o ideal e o possível. Já ocorrera uma expansão do ensino elementar, tratava-se de garantir pelo menos a ampliação do secundário. O teórico suíço argumentava que muitos países vinham ampliando a oferta do ensino, criando mecanismos para aumento de bolsas, mas nem sempre cobrindo os custos com materiais, e muitas famílias não conseguiam arcar com as despesas escolares. Para Piaget, enquanto não se conseguisse ampliar o ensino secundário para todos, dever-se-iam buscar formas paliativas: “via de regra, o montante das bolsas decorre simultaneamente das aptidões do candidato e da situação econômica da família inúmeras medidas foram pois postas em prática para

facilitar o reconhecimento dos bem-dotados, e mesmo” (1973, p. 48), embora a luta seja para garantir o ensino secundário a todos os indivíduos. Em verdade, Piaget critica sutilmente a *escola única* porque defende a gratuidade do ensino somente até o ensino secundário e que a concessão de bolsas deve ser paliativo até o estado adquirir as condições para oferecer ensino a todos. Mas as posições de Piaget se mostraram inteiramente em consonância com o movimento escolanovista quando privilegiava a educação para o trabalho, ao defender:

É evidente que um ensino secundário generalizado não significa de modo nenhum uma única e idêntica orientação comum, de tal forma que a totalidade dos alunos tenha que ser encaminhada para o bacharelado e o ingresso na universidade. Trata-se, pelo contrário, de diversificar o ensino de segundo grau na mesma proporção em que é ele generalizado, de maneira que o futuro trabalhador manual, o futuro camponês ou o futuro pequeno comerciante venha a encontrar, no nível secundário, instrumentos tão úteis para o seu trabalho ulterior quanto aqueles que possa encontrar o futuro técnico ou o futuro intelectual, apesar de serem esses instrumentos bastante diferentes. É aqui que se colocam os dois últimos dos três problemas apontados mais acima: conciliar a cultura geral com a especialização, bem como a formação completa do adolescente com as suas próprias aptidões (PIAGET, 1973, p. 49).

Os argumentos de Piaget vão ao encontro da tentativa de Durmeval Trigueiro de conciliar ensino técnico e formação geral, mas apontando para a necessidade de se oferecer ao adolescente a especialização para o trabalho. Corroborando o que também manifestaram outros autores vinculados ao movimento escolanovista, todos deslumbrados com o desenvolvimento técnico-científico, Piaget ressaltava que:

Do ponto de vista da transmissão dos valores coletivos, torna-se cada vez mais evidente que as diversas atividades do homem constituem um todo indissociável. Impossível, por exemplo, dar uma ideia da vida real de uma sociedade sem admitir a interdependência profunda das técnicas e das noções científicas: sejam essas últimas o reflexo daquelas, ou sejam aquelas determinadas por essas, não se deixam de apoiar umas nas outras, em um processo histórico contínuo cujos diferentes aspectos, mesmo literários, da cultura são igualmente solidários em estágios diversos (e sob a forma de oposições ou de evasões, tanto quanto de dependência direta). “A “cultura geral”, que cabe ao ensino de segundo grau transmitir ao aluno, não se deveria pois limitar, como frequentemente o imaginam, a uma formação abstrata (literária, científica ou mista) sem raízes na estrutura da vida real da sociedade considerada como um todo; *deveria sim, chegar a reunir em sua totalidade mais orgânica os diferentes aspectos práticos ou técnicos, científicos e artísticos da vida social*, relacionando esse conjunto a uma concepção de História no mais amplo sentido do termo, e não apenas para os acontecimentos políticos e militares (consequências, menos que causas, dos eventos coletivos subjacentes). Não é certo, pois que a extensão do ensino de segundo grau a alunos que se destinam a todas as profissões, das mais voltadas para a atividade manual às mais intelectualizadas, acabe resultando em um impasse do ponto de vista das exigências respectivas da cultura geral e da especialização. Essa cultura geral só tem a lucrar, pelo contrário, ao se retemperar no concreto e partilhar da interação fundamental

dos diferentes aspectos da vida social; em suma, ao descobrir e estudar o homem tal qual é e sempre foi, e não tal qual ensinou a tradição escolar que ele o fosse (PIAGET, 1973, p. 50).

Desse modo, Piaget ressaltava a sociedade como um todo orgânico movido pelas diversas atividades do homem, e o ensino deveria permitir a compreensão de uma sociedade completamente dependente das técnicas e de noções científicas. Era em nome da técnica e do desenvolvimento científico que reivindicava uma educação mais próxima da vida social e, portanto, mais direcionada à atividade prática, avaliando que “Essa cultura geral só tem a lucrar, pelo contrário, ao se retemperar no concreto e partilhar da interação fundamental dos diferentes aspectos da vida social; em suma, ao descobrir e estudar o homem tal qual é e sempre foi, e não tal qual ensinou a tradição escolar que ele o fosse” (1973, p. 50). Os argumentos de Piaget propunham um ensino secundário mais direcionado à especialização e menos concentrado na formação geral dos indivíduos.

O autor redimensionou os propósitos da escola única por considerá-la como a questão mais difícil. Se, tradicionalmente, a formação geral ou especializada estava atrelada a uma condição “econômica de classe”, porque relacionada às tradições de família, no processo de expansão da escola outras demandas se põem, no qual argumentou:

Quanto ao terceiro problema, é sem dúvida muito mais delicado: conciliar a formação geral com a especialização, quando se trata de educar um indivíduo particular e não mais de transmitir a toda uma geração determinado número de valores coletivos, comuns ou especializados, é tarefa que esbarra com a dificuldade essencial da inexistência de dois indivíduos iguais. Na prática atual, a orientação futura do aluno é antes de mais nada assunto relacionado a tradição de família e considerações econômicas de classe: dá-se por estabelecido que a criança proveniente de uma família de profissionais liberais se deva encaminhar para uma determinada carreira, sob pena de fracassar, enquanto que o filho de camponês permanece camponês, salvo revele aptidões excepcionais, etc. Mas se, como proclama solenemente o artigo 26 da nova Declaração dos Direitos do Homem, de acordo com um movimento cada vez mais difundido nas sociedades civilizadas, o acesso à universidade deve decorrer exclusivamente do mérito, e o ensino de segundo grau deve ser generalizado para todas as outras formas de encaminhamento profissional, é claro então que à escola incumbem novas tarefas singularmente pesadas e decisivas: a de selecionar e orientar com vistas não somente aos estudos superiores, mas ainda a todas as formas de atividade profissional, investidas de igual dignidade – e, conseqüentemente, descobrir e desenvolver as aptidões individuais mais diversas, ao invés de avaliá-las pelo único critério dos ulteriores sucessos escolares, ou seja, segundo uma escala de um só teto, o universitário (PIAGET, 1973, p. 51).

Piaget parece argumentar no sentido de criticar a reprodução da desigualdade social perpassada pela escola e as difíceis tarefas que lhe são atribuídas na atualidade, porém, acaba reiterando o papel que ela exerce na descoberta de aptidões

individuais – muitas vezes ligadas à especialização profissional no segundo grau – ao invés de abrir canais de formação no âmbito da universidade. O que faz sugerir que o prosseguimento dos estudos deve estar subordinado à seletividade das aptidões individuais. Piaget, desse modo, ao colocar em questão o direito à educação tal como foi proposta pela Unesco à diferentes países, fez por sucumbirem de vez as todas as lutas que ocorreram em defesa da *escola única*. Particularmente em relação ao Brasil, suas reflexões vieram de encontro às políticas educacionais implantadas na ditadura militar, por seus ideólogos apresentarem como problema ainda a permanência de uma educação tradicional (enciclopédica e propedêutica) e o desfavorecimento de uma educação direcionada a identificar aptidões para a formação profissional.

Em Piaget a defesa do ensino gratuito e obrigatório estava direcionada ao nível elementar e fundamental, numa luta incessante contra o analfabetismo, pois muitos países ainda não haviam resolvido esse problema. Contudo, para o pensador suíço, não bastava a gratuidade escolar: a cessão de materiais também era imprescindível para dar suporte aos métodos ativos. A obrigatoriedade da gratuidade do ensino de segundo grau em muitos países ainda estava muito distante e deveria estar direcionada à profissionalização, enquanto o nível superior deveria ser reservado ao desenvolvimento de aptidões específicas.

O que os discursos propositivos veiculados no governo civil-militar nos mostraram de relevante, pois, é a proximidade de perspectivas entre os pensadores que se colocaram em defesa da escola ativa e pela reestruturação na maneira de pensar o mundo, pelo redirecionamento da educação para uma formação técnico-científica, pautada pela autonomia dos indivíduos e pela cooperação na vida social e não propriamente na formação da individualidade em sua totalidade subjetiva – cultural, histórica, filosófica. A outra questão que aparece com destaque é a estreita relação entre a Unesco e a condução da educação no Brasil. As propostas lançadas por aquele órgão das Nações Unidas foram absorvidas como perspectiva máxima pelos responsáveis pela educação no país.

Apresentada a análise estrutural dos discursos propositivos veiculados em âmbito nacional, no auge da ditadura militar e da guerra fria, com a apresentação de uma perspectiva inteiramente nova e adequada à sociedade cibernética, desenvolvida, tecnológica, percebemos uma íntima relação com a proposta da Unesco, princípios que se coadunaram com as proposições dos escolanovistas, de Trigueiro e Piaget.

Coincidentemente, na mesma *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* de janeiro-março de 1969 em que foi publicado o artigo “Um novo mundo, uma nova educação”, de Durmeval Trigueiro, foi apareceu o documento “Educação permanente na perspectiva do desenvolvimento”, de Pierre Furter e Aníbal Buitron, cujos conteúdos programáticos contêm os mesmos princípios e direção já apresentados pelo movimento escolanovista: uma educação nova para um mundo novo. É do que trataremos a seguir.

3.3.3 O documento de Furter e Buitron sobre educação permanente para a Unesco

Os professores Pierre Furter e Aníbal Buitron, da Divisão de Educação de Adultos do Ministério da Educação da Venezuela, publicaram um texto intitulado “Educação permanente⁸⁹ na perspectiva do desenvolvimento”, resultante de intervenção no Simpósio Educação Permanente e Desenvolvimento Nacional ocorrido em Caracas, em julho de 1968. A publicação era condizente com as resoluções relativas à educação tomadas pela Unesco em sua 14ª Conferência Geral, realizada em Paris de outubro a novembro de 1966. Nesta Conferência foram definidos os objetivos do programa da ONU para os anos seguintes (FURTER; BUITRON, 1969, p. 63).

Naquele encontro foi considerada prioridade “A ideia de educação permanente, com todas as consequências que ela pressupõe”. Embora o documento organizado por Furter e Buitron estivesse direcionado formalmente ao ensino de EJA, continha princípios consagrados pela Unesco naquele momento, os quais foram estendidos para todos os níveis de ensino no decorrer das últimas décadas.

No texto sistematizado e aprovado na referida Conferência estabeleceu-se a previsão de que o programa da Unesco para o exercício 1967-68 incluiria estudos interdisciplinares e intercâmbio de documentos para realizar uma ampla difusão entre os

⁸⁹ A proposta de *educação permanente* foi apresentada pelo francês Paul Lengrand (1910-2003), então diretor do Instituto para Educação da Unesco, entre 1967 e 1968. Seus princípios estavam coadunados com a filosofia pragmatista, que viera substituir a educação enciclopédica e propedêutica, de base humanista, na qual propiciava ao indivíduo a apropriação de uma base sólida de conhecimentos científicos e culturais que lhe ampliava a visão de mundo para atravessar outras etapas da vida e lhe despertava a sensibilidade através da educação dos sentidos (através da educação musical e artística, por exemplo). Na concepção da educação permanente é oferecido um conteúdo mínimo ao indivíduo, para que ele tenha condições de buscar o conhecimento que lhe interesse conforme as suas aptidões, motivo pelo qual a formação deve ocorrer ao longo da vida. No século XXI esta proposta tem sido veiculada como *educação continuada*.

países membros, coordenados pela Divisão de Educação de Adultos do Departamento de Educação de Adultos e da Juventude. Numa das metas previstas foi contemplada a realização de “um colóquio internacional de especialistas para orientar as pesquisas sobre educação permanente, a ser promovido em Paris, no final de 1968” (FURTER; BUITRON, 1968, p. 63).

Visando ao cumprimento dessa recomendação, a Divisão de Educação de Adultos da Unesco sugeriu a todos os países-membros que estimulassem a realização de debates e experiências que permitissem interpretar essa ideia em função das condições nacionais, regionais e locais, objetivando difundir e internalizar nos países periféricos – como a Venezuela – os seus princípios. Em torno da concepção de educação permanente ocorreram estudos e um amplo movimento para influenciar as políticas educacionais de diferentes regiões do planeta, bem como inspirar a formação de estudantes, professores e profissionais integrantes de departamentos de recursos humanos, mas, principalmente, para modificar o ensino fundamental.

Para Pierre Furter e Aníbal Buitron, as reflexões e experiências concretizadas na Venezuela traziam contribuições para a formulação de uma proposta de educação permanente, resultantes de “debates públicos recentes sobre a reforma da educação, qualidade do ensino, política cultural, política da juventude etc., [que] sensibilizaram a opinião para todos os problemas que implicam em reformular a educação tradicional” (FURTER; BUITRON, 1969, p. 64). No horizonte apresentado, *era primordial modificar o ensino fundamental, rompendo efetivamente com o ensino tradicional*.

A concretização cabal desse movimento requeria, entretanto, um amplo movimento de ideias pautado pela produção teórica e articulação política entre as nações, que envolvesse principalmente os países latino-americanos. Para dar sequência a essas diretrizes, a Comissão Nacional Venezuelana da Unesco, a Escola de Educação da Universidade Central de Caracas e a Divisão de Educação de Adultos do Ministério da Educação decidiram organizar um simpósio a fim de estudar conjuntamente, e com a ajuda de especialistas de diferentes, áreas o tema *A educação permanente e o desenvolvimento nacional*, sob as seguintes bases teóricas:

3. O presente documento, acompanhado de uma seleção de documentos traduzidos para o espanhol, tem como finalidade apresentar o tema referido, tomando como ponto de referência *o estado atual da discussão internacional sobre o assunto*.

a. Em 1965, a Unesco julgava que a educação permanente simplesmente servisse de referência a uma terminologia, a uma gama de interesse e pesquisas. Consequentemente, não podemos pretender que, decorridos apenas três anos, se apresente a educação permanente como se fosse uma nova filosofia da educação, uma doutrina pedagógica ou um sistema de educação totalmente elaborados. *É antes de tudo um conjunto de preocupações convergentes que requer estudo e aprofundamento em geral e de modo particular com desenvolvimento cultural.*

Não tratamos, por conseguinte, de apresentar uma síntese, que seria pretenciosa e prematura, *considerando a escassez de documentação sobre o significado de educação permanente num país em vias de desenvolvimento.* Mas tampouco podemos limitar a uma simples apresentação antológica das diferentes opiniões e proposições, dentre as quais deveríamos escolher a que mais nos convém para adaptá-la à situação nacional.

b. Nossa intenção é demonstrar como a ideia de educação permanente evoluiu e continua evoluindo desde uma caracterização geral de um conjunto de fatos novos no ensino contemporâneo até revelar-se como instrumento útil não somente para determinar as *tendências profundas da educação para uma sociedade moderna*, mas sobretudo no sentido de imaginar objetivos desejáveis à sua transformação (FURTER; BUITRON, 1969, p. 65).

O movimento de ideias que estava sendo alinhado internacionalmente visava a extrapolar a esfera da educação para ganhar dimensão mais ampla e atingir o âmbito da cultura. Nas sucessivas fases nas quais ocorreram as interpretações da educação permanente foi *projetada uma “nova luz” sobre as relações entre desenvolvimento e educação.* A proposta se coadunava com os interesses de países como a Venezuela, que vivia um momento de reflexão científica e de determinação dos novos rumos de uma educação adequada às necessidades do desenvolvimento nacional. Por isso, Furter e Bruiton viam positivamente na realização do colóquio, por propiciar um novo marco de referência para a educação em fins do século XX que nortearia reformas modernizadoras da educação nacional.

A Divisão da Educação de Adultos da Venezuela assumiu a responsabilidade de reunir documentos e publicar as conclusões do simpósio para oferecer uma contribuição venezuelana ao colóquio internacional que seria promovido pela Unesco (FURTER; BRUITON, 1969, p. 66). Fato que evidencia o grau de organicidade política da Unesco ao promover discussões em cada país antes de realizar um debate mais amplo entre os representantes dos países membros no colóquio internacional acerca da proposta da Educação Permanente.

Qual era, contudo, o teor da educação permanente discutido na Venezuela sob as diretrizes da Unesco? A educação permanente foi apresentada como um *processo de desenvolvimento individual integral* sob diferentes terminologias:

Pelo que sugere a terminologia empregada (“educação permanente”, “educação contínua ou continuada”, “*continuing education*”, “*life-long education*” etc.), a primeira maneira de conceber o que se convencionou

chamar “educação permanente” fundamenta-se numa interpretação da educação “com um processo que deve continuar durante a vida adulta”. Como se trata de uma interpretação, não devemos surpreender-nos que esse novo conceito haja interessado antes de tudo aos teóricos da educação que pretendiam dessa maneira resumir num conceito sintético diferentes fatos culturais observados em todas as sociedades, cujo processo de desenvolvimento se haja tornado irreversível e acumulativo (FURTER; BUITRON, 1969, p. 66).

A formação integral concebida pelos liberais estava atrelada a uma formação construída pelo indivíduo através da sua própria trajetória, dada no decorrer da sua vida, por isso, a concepção de formação permanente ou continuada. O documento fundamenta-se numa interpretação da educação “como um processo que deve continuar durante a vida adulta” e sugere que, “*por motivos sociais e, sobretudo econômicos, não se pode manter uma população escolar crescente nas escolas públicas além de certo limite*” (FURTER; BUITRON, 1969, p. 66). Por ter aumentado consideravelmente nos últimos anos anteriores o número de adultos que não puderam adquirir conhecimentos necessários a sua sobrevivência por *deficiência de aprendizagens*, estavam sendo criadas as oportunidades para que pudessem superar sua defasagem num momento posterior. Além disso, a sociedade passava por uma “explosão do saber”, que se traduzia na *expansão de conhecimentos necessários para a atividade*, o que tornava seu excessivo afluxo incompatível com a estrutura escolar e com a quantidade de tempo programada nos currículos.

Por esses motivos, aparecia no documento a defesa da *instauração de uma educação mais ágil, adaptada à modernidade e que pudesse acompanhar os avanços tecnológicos*, garantindo que cada país pudesse seguir seu próprio caminho rumo à construção da educação permanente, *pois as diversas áreas do conhecimento se tornam rapidamente obsoletas ou insuficientes*.

No documento, os autores pediam “Para evitar que a “obsolescência” provoque a estagnação intelectual, *a regressão cultural e a desatualização profissional*, pois os adultos sentiam cada vez mais a necessidade de renovar seus conhecimentos e “ficar em dia’ a fim de evitar a rotina e serem marginalizados” (FURTER; BUITRON, 1969, p. 67). A educação deveria ser colocada em estreita sintonia com as mudanças estruturais ocorridas na sociedade:

c. Mudanças estruturais provocadas pelo avanço tecnológico. O progresso científico e o avanço tecnológico, elementos fundamentais para autopropulsão do desenvolvimento, influem não somente sobre o aumento quantitativo dos conhecimentos e sua constante renovação, *mas também mudam a estrutura do mercado de emprego e distribuição dos profissionais, em menos de uma geração*. Muitos adultos não se acham em condições de

seguir e/ou interpretar essas mudanças porque sua *cultura geral e sobretudo sua cultura técnica não correspondem à cultura tecnológica e científica dominante*. Sua formação geral e profissional não é também suficiente para realizar a desejada conversão profissional e cultural. A fim de evitar a deterioração de seu nível de vida, os adultos pedem reformulação e reeducação aceleradas que lhes permitam adaptar-se a essas transformações (FURTER; BUITRON, 1969, p. 67).

Ou seja, a educação deveria ser adequada às mudanças estruturais provocadas pelo avanço tecnológico e sobreviver numa sociedade em que diminuiria consideravelmente a oferta de emprego. A educação permanente adquiriria sentido sob a justificativa de que a sociedade atravessava um intenso processo de desenvolvimento técnico-científico, acompanhado da produção e difusão do saber, que requeria novas especializações. Por isso, a racionalidade posta implicava não apenas o preparo técnico dos indivíduos, mas também o ajustamento às novas condições do mercado de trabalho. , como foi ressaltado anteriormente, a educação permanente também estava direcionada à conformação cultural da sociedade:

e. A extensão do tempo livre. A diminuição do tempo dedicado exclusivamente ao trabalho e melhoria do nível criando as condições básicas para que os adultos disponham, cada vez mais, de tempo livre, isto é, disponível, durante o qual poderiam dedicar-se a seu desenvolvimento individual. Estas *novas possibilidades de autoformação* adquirem tanto mais importância porque simultaneamente, através dos novos meios de comunicação (em particular o cinema, o rádio, a televisão e a *difusão em massa dos bens culturais*, com a modernização das técnicas de reprodução: revistas populares, livros de bolso, gravações, fotografia etc.) propaga-se uma cultura chamada de “massas”, destinada a ser consumida durante o tempo livre. Assim também muitas atividades, que estavam até agora reservadas para os momentos de ócio de uns poucos privilegiados, tornam-se mais acessíveis e se generalizam: prática esportiva, turismo, viagens ao exterior, férias remuneradas, sem falar na abertura gradual do mundo dos espetáculos a um público cada vez maior (FURTER; BUITRON, 1969, p. 67).

Os autores esclarecem que o projeto de formação da Unesco se direcionava a contemplar em todos os momentos elementos formativos da individualidade, oferecer em tempo integral a formação permanente e a cultura de massas, para garantir a todos os indivíduos a sua apropriação. Com o fácil acesso aos bens culturais difundidos para as massas, tornava-se possível aos indivíduos dedicar-se à sua autoformação. O ócio poderia ser estendido a toda a sociedade por meio de programas de integração cultural.

No documento de Furter e Buitron, devido a todas essas mudanças, justificava-se a reinterpretação do significado de educação, pois, nesta nova proposta, ela “é muito mais um conjunto de habilidades, hábitos e conhecimentos que o homem deve adquirir uma vez para competi-los depois ao longo de toda a vida”. A educação

pode ser comparada a um estilo de vida, a uma maneira de viver, de dar sentido à própria existência nesta sociabilidade do capital.

A ação pedagógica tem como finalidade não tanto distribuir informação preestabelecida ou pré-fabricada, mas criar as condições em que o homem possa continuamente autoformar-se e capacitar-se para ser um agente do desenvolvimento, começando por seu próprio desenvolvimento pessoal, mas sem limitar-se a ele. Isso possui particular importância nos países que se preocupam com sua taxa de desenvolvimento e que pretendem autopropulsar-se. A educação já não pode ser definida como uma técnica de adaptação, porque se deve referir e definir em função da dinâmica da mudança (FURTER; BUITRON, 1969, p. 68).

A proposta direcionada aos países em desenvolvimento tem em sua base a recusa da transmissão do patrimônio cultural e científico para transferir a responsabilidade pela autoformação ao próprio indivíduo, pois a educação estaria submersa num processo contínuo de transformação. O campo da ação pedagógica foi ampliado, porque também se passou a levar em consideração os aspectos informais e indiretos da formação humana.

Dessa maneira, o ensino se diversifica: a) no nível de suas técnicas e de seus métodos; b) em função das novas necessidades culturais que o desenvolvimento suscita; c) em função das situações como são vividas tanto no trabalho, na família, como no tempo livre. Dá-se novo impulso à aspiração que havia animado *os pedagogos da Escola Nova: aproximar a escola da vida* (FURTER; BUITRON, 1969, p. 68).

Isso quer dizer que a proposta apresentada apenas dá seguimento a princípios já defendidos, os quais os autores, por fim, revelam: a proposta de educação da Unesco não é nova, pelo contrário, ela repõe o antigo movimento escolanovista, enfim, o ideário pragmatista iniciado por Charles Peirce e William James e incorporado ao projeto educacional de John Dewey em fins do século XIX nos Estados Unidos. Mas, de fato, o que a proposta tem a oferecer aos indivíduos?

Temos um exemplo bastante claro dessa extensão nas profundas mudanças que têm afetado a concepção de alfabetização de adultos. De uma técnica eminentemente escolar – *aprender a ler e a escrever e talvez a calcular* – passou a ser um método de formação de base, no qual foi acrescida de outras atividades: cívicas, vocacionais etc. até transformar-se num instrumento privilegiado de *ação pedagógica integrada numa política de recursos humanos definida como funcional, seletiva e intensiva*. Trata então de “pôr o adulto em condição de dominar os elementos e adquirir a capacidade necessária para conhecer os problemas relacionados com o desenvolvimento da região e/ou de seu país, *as soluções que esses problemas reclamam e sua responsabilidade no desenvolvimento como participante ativo da sociedade*” (FURTER; BUITRON, 1969, p. 69).

A proposta é clara e evidente: busca-se uma eficácia na prática educativa oferecida aos adultos envolvidos no processo de alfabetização articulada à atividade política e relacionada aos recursos humanos: aprender a ler, escrever e talvez calcular

passou a ser um método de formação de base para adquirir capacidade de compreender questões relacionadas ao desenvolvimento de sua região e assumir a responsabilidade de tornar-se um ser participante da sociedade. A façanha do pragmatismo consiste em articular a proposta de democracia do liberalismo ao ideário positivista de sociedade, concebida como organismo, isto é, a sociedade tomada como um corpo orgânico em funcionamento. Nesse sentido, a democracia adquire universalidade e torna-se o elemento vital do organismo social.

A educação deve ser considerada como um processo de desenvolvimento integral do homem, de maneira que coincida com a concepção que se tem hoje de um *desenvolvimento global e integral*. Não basta acrescentar novos elementos aos programas tradicionais, ou complementar o currículo, ou estender o sistema escolar; é necessário porém considerar todo o processo de formação humana para que o homem, desenvolvendo-se continuamente, tome cada vez mais consciência de suas possibilidades de participar como produtor, como consumidor ou usuário, como criador ou inovador, dos dinamismos socioeconômicos que transformam o meio em que vive (FURTER; BUITRON, 1969, p. 70).

O fato de a educação permanente adquirir o papel de educação contínua, que se dá no decorrer da vida, privilegia a oferta do conhecimento básico cuja complementação deve ser prosseguida pelas demandas do próprio indivíduo, posteriormente. O documento explicita incisivamente a defesa do desenvolvimento global e integral do indivíduo, possível quando ele adquire consciência de sua participação na sociedade como produtor, consumidor ou usuário, como criador dos dinamismos socioeconômicos. Isto é, os indivíduos passam a ter dimensão de que possuem uma função no todo orgânico social, seja como produtor, seja como consumidor ou usuário, seja como criador ou inovador dos dinamismos socioeconômicos. A concepção de indivíduo implícita está perpassada pela ideia de que o homem desempenha uma função no todo orgânico social, tal qual prescrito na filosofia positiva de Auguste Comte.

Para justificar a propagação da educação permanente, entretanto, o documento traz, ainda, outro fundamento relacionado à constituição subjetiva do indivíduo. Esta se faz necessária porque os indivíduos podem amadurecer em qualquer idade, “porque hoje sabemos que o homem é sumamente *aperfeiçoável e flexível*, qualquer que seja sua história” (FURTER; BUITRON, 1969, p. 71).

c. sendo esse amadurecimento um processo histórico, não está predeterminado, mas condicionado pelas experiências pessoais e pela existência de um mínimo de condições (econômicas, sociais, políticas...), que implicam uma sociedade adequadamente organizada e desenvolvida (FURTER; BUITRON, 1969, p. 70).

Para esta concepção, o amadurecimento do indivíduo ocorre única e exclusivamente como resultados das experiências pessoais e das condições econômicas, sociais e políticas. Isto é, os indivíduos, contando com as suas capacidades individuais, desenvolver-se-ão de acordo com as condições dadas na realidade para realização de seus interesses. O documento também ressalta que, a partir dessa interpretação do homem em formação, podem-se tirar outras consequências para definir as finalidades de “uma educação para o nosso tempo”, pois

a íntima correlação entre a construção ou reconstrução social evidencia porque o *humanismo* já não pode ser interpretado como ideal de uma *formação cultural*, mas como uma *tarefa prática* que, de um lado, transforma as condições de vida para fazer deste mundo, desumano ou indiferente ao homem, um mundo humanizado; e, de outro, estimula o homem a transformar-se em agente responsável e partícipe de uma humanidade ativa. (FURTER; BUITRON, 1969, p. 71)

Assim, é realizada uma crítica de fundo ao humanismo, cujos princípios foram erguidos na *Antiguidade clássica*, resgatados no Renascimento, alcançando ressonâncias no Iluminismo e chegando até meados do século XX, segundo os quais havia sido apreendida a dimensão subjetiva na sua relação universal com o mundo, porque se remetiam a todas as esferas da atividade humana – artística, técnica, teórica, afetiva. Desse modo, o indivíduo desvincula-se no âmbito da subjetividade do seu gênero universal, e conseqüentemente, da sua realização efetiva, para tornar-se um ser comprometido com a dinâmica da produção capitalista. A nova concepção de cultura erigida pela filosofia pragmática concebe a cultura como tarefa prática e tenta difundir uma nova concepção de humanismo:

Essa *práxis* humanizante situa cada homem dentro de um universo que pretende transformá-lo em seu mundo. De igual modo, todas as possibilidades que a realidade lhe oferece e pode medir o esforço que ele próprio deve realizar para que esteja em condições de aproveitar essas possibilidades. Assim, a *Educação Permanente proporciona os instrumentos para a formação necessária a essa humanização, mas somente terá condições de realizá-la se baseada no desenvolvimento global do mundo em que atua* (FURTER; BUITRON, 1969, p. 71).

Sob a justificativa de uma *práxis* humanizante, propõe que cada homem esteja imerso em seu próprio universo, dentro das suas condições e esforço próprios para aproveitar todas as possibilidades que a realidade oferece. O novo humanismo proposto pela Unesco, pautado pela filosofia pragmática, é a defesa do indivíduo isolado, da dissociação do homem com o homem, tal qual a mônada idealizada por Leibniz e resgatada por William James, para vincula-lo à humanidade ativa, isto é, produtiva.

A nova proposta também afirma que “a cultura já não pode ser definida como se fosse um conjunto preestabelecido de conhecimentos e de valores em que o homem deve iniciar-se e adaptar-se” (FURTER; BUITRON, 1969, p. 71). Nesta perspectiva, todo o conhecimento universal, toda a cultura construída no decorrer da história por diferentes povos, as descobertas científicas, a arte produzida, perde a sua importância. Na concepção veiculada pelos autores de extração escolanovista a cultura

É a forma na qual, em função do momento histórico e das condições existentes, o homem é capaz de dar à sua práxis, expressando a qualidade atual do nível de humanização a que chegou. Será conseqüentemente ponto de partida e convite provocante a cada homem para que possa participar no *desenvolvimento cultural*. A cultura não será pois uma forma de omitir ou evitar outros aspectos do desenvolvimento, ou uma forma de compensar ilusoriamente os desequilíbrios existentes; mas uma forma de distinguir o sentido profundo do desenvolvimento, de ter uma visão do mundo civilizado que se procura justamente através dos diferentes aspectos do desenvolvimento. (FURTER; BUITRON, 1969, p. 71)

A cultura seria, de acordo com esta compreensão, resultado das experiências pessoais, sob as condições existentes do presente, que poderá forjar a sua práxis e expressar a qualidade atual de humanização. A cultura não deve ser uma forma de compensar os desequilíbrios existentes, mas uma maneira de distinguir o profundo sentido do desenvolvimento no mundo civilizado e, portanto, o do mundo configurado pelas sociedades industriais.

A educação, qualquer que seja o nível ou a forma, não pode então limitar-se a transmitir o que significativamente se denomina “a bagagem cultural” ou a “cultura mínima” que alguém deve ter. É uma técnica que cria as condições para que cada um se descubra aprendendo a participar e a contribuir para o desenvolvimento cultural. Sua finalidade será, pois, sugerir uma metodologia que facilite o processo de aprendizagem até o momento em que o homem será capaz de progredir de maneira autônoma e de decidir os resumos de sua formação por si mesmo. (FURTER; BUITRON, 1969, p. 72).

Por fim, os autores *sutilmente* interceptam a transmissão da bagagem cultural desenvolvida historicamente para enaltecer a metodologia educativa em que cada um se descubra e seja capaz de progredir de maneira autônoma. A educação é concebida como uma técnica que cria as condições para contribuir ou participar do desenvolvimento cultural.

Esta concepção de educação defendida pelos autores, de certo modo, está alinhada às propostas de Piaget, difundidas no livro *Para onde vai a educação?*, bem como ao discurso de Durmeval Trigueiro, “Um novo mundo, uma nova educação”. Todos eles realizam uma crítica à transmissão cultural em defesa do livre desenvolvimento do indivíduo, sob a justificativa *de uma nova forma de humanismo*, e

expressam o desejo de transformação da sociedade para equiparar o desenvolvimento global pautado pela tecnologia e pelo desenvolvimento individual. Enfim, *aspiram à necessidade de transformação desta sociedade para que seja adequada às configurações do novo mundo, no qual o capitalismo aparece plenamente configurado.*

É sob esses parâmetros que as reformas estruturais foram realizadas na educação brasileira no final da década de 1960: iniciadas pelo ensino superior, por meio da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, além de abrir o processo de expansão da rede privada, alterou os objetivos educacionais para uma orientação tecnicista estreitamente vinculada ao projeto de desenvolvimento econômico. Naquelas circunstâncias, ainda era bastante presente entre professores e gestores educacionais uma tendência acentuada no campo do humanismo, mas foram paulatinamente sendo destituídos com a extensão das reformas do ensino superior aos níveis primário e secundário.

Segundo Cunha (1988), entre os anos de 1965 e 1970, a United States Agency for International Development (Usaid), através de uma parceria firmada com o MEC, concedeu 3.800 bolsas de estudos a brasileiros para acompanharem cursos de pós-graduação nos Estados Unidos. As reformas no ensino superior ultrapassam os objetivos de nosso estudo, mas a interferência daquele Acordo na reestruturação dos cursos tem repercussões sobre nossas análises na medida em que efetivaram um corte na formação geral dos estudantes da graduação. Embora Luiz Antônio Cunha ressalte que nenhuma universidade brasileira chegou a se reestruturar seguindo completamente as determinações de assessores da Usaid no Brasil, o fato é que ocorreu a extirpação da formação geral que havia nos cursos de graduação, e quase todos eles foram fragmentados em diferentes departamentos, já direcionados à especialização.

A íntima relação estabelecida entre o MEC e a Usaid, entretanto, foi muito além do que pareceu naquele momento, não apenas pelos acordos econômicos estabelecidos, mas também pela reorientação na educação:

3. 2. – 1º/12/65. Convênio entre a CNME do MEC e a Usaid. Provê um consultor americano para colaborar no planejamento, administração e execução do Programa da Merenda Escolar, destinado a melhorar a alimentação das crianças nas escolas primárias através da distribuição de alimentos importados dos Estados Unidos. (“Educação e Desenvolvimento Social”. Subprojeto I: estudo da implantação da escola de 8 anos. Secretaria de Planejamento da Presidência da República e Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional – SP –, 1983, pp. 12-13).

Certamente, o Brasil, apesar da extensão de suas terras, precisava importar alimentos produzidos nos Estados Unidos, não pela ausência de produção da

indústria alimentar ou de pequenos e médios produtores, mas como benefício concedido pela parceria intervencionista. O acordo também estipulava outras medidas:

4. Acordos MEC-Usaid

- Os programas de cooperação entre Brasil e USA no que diz respeito ao desenvolvimento da educação brasileira foram assinados e executados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971.
- A estratégia geral de atuação da AID sugere a compartimentação dos estudos da realidade feita através de análise setoriais que apontem para a elaboração de um esquema de influência que passe a operar de forma permanente, através de programas que possam funcionar como multiplicadores.
- Os objetivos a que visa a AID consistem sinteticamente em:
 - estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar;
 - atuar sobre o processo escolar em nível do microsistema, no sentido da melhoria de conteúdos, métodos e técnicas de ensino;
 - atuar diretamente sobre as instituições escolares para obter delas um funcionamento mais **eficaz** para o **desenvolvimento**;
 - modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da informação nos domínios da educação extraescolar;
 - Reforçar o ensino superior com vistas ao desenvolvimento nacional.

(“Educação e Desenvolvimento Social”. Subprojeto I: estudo da implantação da escola de 8 anos. Secretaria de Planejamento da Presidência da República e Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional – SP –, 1983, pp. 12-13).

A implantação da racionalidade técnica visava a alcançar índices de produtividade no sistema escolar, e o que se entendia por melhoria de ensino estava relacionado às expectativas para o novo mundo: conteúdos direcionados à formação técnica para o trabalho, e por isso, um ensino eficaz para o desenvolvimento. Mas outra curiosidade é o fato de o acordo conter a mesma proposição já explicitada por Furter e Buitron na Venezuela: melhorar os meios de comunicação com objetivo de que a informação assim disseminada viesse a propiciar uma educação extraescolar. A AID estava mesmo empenhada em fortalecer os meios de comunicação como meio de formação paralela, como se pode comprovar adiante:

4.12. – 17/01/1968. Acordo MEC-Usaid

Visa a dar continuidade e complementar o 1º acordo para desenvolvimento do Ensino Médio (Planejamento do Ensino Secundário e Serviços Consultivos). Envolve e amplia a mesma cooperação assinalada nos acordos anteriores e reafirma a necessidade de “melhor coordenação entre os sistemas estaduais de educação elementar e média”.

4.13 – 18/09/1968. Termo aditivo ao acordo do Ensino Médio.

Com o objetivo de implementar a reforma do ensino secundário/industrial. Por esse termo os proponentes visavam a modernizar currículos do ensino secundário, criar escolas modelo e desenvolver os ginásios polivalentes por meio da assistência dos consultores e dos recursos da Usaid.

Através desses acordos a Usaid atingiu todo o sistema de ensino brasileiro (“Educação e Desenvolvimento Social”. Subprojeto I: estudo da implantação da escola de 8 anos. Secretaria de Planejamento da Presidência da República e Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional – SP –, 1983, pp. 15-16).

O documento *Educação e desenvolvimento social* foi elaborado em parceria pela Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional – contando com o apoio da Fundação Carlos Chagas – e a Secretaria de Planejamento da Presidência da República, através da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), resultado de uma pesquisa iniciada em 1981 e publicada em 1983. Nele fica, como se percebe, explicitado o interesse em afinar as diretrizes educacionais às orientações advindas das agências internacionais e agilizar a articulação interna entre as secretarias estaduais e municipais e o governo federal. A pesquisa também objetivava avaliar a implantação do ensino de oito anos, e trouxe muitas informações relevantes acerca dos acontecimentos daquele período – a respeito da Conferência Nacional de Educação, por exemplo:

2 - I Conferência Nacional de Educação – Brasília 31/03 a 2/04/1965.

- Temário: Coordenação de Recursos e Medidas para o Desenvolvimento da Educação Nacional: 1) O Plano Nacional e os Planos Estaduais de Educação; Elaboração, articulação e aplicação dos planos de educação.

- Organizada pelo Inep, a Conferência representou uma tomada de posição das autoridades federais e dos órgãos responsáveis pela educação em favor do planejamento.

- Além dos membros natos, participaram da Conferência, na qualidade de observadores, representantes da Usaid; OEA; Fisi; Unesco; Unicef-Fisi; Ford Foundation, e, na qualidade de convidados oficiais, reitores das universidades brasileiras e uma representante da Capes.

- Destacam-se entre as recomendações:

- a valorização da ação educacional sistemática, racional e objetivamente planejada, partindo de padrões singelos até o planejamento calcado em modelos mais elaborados, com inspiração em técnicas tais como as econométricas, incorporando orçamentos-programa e visando ao planejamento no longo prazo;

- para tanto é necessário rever as atuais estruturas administrativas responsáveis pela educação em seus vários níveis, utilizando, para tanto, a assistência técnica nacional e internacional;

- quanto às finanças, devem ser irredutíveis os recursos para a educação previstos na Lei de Diretrizes e Bases; o Plano Nacional de Educação deve ser instruído com as projeções de recursos de exercícios futuros, o que facilitará aos Estados a elaboração de seus próprios Planos de Educação, no longo prazo; os auxílios federais devem sempre ser processados por intermédio dos Estados. (“Educação e Desenvolvimento Social”. Subprojeto I: estudo da implantação da escola de 8 anos. Secretaria de Planejamento da Presidência da República e Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional – SP –, 1983, pp. 22-23).

Tratava-se mesmo de um encontro estratégico, pois a Conferência Nacional de Educação contou com a presença em peso de entidades internacionais: Usaid; OEA; Fisi; Unesco; Unicef-Fisi; Ford Foundation, e os reitores das

universidades brasileiras foram convidados especiais, contando ainda com uma representante da Capes. O interesse era na mudança do currículo, associada a uma administração mais racional com vistas a realizar planejamento de médio e longo prazos, bem como valorizar a ação educacional sistemática, racional e objetivamente planejada. Para consolidar a educação para o novo mundo (industrial) era preciso suplantarmos o modelo educacional – de base humanista – até então vigente.

Em 11 de agosto de 1971, pela Lei 5.692, foram iniciadas as reformas na educação básica cujos resultados foram colhidos pela sociedade no início dos anos 80. Entretanto, em 1968, no estado de São Paulo, havia sido lançado o Programa de Ensino da escola primária, procurando manter a educação enciclopédica, adequada às condições de sua aplicação, cujos argumentos veremos a seguir.

3.4 O programa da escola primária de São Paulo em 1968: sobrevida da formação humanista e integral do indivíduo

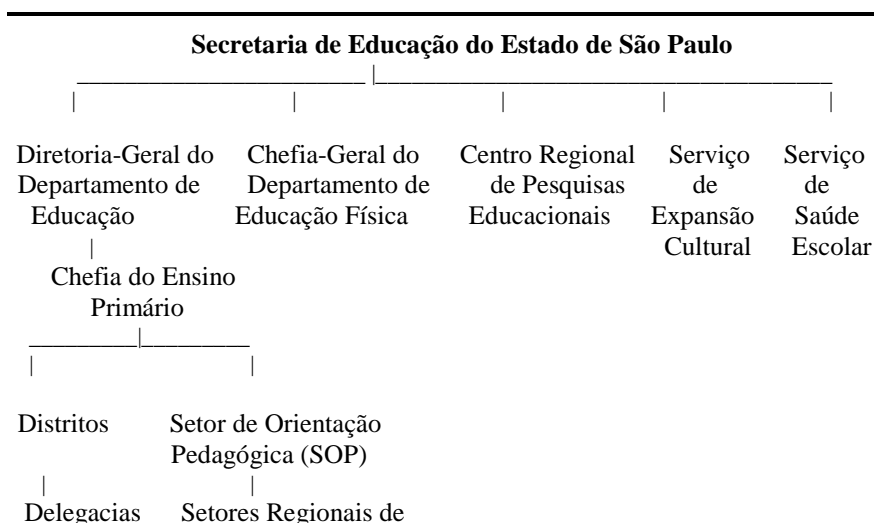
Em 1968, já estava consolidada uma estrutura de ensino no estado de São Paulo, sob o governo (1967-1971) de Roberto Costa de Abreu Sodré (Arena), que alcançou um patamar de complexidade através da criação de departamentos para dar suporte e assessoria à educação:

Quadro 10: Secretaria de Educação do estado de São Paulo em 1968

Categoria: Estrutura da Secretaria de Educação (ou Departamentos de Educação)

Objeto: Educação Básica

Descritores: Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.



Orientação Pedagógica
(Serop)

Fonte: Programa de Escola Primária do Estado de São Paulo – Nível I. Secretaria de Educação, Departamento de Educação – Chefia do Ensino Primário, Estado de São Paulo, 1968. Elaboração da autora.

O Programa de Ensino de 1968 foi elaborado a partir da Reforma do Ensino Primário de 1967, cujas medidas trouxeram inovações para o ensino. Algumas delas foram incorporadas na Lei 5.692/71 e outras foram incorporadas no Ciclo Básico implantado em 1983 (MONTEIRO, 1996; ABREU, 2005). Todavia, a reforma do ensino primário de 1967 trazia uma linearidade e coesão de fundamentos muito distinta das outras duas, realizadas posteriormente (1971 e 1983), embora tenha oferecido parâmetros para as suas elaborações.

Pelo fato, talvez, de o governo militar ter iniciado a reforma educacional pelo ensino superior no ano de 1968 e ter realizado a reforma no ensino primário somente em 1971, com um intervalo de quase quatro anos entre as duas reformas, tornou-se possível a realização de uma experiência muito distinta da concepção predominante no estado de São Paulo. Ainda que tenha sido feita num período extremamente curto, a experiência que se deu em São Paulo, através da elaboração e execução do Programa de Ensino, esteve permeada por princípios humanistas, procurando garantir formação científica, literária e artística, bem como os procedimentos adequados para propiciar uma articulação dos conhecimentos adquiridos na formação das crianças. Isto é, mesmo com o acentuado traço burocrático e racional já consolidado, a grade curricular foi reestruturada, mas mantendo disciplinas que garantiam às crianças formação científica e humanista por uma metodologia que permitia o desenvolvimento do pensamento abstrato, bem como a orientação para o estudo.

Apesar da rigidez imposta pela ditadura civil-militar, no estado de São Paulo foram mantidos alguns princípios que norteavam a educação nas décadas anteriores, com a manutenção de conteúdos relacionados às ciências humanas e naturais e práticas docentes marcadas pela sequência de metodologias que estimulavam a observação e a reflexão, a elaboração de textos, a concepção do conhecimento demarcado em graus de complexidade distribuído por séries. Como ressalta Rosana Monteiro (1996), o ensino primário foi separado em níveis: o Nível I, envolvendo a primeira e segunda séries, e o Nível II, terceira e quarta séries, para garantir continuidade ao processo de aprendizagem, contudo, sem descaracterizar os conteúdos

disponibilizados para cada série. Outra medida tomada na reforma foi a flexibilização da Prova de Admissão para propiciar a entrada de um maior número de crianças no ginásio. Curiosamente, em pleno auge da ditadura civil-militar, o secretário da Educação do Estado de São Paulo, Dr. Antônio Barros de Ulhôa Cintra⁹⁰, e o diretor-geral do Departamento de Educação, José-Mário Pires Azanha⁹¹, lançaram o Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo – Nível I e Nível II, incorporando alguns princípios da educação permanente – proposta difundida pela Unesco –, mas mantendo orientações vinculadas à educação humanista, ainda que transparecendo expressões em nome da brasilidade, para atender às necessidades do povo brasileiro. O Programa defendia:

2. Busca de uma filosofia da educação primária verdadeiramente fundamental e estruturalmente básica: escola primária “comum” na medida em que se identifica com os ideais do povo e da Nação.
3. Programa singelo: que deve a criança aprender?; o que pode aprender?; e quando?; e, principalmente, para quê?
4. Currículo e Programa constituem “medidas” para um mínimo de escolaridade, a qual assegura comunidade nacional e oportunidades para progresso mediato ou imediato, de acordo com aptidões pessoais, condições do meio e da escola (Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo – Nível I, 1968, p. 5).

Muito embora o documento fosse dirigido ao ensino de São Paulo, o seu conteúdo fazia menção à educação nacional, com indicações para formação de um *sistema único* de ensino. O texto traz a ressalva de que o programa era singelo para garantir um mínimo de escolaridade, se comparado com os programas de períodos anteriores, entretanto *condensava um vasto conteúdo científico e cultural*. Os seus objetivos requeriam uma educação que ensinasse a pensar sob uma orientação definida:

Objetivos do Ensino Primário:

A Escola Primária tem finalidade soberana: *ensinar a criança a pensar*. “Pensar é criar”. Há um mundo físico para ser identificado: uma sociedade e uma Pátria para delas participarmos responsavelmente: uma sensibilidade para ser aflorada, apurada e enriquecida. *A escola primária é que apresenta as primeiras condições ordenadas para esse difícil e permanente aprendizado.*

O ensino primário deve propiciar condições para que a criança:

1. Desenvolva hábitos e atitudes adequados em relação à saúde e ao desenvolvimento físico.
2. Raciocine com lógica e clareza.
3. Aprenda a ler, escrever e calcular com precisão e desembaraço.
4. Adquirir conhecimentos adequados a seu nível de desenvolvimento.

⁹⁰ Foi médico, pesquisador, professor e reitor da Universidade de São Paulo. Participou da criação da Fapesp em 1960 e foi seu primeiro presidente. Em 1961 foi convidado pelo governador Carlos Alberto de Carvalho Pinto a constituir o grupo de trabalho para estudar e propor o núcleo universitário de Campinas.

⁹¹ Foi professor do Departamento de Filosofia da Educação e Ciência da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

5. Desenvolva a criatividade.
6. Tenha responsabilidade.
7. Desenvolva a sociabilidade. (Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo – Nível I, 1968, pp. 8 e 9.)

A concepção do papel da escola na concretização do ensino primário estava explícita: era preciso ensinar a pensar a partir de um conteúdo e metodologia, e também criar a ambiência para desenvolver a sensibilidade e enriquecê-la. Os objetivos estabelecidos traziam orientação quanto aos procedimentos que proporcionariam o desenvolvimento da individualidade de cada criança. Embora o programa apresentasse conceitos que também estavam contidos na proposta da Unesco, como menção à educação permanente, e na própria proposta que posteriormente veio a ser apresentada nas reformas da Lei 5.692/71, ele conseguiu manter muitos dos preceitos educativos presentes nos anos anteriores, assegurando conteúdos que se reportavam à formação enciclopédica e universal:

Interpretação do Programa:

O Programa para o Ensino na Escola Primária procura, intencionalmente, ser singelo: sem excessos, sem disciplinas e conteúdos exaustivos e repetidos que perturbam o fundamental. Atenta para o mínimo e básico, preocupado com uma *“escolaridade primária” que deve ser comum ao País inteiro*: a Escola Primária há de aspirar a dotar as crianças de sentimento de brasilidade e de aquisição de recursos integradores e criadores.

Ao lado da Educação permanente, a instrução para o preparo prático com atividades que se caracterizam como iniciação ao trabalho. Mentalidade para o que deve ser aprendido e pode e para quê: para uma finalidade prática: para dotação de instrumental válido para a vida. O ensino na Escola Primária é ministrado em quatro anos e compreende dois níveis: Nível I, primeira e segunda série (dois anos letivos): Nível II, terceira e quarta série (dois anos letivos) (Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo – Nível I, 1968, p. 9).

No texto aparece uma composição de duas tendências teóricas configurando um ecletismo, através da mediação de concepções distintas – a educação permanente, vinculada aos princípios da Escola Nova, e a educação humanista – delimitando as tarefas a serem cumpridas em cada nível. O programa de ensino primário – Nível I, estava voltado essencialmente à formação das crianças de primeira e segunda séries das escolas públicas, com foco central na aquisição da língua portuguesa, havendo

Exame de promoção somente do primeiro para o segundo. O ensino Nível I se caracteriza predominantemente por seu aspecto prático – sem “pontos” que devam ser “dados”. A segunda série do Nível I revê, consolida – e aprofunda, amplia, se possível. É eixo do Nível I, razão de ser, a Língua Pátria: *aquisição do mecanismo da leitura (podendo prolongar-se por toda a*

segunda série)⁹², entendimento de textos: falar, ler e escrever como prática diária: expressão oral (conversar, expor) e escrita (compor). (Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo – Nível I, 1968, p. 10).

Objetivava, porém, diferentemente de outras tendências, o domínio completo da língua portuguesa – escrever redações, distinguir os diferentes estilos de textos – para adquirir as condições para acompanhar as séries seguintes. Assim, havia uma concepção de alfabetização que atribuía às duas primeiras séries um papel bem específico: elas deveriam ser resguardadas ao processo de *aquisição* do mecanismo da leitura e da escrita, por meio da apreensão de uma aprendizagem que é social. Isto quer dizer que havia uma concepção de alfabetização que se dava por um processo de *apreensão da língua* – falada e escrita –, pela compreensão dos sons e signos, como requisito substancial ao desenvolvimento dos graus mais elevados de abstração. Nos estudos das crianças da terceira e quarta séries, já com certo domínio da leitura e da escrita, seriam incluídas a ciência e a arte:

O Nível II é que providenciará ensino sistemático, já abeirando ao aspecto normativo.

Áreas de Estudo:

Língua Pátria

Matemática

Estudos Sociais

Ciências

Saúde

Educação Física

Iniciação Artística

(Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo – Nível I, 1968, p. 10).

Isso seria feito por meio de um conjunto de disciplinas que se articulavam e se sobrepunham no processo de aprendizagem, propiciando o desenvolvimento do pensamento abstrato. Embora o documento ressalte frequentemente a importância da criatividade do professor e a liberdade para a escolha dos métodos, apresenta orientações didáticas que fazem alusão aos princípios da pedagogia jesuítica, cujos procedimentos estavam intimamente ligados ao desenvolvimento da sensibilidade e da reflexão, e é nessa direção que o Programa destacava a importância da iniciação artística no currículo:

“Iniciação Artística” engloba desenho, canto/música, poesia, teatro/dramatização, trabalhos manuais, jogos/recreação e aquelas atividades que despertem o bom-gosto, agucem a sensibilidade, expandam o poder criador. Não há “programa”: a Arte está em todas as práticas educativas.

⁹² Essa frase contém uma diferença considerável com a concepção educacional vigente: hoje é concebido que o processo de alfabetização (na expressão atual se diz letramento) pode se dar no decorrer da vida. No texto é explícita a posição de que o processo de alfabetização pode se estender até a segunda série, portanto, a alfabetização deve ser garantida na primeira e segunda séries iniciais.

A Educação Cívica, se de um lado está presente concretamente em uns tantos atos escolares – festas e comemorações, por exemplo –, de outro lado é rebelde a programação. Educação Cívica há de se encontrar em todos os momentos de docência.

O Programa afasta-se de qualquer compromisso metodológico. Sugere o que deve ser ministrado – e sem estabelecer metas quantitativas finais –, mas cala-se quanto ao “como” ensinar. A Escola é criadora de condições: é compreensiva: é estimuladora – valoriza e orienta – sem fórmulas permanentes e pronunciamentos definitivos.

O mesmo se diga quanto à avaliação, que é indispensável mas não uniforme.

O Programa é experimental, mas a experiência não ficará esquecida, sem eco, na sala de aula. Irão acompanhá-lo e aferi-lo todos os centros-pilotos de “orientação pedagógica”, instalados nas regiões escolares.

E, como sempre, ao Professor compete dar-lhe vida e engrandecê-lo. (Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo – Nível I, 1968, p. 10).

Percebe-se que a educação ainda não havia sofrido as determinações de se voltar inteiramente para o ensino técnico. Ainda era garantida ao aluno a formação integral, que envolvia o exercício da arte e o aprimoramento da sensibilidade, atividades que propiciavam o desenvolvimento da individualidade através da expressão oral, escrita e corporal, bem como do desenvolvimento da personalidade. Também observamos que, através desta proposta procura-se manter o respeito à autonomia do professor, não havendo uma **metodologia** definida, mas uma orientação de **conteúdos** relacionados à arte e às áreas das ciências, ao mesmo tempo em que havia uma orientação à prática pedagógica do professor. O mesmo pode ser dito em relação à **avaliação**: ela não era centro movente da educação, mas verificação do desenvolvimento da formação e aquisição de conteúdos. Em várias partes do texto aparecia o destaque à simplicidade, ressaltando-se a importância da relação professor-aluno. O objetivo era assegurar a apropriação do conhecimento.

Não há, entretanto, somente um único caminho capaz de conduzir a essa reestruturação do processo educativo. Por isso não é necessário nem conveniente que o ensino primário do Estado se organize segundo um único modelo, mas antes é desejável que se multipliquem as tentativas experimentais. Tais tentativas – ainda que de pequena extensão num primeiro momento – acabarão por exercer *decisiva pressão no sentido de vencer a inércia que tem imobilizado o ensino primário paulista num esforço meramente alfabetizante.*

Nenhuma fórmula, nenhum modelo, ainda que minuciosamente concebido, dispensará o trabalho criador do professor. A minúcia programática e a precisão da indicação metodológica nunca substituirão um trabalho que, num primeiro nível, é da responsabilidade do professor, e num segundo, das autoridades e da própria comunidade (Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo – Nível I, 1968, p. 8).

Para conduzir a criança à aquisição da língua pátria havia todo um procedimento estruturado para orientar a prática da leitura, indicando atitudes que parecem óbvias, mas não o são. Ou seja, a aprendizagem da leitura se dava por meio do

ato da leitura, indicação aparentemente evidente, entretanto, o seu exercício diário, com o acompanhamento do professor, *a organização de vocabulário básico e compreensão do significado das palavras estimulam o desenvolvimento das habilidades de compreensão, incentivando as crianças a perceberem a ideia principal, a identificar pormenores, a estabelecer a frequência dos fatos, a **apreciar** o material lido.*

A orientação extremamente sutil contém uma diferença bastante significativa em relação à concepção de educação que se fez predominante. A aprendizagem não era dada a partir de um processo espontâneo da criança, mas de um conjunto de procedimentos planejados e orientados. Por isso, era reservado um tempo para realização da *leitura silenciosa* dirigida para permitir às crianças *concentração* e *reflexão*, sob a condução atenta do professor. E as crianças também tinham a oportunidade de exercitarem a *leitura oral*, cuidando da expressão, da *entonação de voz*, do *ritmo* e da *pronúncia*, habilidade que requeria a intervenção direta do professor. A *leitura recreativa* consistia numa outra modalidade, como fonte de recreação para estimular a leitura espontânea, e ainda havia o incentivo ao *uso da biblioteca* e até mesmo a organização de uma pequena biblioteca na sala de aula. A *leitura informativa* estava voltada a formar e desenvolver habilidades de leitura para aquisição e fixação dos conhecimentos.

A prática educativa era preparada previamente para nortear os processos de aprendizagem através de *vários tipos de atividade e recursos*, como a orientação para o *desenvolvimento de composição de textos descritivos*, a *construção de histórias* e a realização de *dramatizações*. Os primeiros passos para o *conhecimento da gramática* eram fundamentais para auxiliar na aquisição da língua e consistia num *recurso paralelo* para a criança *comparar, relacionar, incorporar* o conhecimento; ao mesmo tempo, era um elemento norteador para a criança *organizar orações, usar a pontuação* e a *preposição, reconhecer os tempos verbais* e *exercitar a concordância*. Na terceira série já era possível às crianças identificarem o objeto direto, o adjunto adverbial, o numeral, e também, na matemática, o sistema de numeração decimal, números racionais, geometria e o sistema legal de unidades de medir.

Pelo respeito que se tinha à capacidade intelectual das crianças, além do estudo da língua portuguesa e da matemática, as crianças na terceira série tinham a disciplina de estudos sociais, na qual lidavam com questões relativas às atividades econômicas, aos recursos naturais e humanos disponíveis no estado, à relação das fontes

de energia com o meio físico e a vida econômica, problemas de força de trabalho, as migrações e imigrações. O Programa estabelecia, ainda, objetivos e conteúdos para as disciplinas de ciências, saúde, iniciação artística e educação física. Na quarta série já era possível às crianças serem introduzidas ao *mundo das coisas*, para obterem compreensão sobre os fenômenos naturais.

Esse pequeno fragmento do Programa de Ensino elaborado em 1968 para orientar a prática educativa nas escolas públicas do estado de São Paulo apresenta objetivos e conteúdos bem definidos. Não define a metodologia, mas dá ao professor indicativos para conduzir o diálogo com as crianças, oferecendo uma posição bastante clara frente ao conhecimento: os fenômenos naturais podem ser compreendidos e reproduzidos pelos homens. Em relação ao estudo dos fenômenos sociais, a orientação é para o estímulo à análise sobre os acontecimentos históricos. E, mais do que isso, o Programa de Ensino de São Paulo, embora mais condensado que os programas de décadas anteriores, oferece a mesma gama de conteúdos, com certo grau de complexidade e o estímulo para introduzir as crianças ao pensamento científico.

Quadro 11: Programa de Ensino - 1968

Categoria: Programa de Ensino (ou Currículo)

Objeto: Ensino Fundamental – Nível II – 3ª e 4ª séries

Descritores: Escola Estadual de São Paulo

Estudos Sociais: 3ª Série

II – Formação e Desenvolvimento do Estado

A – Os primeiros tempos de colonização

Objetivos

Conteúdo

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> . Conhecer a política de colonização de Portugal em relação ao Brasil. . Saber que, com o povoamento do planalto, se inicia a ocupação do interior. | <ul style="list-style-type: none"> – A fundação dos primeiros núcleos de povoamento no litoral e planalto: razões de sua localização; introdução da cana-de-açúcar no litoral. – Fatores que limitaram o desenvolvimento do planalto nos primeiros tempos |
|--|---|

Ciências: 4ª Série

I – No Mundo das Coisas

Obtendo eletricidade:

Objetivos

Conteúdos

- | | |
|---|--|
| <p>Espera-se que a criança compreenda que</p> <ul style="list-style-type: none"> . Os fenômenos naturais podem ser entendidos e reproduzidos pelo homem. | <ul style="list-style-type: none"> – Eletricidade atmosférica . eletricidade das nuvens <ul style="list-style-type: none"> . a descarga das nuvens. – Obtenção: <ul style="list-style-type: none"> . por atrito . por indução . relacionamento com a eletricidade Atmosférica, geradores mecânicos. |
|---|--|

- Condução da corrente elétrica:
 - . Corrente elétrica
 - . bons e maus condutores.

Fonte: Programa de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Naquela disposição curricular, estava programado que a leitura e a escrita seriam desenvolvidas na primeira série, enquanto a segunda seria uma etapa para consolidar o domínio dessas habilidades e adquirir as primeiras noções de ciências e matemática, para ter contato com conteúdos mais densos na terceira e quarta séries, utilizando-se de textos clássicos para estimular o raciocínio. Assim, o domínio da leitura e da escrita era desenvolvido pela realização de um conjunto de atividades vinculadas às áreas das ciências e ao estudo da língua portuguesa, incluindo aí a gramática, numa das fases mais argutas da individualidade.

O Programa de Ensino prescrito em 1968 por José Mário Pires Azanha ressalta a importância que todas as disciplinas exercem sobre a formação da individualidade e os meios que propiciam para o seu desenvolvimento. Eles criaram o dispositivo de Níveis para aglutinar as séries para tentar manter a presença das crianças na escola e garantir uma continuidade em sua formação, entretanto, sem alterar o componente curricular pertinente a cada série. Esse programa permaneceu em São Paulo até aproximadamente 1975, pois foi substituído paulatinamente após a aprovação da Lei 5.692/71. Os professores Ulhoa Cintra e Pires Azanha perderam os seus cargos – este último, considerado comunista e subversivo, também foi processado –, mas algumas das suas propostas foram apropriadas na Lei 5.692/71, como sinalizou Rosana Monteiro (1996), ajustadas ao modelo de educação instaurado, questões que veremos mais explicitadas a seguir.

3.5 O acordo MEC/Usaid e a Lei 5.692/71: a instauração da educação tecnicista

A radicalização do controle sobre todas as estruturas de ensino foi efetivada e, a partir de então, tratava-se de ajustar a educação às necessidades de desenvolvimento econômico do país com o menor custo possível, bem como promover o crescimento econômico dos setores privados e obter uma maior aproximação com agências internacionais. Desde o início dos anos 60 já vinha ocorrendo um

estreitamento nas relações entre representantes do governo brasileiro, representantes da Unesco e representantes da Usaid, sob a justificativa de auxiliar o país a se desenvolver oferecendo formação científica para professores.

Nessa perspectiva, delineada ao país para propiciar o fortalecimento de dois senhores – o capital nacional e o estrangeiro –, era preciso obter apoio e favorecer os interesses das camadas altas e médio-altas, alternativa possível à custa do arrocho salarial da classe trabalhadora. O modelo econômico instaurado tinha em suas bases o controle ideológico, a concentração de renda, a industrialização subordinada ao imperialismo “baseada na dinâmica econômica da indústria automobilística e produtos correlatos, os chamados bens de consumo duráveis, destinados a uma absorção por segmento privilegiado do mercado interno” (CHASIN, 2000, p. 60). Com esse modelo econômico obteve-se novamente um ciclo de acumulação, todavia, por um período extremamente curto, que passou a ser conhecido como “milagre”⁹³ econômico. O “milagre” foi igualmente sustentado pelo “‘esforço’ exportador predominantemente, como sempre, de produtos primários e matérias-primas, e, de modo complementar, mais na aparência do que em termos efetivos, pela venda ao exterior de manufaturas” (CHASIN, 2000, p. 60). Os índices de crescimento chegaram a 12% ao ano, com um aumento considerável de postos de trabalho, mas rapidamente o Brasil acumulou uma dívida externa desproporcional que travou os investimentos do estado.

Nesse modelo econômico proposto pelos militares, tratava-se também de garantir a modernização econômica e, portanto, o aprofundamento das relações capitalistas, através de medidas que assegurariam à burguesia nacional as condições necessárias ao seu desenvolvimento, bem como o acesso a setores da economia até então de responsabilidade quase exclusiva do estado⁹⁴. Desse modo, a ditadura militar também estendeu aos empresários da educação os benefícios concedidos à burguesia em

⁹³ Seguimos aqui as análises de J. Chasin sobre o “milagre econômico”, o qual faz referência à estrutura econômica brasileira, que desde os primórdios de sua formação vinha sendo subordinada às necessidades econômicas dos países de economia central, o que a obrigou a desenvolver uma economia marcada por ciclos: da cana-de-açúcar, do algodão, do ouro, do café. Para Chasin, o crescimento econômico obtido entre 1968 e 1973 explicitou a espinha dorsal da estrutura econômica brasileira, cuja fragilidade se manifestava na sua subordinação ao capital externo, o que tornava o país suscetível às demandas internacionais. Por isso, comparou o “milagre” de 1968 a 1973 aos ciclos econômicos que marcaram o desenvolvimento da economia brasileira, ressaltando-o como o menor e mais curto de todos os ciclos ocorridos no Brasil.

⁹⁴ Nós nos referimos aqui às áreas da saúde e da educação, que até o governo militar eram custeadas em grande medida pelo estado. Durante a ditadura militar diversos hospitais privados foram construídos com dinheiro público. O mesmo procedimento foi tomado em relação às escolas privadas, que cresceram através dos custeios de verbas públicas.

geral. Enquanto o acordo MEC-Usaid propagava discussões em torno do aumento da oferta de vagas no ensino superior e na educação básica, realizava-se, de outro lado, a transferência de verba pública para custear a expansão do ensino privado.

No âmbito educacional, até meados da década de 1970 foi mantida nas escolas a grade curricular elaborada sob as diretrizes estabelecidas na LDB (Lei 4.024/61) para nortear a formação das crianças e adolescentes. Nos Títulos VI e VII da LDB foram estabelecidas orientações para a escola pré-primária e as finalidades do ensino neste nível, bem como a definição e a organização do grau médio, composto pelos cursos ginásial e colegial, assim a Lei 4.024/61 dizia que:

TÍTULO VI

CAPÍTULO I

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

CAPÍTULO II

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

TÍTULO VII

CAPÍTULO I

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

Fonte: Senado – Subsecretaria de Informações.

Ainda que o texto final da LDB 4.024/61 tenha favorecido por demais os setores privados, como ressaltou Saviani (2006), os conteúdos nele prescritos, relacionados às áreas das ciências, ainda mantiveram proximidade com o currículo elaborado nas décadas anteriores. Nesta disposição, na organização da educação básica, extinguiram-se os cursos *clássico* e *científico* e criaram-se outras modalidades, como os cursos secundários, os técnicos e o de formação de professores para o ensino pré-primário e primário. Mas se manteve a estrutura de ensino primário e o nível secundário

dividido em dois ciclos: o I Ciclo, ginásial, constituído de quatro anos, e o II Ciclo, colegial, constituído de três anos, com a seguinte disposição curricular:

Quadro 12: Ciclo I – Curso Ginásial – 1962.

Categoria: Programa de Ensino

Objeto: Ensino Médio (Ciclo I e Ciclo II)

Descritores: Escola Estadual de São Paulo

Ano: 1962

Ciclo I: Curso Ginásial – 4 séries				
Disciplinas	1ª S.	2ª S.	3ª S.	4ª S.
Língua Portuguesa.....	x	x	x	x
Francês.....	x	x		
Inglês.....			x	x
Matemática.....	x	x	x	x
Ciências	x	x	x	x
História	x	x	x	x
Geografia.....	x	x	x	x
Desenho.....				x
Artes e Trabalhos Manuais.....	x	x	x	
Educação Musical.....	x	x	x	x
Educação Física.....	x	x	x	
Ciclo II: Curso Colegial – 3 séries (núcleo básico de disciplinas)				
Disciplinas	1ª S.	2ª S.	3ª S.	
Língua Portuguesa.....	x	x	x	
Literatura Brasileira.....	x	x	x	
Inglês.....	x	x	x	
Matemática Aplicada.....	x	x	x	
Trigonometria.....	x	x		
Física.....	x	x	x	
Química.....	x	x	x	
Biologia.....	x	x	x	
História Geral.....	x	x	x	
História do Brasil.....			x	
Geografia Geral.....	x	x	x	
Geografia do Brasil.....			x	

Fonte: Romanelli (1978, p. 164).

Percebe-se que a grade curricular, apesar de ter sofrido algumas modificações em relação às estruturas anteriores, manteve um conjunto de disciplinas que asseguravam a formação em línguas, ciências humanas e ciências naturais. Os critérios para verificação do rendimento escolar variavam de escola para escola, mas geralmente se procedia da seguinte forma:

Quadro 13: Avaliação do aproveitamento escolar – 1965.

Categoria: Avaliação do processo de aprendizagem do aluno

Objeto: Ensino Médio (Ciclo I e Ciclo II)

Descritores: Escola Estadual de São Paulo

Ano: 1965

Critério para Verificação e Aproveitamento Escolar da Avaliação:

O sistema de avaliação abrange 2 aspectos

1 – avaliação de escolaridade

2 – avaliação do comportamento do aluno.

A avaliação da escolaridade fundamenta-se em:

a) – provas objetivas (escritas).

b) – sabatinas do tipo tradicional.

c) – trabalhos livres:

1 – redações;

2 – arguições orais;

3 – experiências;

4 – cartazes;

5 – trabalhos manuais;

6 – participação em atividades extraclasse etc.;

7 – trabalhos de expressão;

8 – seminários;

9 – participação em estudo dirigido

10 – pesquisas.

Portanto, todo trabalho do aluno será valorizado:

a) a) as notas “quantitativas” são anotadas em fichas individuais de exclusivo uso do professor (será atribuído um peso a cada nota, de acordo com a importância do trabalho e a critério do professor);

b) b) Somente a participação proveitosa poderá influir na avaliação;

c) c) O professor poderá ter sempre elementos objetivos que comprovem seu critério a respeito de cada aluno;

d) – d) A frequência e a disciplina não poderão influir, em hipótese alguma, na avaliação do aproveitamento.

Fonte: *Revista Pedagógica – Edição Especial* (1965, p. 254).

Pelo que observamos, eram oferecidas ao professor várias possibilidades de critérios de avaliação que se articulavam às atividades planejadas. Mas estes procedimentos eram possíveis por conta da própria concepção de educação que se tinha naquele período: a educação era compreendida como um processo em que o indivíduo apreendia o conhecimento através dos diversos procedimentos conduzidos pelo professor, e por isso fazia sentido a organização de diferentes metodologias de ensino, bem como diferentes critérios de avaliação. Estes procedimentos educativos perpassaram o ensino no decorrer do século XX e se fizeram presentes até meados da década de 1970.

A reforma da educação básica realizada em 1971 implicou, entretanto, a modificação dessa estrutura curricular do *curso ginasial*, que assegurava o estudo das disciplinas de história, geografia, literatura brasileira, educação musical, artes e trabalhos manuais em todas as séries, com uma frequência de duas ou três vezes por semana, sem contar o corte já realizado anteriormente, relativo ao ensino de história da filosofia, latim e grego. Mas o movimento de ideias presente nos discursos propositivos de Durmeval Trigueiro, Jean Piaget, Furter e Bruiton objetivava exatamente a eliminação dessas disciplinas, diretamente vinculadas à compreensão do mundo, à

formação da sensibilidade, à compreensão da estrutura da língua, para garantir o ajuste da formação dos indivíduos ao novo mundo, configurado pela técnica. Embora houvesse o argumento de que a manutenção dessas disciplinas na formação das crianças seria bastante onerosa ao estado, contava principalmente o próprio conteúdo por elas transmitido, os seus significados humano e social.

A junção do I Ciclo do ensino médio ao ensino primário, de fato, facilitou o acesso das classes populares ao conjunto de disciplinas, o contato com diferentes áreas das ciências que eram oferecidas no antigo curso ginásial. Evidentemente, não mais com aquela grade curricular anterior, que propiciava uma formação propedêutica, que lhes disponibilizava os fundamentos linguísticos e filosóficos do conhecimento já na infância. Desse modo, a partir da fixação de um núcleo comum de matérias – comunicação e expressão, estudos sociais e ciências –, a grade curricular do primeiro grau ficou assim organizada:

Quadro 14: Programa de Ensino – 1975.

Categoria: Programa de Ensino

Objeto: Ensino de 1º Grau

Descritores: Escola Estadual de São Paulo

Ano: 1975

Áreas de Estudo	Séries: 1ª S.	2ª S.	3ª S.	4ª S.	5ª S.	6ª S.	7ª S.	8ª S.
Comunicação e Expressão	x	x	x		x	x		
Língua Portuguesa						x	x	x
Inglês					x	x	x	x
Matemática	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudos Sociais			x	x	x	x	x	x
Ciências			x	x	x	x	x	x
Saúde				x	x			
Educação Física					x	x	x	x
Educação Artística						x	x	x
Desenho								x
EMC ⁹⁵							x	x
OSPB ⁹⁶								x

Fonte: Romanelli (1978, p. 243).

O ensino secundário passou a ser denominado de segundo grau e ficou completamente subordinado aos critérios de cursos profissionalizantes, com indicativos gerais direcionados aos diferentes setores da economia. Assim foram criados os cursos de segundo grau, mantendo na primeira série as disciplinas de núcleos comuns, e nas séries seguintes encaminhavam-se os estudantes às áreas de interesse: ao setor primário (extrativismo e agricultura), secundário (indústria) e terciário (comércio), garantindo em

⁹⁵ Educação Moral e Cívica.

⁹⁶ Organização Social e Política do Brasil.

cada uma dessas áreas o estudo de disciplinas específicas pertinentes à formação escolhida. Paralelamente ao ensino de segundo grau – profissionalizante de caráter geral –, foi ampliada a oferta das escolas técnicas estaduais e federais; ademais, as escolas de segundo grau que tivessem interesse poderiam instituir cursos técnicos específicos nas áreas de patologia clínica, administração, contabilidade ou magistério com habilitação para o segundo grau. Efetivamente, o currículo que havia permanecido até meados da década de 1960 fora substituído por outra modalidade.

No âmbito da formação foi bastante evidente o ajuste da educação básica às necessidades do modelo de produção naquele momento instaurado, entretanto, os militares realizaram mudanças substanciais, que pareciam, de fato, democratizar o ensino, como chegou a defender Jorge Nagle. O discurso articulado pela reforma educacional de 1971 e contra a LDB que havia sido aprovada em 20 de dezembro de 1961, acompanhado da implantação de algumas medidas, seduziu muitos profissionais ligados à educação. Para Jorge Nagle, por exemplo,

A Lei nº 5.692/71 possui um significado muito importante no panorama da educação escolar brasileira. Essa importância pode ser verificada pelo seguinte fato: as diretrizes e bases que estabelece se ajustam perfeitamente às diretrizes e bases já formuladas para a escola superior (Reforma Universitária), de modo a formar um conjunto harmonioso de normas regulamentadoras. Este é um resultado que merece ser posto em evidência porque vai determinar uma rede de ligações entre as escolas, tornando-as solidárias. Com razão, pode-se, agora com mais propriedade, falar em sistema escolar. Não existem mais, como anteriormente, normas diferentes, deduzidas de princípios diferentes – muitas vezes antagônicos – orientando a organização e o funcionamento das escolas (NAGLE, 1981, p. 17).

Nagle argumentou, ainda, que não era demais repetir que

a partir da nova legislação ficou eliminada a organização por compartimentos estanques, típica da situação anterior. Se nela haviam escolas médias exclusivamente voltadas para a educação geral e escolas médias exclusivamente voltadas para a educação profissional, agora as duas modalidades de formação se combinam, qualquer que seja a escola (1981, p. 19).

Para Jorge Nagle, a nova lei havia consolidado o sistema de ensino no Brasil, pois as normas estabelecidas nas três esferas do ensino a partir de princípios comuns garantiam a mesma organização e funcionamento a todas as escolas. A Lei 5.692/71 garantia, ainda, a descentralização e diversificação “do sistema escolar brasileiro, princípios já consagrados, mas não suficientemente aplicados, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961” (1981, p. 21), bem como continuidade, ao integrar o primeiro ciclo da escola média ao ensino primário, e garantir

a escola fundamental de oito anos ou a de primeiro grau (1981, p. 29). Nagle reconheceu nas reformas um caminho para a modernização e popularização do ensino.

Otaíza Romanelli, em *História da educação no Brasil*, argumentou que até meados da década de 1960 “substancialmente, pouca coisa se mudou na forma de encarar a educação que nos foi legada pelos jesuítas” (ROMANELLI, 1978, p. 13). Entretanto, aquele pensamento já não coincidia mais com o contexto sociocultural no Brasil, pois havia uma defasagem entre educação e desenvolvimento econômico, de forma que “toda ideologia que alimenta o sistema, assim como sua própria estrutura, começava a chocar-se com o referido contexto” (ROMANELLI, 1978, p. 13). Romanelli, apesar das ressalvas que fazia, via a necessidade de se adequar a educação aos novos tempos.

Dermeval Saviani ressalva que as reformas educacionais realizadas em 1971 tiveram como objetivo ajustar a educação à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964, para garantir a continuidade da ordem socioeconômica, e continuidade também na educação. Para Saviani, praticamente não houve diferença entre a LDB 4.024/61 e a Lei 5.692/71, pois as duas redações contêm os mesmos objetivos, e por isso,

A referida continuidade pode ser imediatamente constatada pelo simples fato de que os cinco primeiros títulos da Lei nº 4.024, que tratam dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino permanecem em vigor. Ora, são exatamente esses títulos que consubstanciam as diretrizes, isto é, a orientação fundamental da organização escolar brasileira. Entretanto, se a proclamação dos objetivos revela continuidade entre ambas as leis, é preciso considerar que, no que diz respeito à estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino, ocorreu uma ruptura. E isto é compreensível porque, se a continuidade da ordem socioeconômica só pôde ser garantida através da ruptura política, na educação a continuidade das funções dela demandadas pelas condições sociais e econômicas exigiu uma ruptura no âmbito da política educacional, ou seja, nos rumos que deveria tomar a forma de organizar e operar os serviços educacionais (SAVIANI, 2006, p. 121).

De fato, se atentamos para o modelo socioeconômico existente na década de 1970, identificamos o aprofundamento das relações capitalistas já existentes na década de 1960. Podemos constatar o mesmo problema na educação, se olharmos o aprofundamento do processo de hierarquização e controle do trabalho educativo, do favorecimento ao ensino privado em detrimento dos investimentos no ensino público. Entretanto, ocorreu uma mudança bastante significativa no que se refere aos conteúdos formativos da individualidade, àqueles mais ligados à formação do caráter, da sensibilidade e do pensamento crítico. As disciplinas relacionadas às ciências exatas e

biológicas foram preservadas praticamente intactas, justamente pela sua importância na formação de profissionais para o mercado de trabalho. Por isso, identificamos nesse período uma reorientação radical nos conteúdos formativos da individualidade, e não propriamente o desmonte do conhecimento, porque, de certo modo, a educação tecnicista posta naquele momento requeria competência científica.

Vale ressaltar, entretanto, que a formação integral dos indivíduos, direcionada à formação do caráter – ao que os homens efetivamente são, à sua capacidade de sentir, amar, e pensar –, requer o desenvolvimento dos diferentes níveis de pensamento no sentido mais pleno, através do desenvolvimento da abstração, que permite ao homem o distanciamento temporal e espacial da realidade imediata, bem como a ampliação das possibilidades de desenvolvimento das potencialidades humanas, e não a redução do homem ao fazer imediato. A concretização dessas possibilidades de desenvolvimento humano jamais será resolvida na simples aprovação de um projeto de lei, senão pela transformação radical da sociedade, porém, a análise da legislação pode auxiliar na compreensão dos desdobramentos históricos, pois as leis muitas vezes são norteadoras de prática social.

Consideramos imprescindível a identificação das possibilidades de transição na história e, por isso, a necessidade de pensar sobre ela. Reconhecemos que a sociedade atingiu um patamar em que as relações sociais em grande medida são concretizadas nas esferas organizacionais, quase sempre controladoras, de forma que as ações esbarram nos limites das estruturas. Ainda assim, sempre há uma alternativa para o indivíduo intervir ou iniciar um movimento que poderá configurar uma situação nova, donde a busca de mediações que propiciem a transformação ganha relevância.

Retomemos, então, a reflexão sobre a legislação. As leis referentes à educação foram produzidas para nortear a formação dos indivíduos e trazem elementos que podem propiciar uma avaliação dos processos históricos configurados a partir dos seus direcionamentos ou dos resultados delas originados. Desse modo, tecemos a comparação entre os objetivos e finalidades apresentados nos Projetos de Lei e nas LDB aprovadas. Assim, no art. 2º do Projeto de Lei de 1948, encontramos indicações voltadas para a formação integral do indivíduo, a solidariedade, a preocupação com a formação de vínculos culturais e afetivos, bem como a continuidade histórica da nação:

Dos Fins da Educação

Art. 2º. A educação nacional inspira-se nos próprios princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

I. Assegurar o integral desenvolvimento do indivíduo.

II. Sentido de solidariedade humana, incentivará a coesão da família e a formação de vínculos culturais e afetivos, fortalecerá a consciência da continuidade histórica da nação e o amor à paz, e coibirá o tratamento desigual por motivo de convicção religiosa por motivo de comunicação regional, filosófica ou política, bem como os preconceitos de classe e de raça.

O mesmo podemos dizer em relação à Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional, pois também manteve em suas metas a formação integral do indivíduo e o acesso à educação científica e cultural, de forma que *por lei estavam garantidas a preservação e a expansão do patrimônio cultural*, uma vez que nelas ficou determinado:

TÍTULO I

Dos Fins da Educação

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (Senado Federal – Subsecretaria de Informações).

A prescrição da lei não garante a sua efetividade, pelo contrário, ela representa, acima de tudo, a desigualdade material mascarada na esfera da igualdade abstrata, como já havia sido denunciado por Marx. E, de fato, o Projeto de Lei de 1948 e a LDB 4.024/61 estão entrelaçados aos princípios liberais, ancorados na liberdade formal e abstrata, mas resguardam a defesa da universalidade por meio da preservação e da expansão do patrimônio cultural, do preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos, do desenvolvimento integral da personalidade humana. O Projeto de Lei de 1948 apontava, ainda, a formação de vínculos culturais e afetivos e a consciência de uma continuidade histórica, pois se tratava de um momento em que parte dos liberais agia para expandir o desenvolvimento humano. Por tudo isto, certamente este texto não sobreviveria.

E foi isso que ocorreu: por fim, os liberais substituíram seus ideais democráticos pela autocracia, para garantir a máxima exploração do proletariado e das classes populares, e para obter essa vantagem apoiaram e financiaram a ditadura militar.

Em contrapartida, o governo militar favoreceu os setores privados, expandiu seu patrimônio e poder social, aprofundou os mecanismos de controle ideológico e, por isso, a sua ação castradora foi bem maior sobre as ciências humanas. O ministro Jarbas Passarinho, numa das medidas implantadas, alterou os fins da educação e retirou as disciplinas relacionadas às ciências humanas, medida que pôs fim à formação humanística e enciclopedista. As perspectivas humanistas em torno do desenvolvimento pleno da individualidade foram negligenciadas nas reformas educacionais impostas pela ditadura militar, as quais foram restringidas à oferta de indicativos de uma formação para a cidadania, para o desenvolvimento das potencialidades e da qualificação para o trabalho. O ensino de primeiro e o de segundo graus, aprovados pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, ficaram assim definidos:

CAPÍTULO I

Do Ensino de 1º e 2º graus

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º Para efeito do que dispõem os arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau, e por ensino médio, o de segundo grau.

§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.

Art. 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.
(Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos)

A proposição de que o ensino deveria assegurar o desenvolvimento das potencialidades como elemento de realização, de certo modo, estava ligada ao desenvolvimento das aptidões, que também estavam direcionadas à realização do trabalho. Os objetivos do ensino de primeiro e de segundo graus foram assentados em três eixos que articulavam a matriz tecnicista: nas aptidões individuais, na formação para o trabalho e na preparação para o exercício da cidadania, o tripé necessário para a formação do *Homo faber*, o novo cidadão do mundo, cuja participação política se limita ao voto na democracia representativa. O desenvolvimento pleno da individualidade, sua

capacidade de reflexão crítica sobre o mundo foi posto à deriva, o que justificou a supressão da educação musical do currículo. Jarbas Passarinho⁹⁷, ministro da Educação na época, através da Lei 5.692/71, conduziu as reformas direcionadas à educação básica seguindo os preceitos da concepção tecnicista de educação, com objetivos bem definidos e adequados ao modelo de produção, para garantir o crescimento econômico naquele período. A Lei 5.692/71 estava inteiramente articulada aos propósitos dos militares, que defendiam a subordinação da educação ao modelo de produção vigente, propósito constatado no discurso do então general-presidente Emílio Garrastazu Médici, pronunciado em 31 de dezembro de 1970:

Creio que 1971 será um ano de marcante expansão industrial, incentivada pelo programa siderúrgico que dentro de poucos dias apresentarei à Nação (...). *Sinto que a grande revolução educacional virá agora, na passagem da velha orientação propedêutica da escola secundária a uma realística preparação para a vida*, que atenda à carência de técnicos de nível médio, problema dos mais críticos na arrancada do nosso desenvolvimento (MÉDICI *apud* BITTAR; FERREIRA, 2006, p. 5).

Médici explicitava o projeto militar para a educação, que nada mais era do que o projeto escolanovista, empenhado no ajuste da educação ao desenvolvimento técnico-industrial. Desse modo, a educação deveria estreitar as suas orientações à formação para o trabalho no ensino de segundo grau, de forma a atender às necessidades impostas pela produção. Essas medidas resultaram na ruptura com a educação humanista, cultural e científica, consideradas, até aquele momento, uma condição necessária para assegurar a formação integral do indivíduo. O pronunciamento do general Emílio Garrastazu Médici apresentava o mesmo conteúdo defendido por Durmeval Trigueiro, ao argumentar que era preciso um projeto realista para a educação: era necessário encerrar de uma vez por todas a educação propedêutica para consolidar a formação técnica para o trabalho no ensino secundário.

O pronunciamento de Médici também ia ao encontro das propostas educacionais defendidas pelos adeptos do escolanovismo – não estamos afirmando que os escolanovistas apoiaram a ditadura militar, mas que o seu ideário foi incorporado nas reformas educacionais. Anísio Teixeira, por exemplo, defendia a ideia de que o currículo e a organização da educação tradicional só tinham eficiência para indivíduos interessados em estudos literários ou científicos e nenhuma nação poderia formar todos

⁹⁷ Jarbas Gonçalves Passarinho (*1920): militar, fez carreira política sob o golpe de 1964: foi governador indicado do Pará, duas vezes senador, presidente do Senado, ministro do Trabalho e Previdência Social no governo Costa e Silva (1967-1969), ministro da Educação no governo Garrastazu Médici (1969-1974), ministro da Previdência do governo João Figueiredo e ministro da Justiça no governo Fernando Collor.

os seus cidadãos para serem intelectuais. Além disso, “as escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna” (TEIXEIRA, 1976, p. 37).

Consideramos, por isso, as propostas veiculadas pelo movimento escolanovista, de certo modo, efetivadas nas políticas educacionais do governo militar, pois o modelo de educação instaurado reordenou o processo educativo para adequá-lo à operacionalidade empresarial. O golpe militar interveio com radicalidade sobre todas as esferas da sociedade civil e, de certa forma, seguindo um procedimento à avessa, *realizou um desejo antigo dos liberais: adequar a educação às necessidades da indústria e à lógica de acumulação capitalista*. A ditadura militar reformulou a estrutura de ensino para que pudesse atender ao modelo de acumulação instaurado: através da implantação da educação tecnicista, da reforma na **LDB**, sem fazer uma nova constituição, o governo militar alterou profundamente os princípios e a estrutura de ensino que existia até então.

Os professores Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos atentam, ainda, para outra questão: a expansão da formação tecnicista a todas as escolas do ensino médio tinha também outro propósito:

A Lei 5.692/71 surgiu, então, com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da “escassez de técnicos” no mercado e pela necessidade de evitar a “frustração de jovens” que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 10).

Os autores sinalizam que a expansão do ensino técnico também foi uma forma de amenizar a demanda por vagas – ainda escassas – no ensino superior e contornar as pressões sociais pela intensificação da formação profissional no ensino médio.

É imprescindível, todavia, ressaltar que a reforma educacional realizada através da Lei 5.692/71 foi bem-sucedida no que se refere à destituição da educação humanista e à subsunção da educação básica aos parâmetros tecnicistas, mas, no que se refere aos resultados efetivos do ensino – ao índice de aproveitamento escolar e à permanência dos alunos na escola –, ocorreu uma catástrofe. As reformas promovidas naquele período também favoreceram a disseminação do ensino privado, acompanhada da deterioração da educação pública pela separação bem distinta entre dois segmentos

sociais: uma formação propedêutica para as classes dominantes – oferecida pelo ensino privado – e uma formação para o trabalho destinada às classes populares – oferecida nas escolas públicas.

É bem verdade que até meados da década de 1940 o ensino primário oferecia uma educação geral e também prática, direcionada principalmente às crianças provenientes das classes populares, que logo deveriam abandonar os estudos para serem inseridas no mercado de trabalho. Mas, a partir de 1945, passou a ocorrer uma ampliação significativa da oferta dos cursos ginasiais, tornando-os mais acessíveis à sociedade. Como ressaltou o Prof. Celso de Rui Beiseigel⁹⁸,

o ginásio deixava de aparecer no sistema de ensino somente enquanto escola constitutiva da educação das elites. Ao ser inserido em posição estratégica no sistema de ensino então definido como a educação popular, o ginásio passava por significativa metamorfose, abandonava a posição anterior de entre um padrão de escolaridade dos segmentos privilegiados e um outro padrão de escolaridade progressivamente aberto às camadas desfavorecidas da população (BEISEIGEL, 2009, p. 15).

Anísio Teixeira também sinalizou este período de expansão do ensino público, ao reclamar⁹⁹ que estava ocorrendo um crescimento desordenado e anárquico das escolas, o qual ameaçava o sistema escolar, por transformá-lo numa farsa, exatamente porque oferecia aos estudantes a formação geral, e não para o trabalho. O fato é que havia ocorrido uma expansão do ensino público, que demarcava, por exemplo, no estado de São Paulo, um salto quantitativo da oferta das escolas que favorecia o atendimento às classes populares: entre 1960 e 1962, por exemplo, foram criadas 1.026 escolas, e entre 1962 e 1971, outras 819¹⁰⁰. Por isso, afirmamos que a quantidade de unidades escolares oferecidas não era ainda suficiente para atender a todas as crianças, mas já havia ocorrido uma expansão significativa, combinada à oferta de educação propedêutica, científica, literária às crianças que a frequentavam. Entretanto, a reforma realizada pelo militares “foi imposta sem considerações sociais e criou um ensino profissionalizante que não profissionalizou realmente. Paralelamente,

⁹⁸ Esses comentários foram apresentados pelo Prof. Dr. Professor Celso Rui de Beiseigel no VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas do Grupo de Pesquisa: “História, Educação e Sociedade”, que ocorreu na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas em julho de 2009, e gentilmente foram cedidos pelo autor.

⁹⁹ Teixeira emitiu esses comentários numa conferência proferida em 1953 na Fundação Getúlio Vargas, publicada posteriormente no livro *Educação no Brasil*.

¹⁰⁰ Dados apresentados pelo Prof. Dr. Celso Rui de Beiseigel na conferência do VIII Seminário Nacional do Histedbr.

arruinou ainda mais o nível de muitas escolas e deixou uma distância ainda maior entre a escola pública e as boas universidades” (FAZOLI FILHO, 1991, p. 38).

Assim, o governo militar acabou por concretizar uma mudança radical nas diretrizes educacionais ao dar início a um processo irreversível: a destituição da formação ampla, integral e humanística para substituí-la pela visão tecnocrata de homem, pautada pela educação tecnicista – desse modo atendendo ao mercado de trabalho. As mudanças na educação básica foram realizadas num período subsequente através da Lei 5.692/71, cujo propósito principal era preparar mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho via criação do ensino profissionalizante e enfraquecimento da formação científica e cultural, cujo fim se daria por completo a partir da segunda metade da década de 1980. Os militares retalharam o currículo, extirpou a formação humanista, transformou o ensino secundário em ensino profissionalizante compulsório, mas o desmonte efetivo do currículo só ocorreu a partir da segunda metade dos anos 80, porque as análises dos documentos nos dão referência de que até esse período – seja, pela ação combatente e consciente dos professores, seja pela própria estrutura que havia na grade curricular – era assegurado às classes médias e populares o acesso ao ensino público ainda centrado na difusão científica e cultural.

Como já assinalamos no início deste Capítulo, todas essas medidas foram implementadas em consonância com o acordo firmado em 1964 entre o MEC e a *Usaid*, com o propósito de formar integrantes do MEC para viabilizar o projeto de desenvolvimento norte-americano no Brasil, bem como adequar a educação aos padrões da competitividade capitalista. Cunha e Góes (1991) chamaram a atenção para a distinção desta educação sob intervenção norte-americana em relação à dos períodos anteriores, desde o governo Dutra, quando se deu o início da guerra fria; foi a partir do governo Castelo Branco que irrompeu o processo de desnacionalização no campo educacional. O Acordo MEC-Usaid atingiu as três esferas do ensino – primária, média e superior – através de treinamento dos professores para introdução do ensino técnico e produção de livros didáticos e da compra de direitos autorais de editoras norte-americanas.

Por todas as questões relatadas, não poderíamos deixar de fazer menção a Jarbas Passarinho, condutor por excelência daquele processo, por ter ocupado um papel central na mediação entre as diferentes *personae* que contribuíram para fortalecer o

regime militar, pela sua atuação na estruturação do ensino, ajustando sua proposta de educação ao modelo econômico.

3.5.1 O discurso remissivo de Jarbas Passarinho

Em sua obra autobiográfica *Um híbrido fértil*, Jarbas Passarinho comenta que recebeu convite do presidente Médici para assumir o MEC pela sua grande capacidade de diálogo com os trabalhadores e também habilidade para lidar com os estudantes. Afirma que o acordo MEC/Usaid nunca foi efetivado, que não existem provas sobre ele. Em suas palavras:

Mostrei-lhe que só houvera encontro preliminar entre professores universitários brasileiros e americanos e exibi o volumoso relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, Eapes. O Acordo fora de fato assinado em junho de 1965, mas não passou da fase da análise da educação superior no Brasil e nos Estados Unidos. (...). O Acordo MEC/Usaid não passou de um trabalho acadêmico, por sinal valioso como diagnóstico da educação que o Brasil oferecia ao seu povo. Os professores brasileiros Fernando Carneio, Laerte Carvalho, Osmar Ferreira e Rubens Horta Porto foram muito felizes no raio X que fizeram dos três níveis de educação no Brasil. *Sugeriram revisão dos currículos, modificação no vestibular, recursos para educação, adoção da departamentalização, incremento da pós-graduação, concluindo pela necessidade de uma reforma universitária, o que foi feito no governo Costa e Silva.* (PASSARINHO, 1996, pp. 371-2)

O que considerou apenas sugestões significou, na verdade, uma mudança central nos rumos da educação: a revisão do currículo, a departamentalização e a reforma universitária estilharam a educação geral que proporcionava aos indivíduos uma visão ampla da sociedade e da história, para oferecer-lhes apenas uma formação especializada para o trabalho, sucumbida na execução de tarefas do presente.

Em sua autobiografia Passarinho também faz críticas à educação no governo João Goulart, porque na proposta das reformas de base havia um item que condicionava desenvolvimento a justiça social, reivindicava a eliminação do elitismo na educação e o beneficiamento do pobre, a universalização do ensino gratuito em todos os níveis, bem como a defesa do voto de pessoas analfabetas. Segundo a avaliação de Passarinho, o que houve de fato no pré-64 foi “um grande programa de cultura popular, um método de alfabetização flagrantemente ideológico, e as passeatas dos ‘excedentes’ dos vestibulares exigindo matrícula” (PASSARINHO, 1996, p. 396). Passarinho deixou mencionar que, em resposta àqueles movimentos, o governo autocrático-militar – tutor dos interesses da burguesia nacional e estrangeira – extirpou as reivindicações contidas nas reformas de base e todos os confrontos travados para que fosse concretizada uma

reforma educacional universal. Em defesa da ditadura militar, Passarinho se valeu de números para desqualificar o governo João Goulart e apresentar como trunfo de seu projeto as medidas que estavam sendo tomadas para ampliar a oferta de escolas e a expansão do ensino:

Comparando-se a palavra com a ação, vê-se no *Anuário Estatístico da Unesco*, de 1965, e nos dados publicados pelos próprios órgãos do governo, uma tremenda discrepância entre a promessa e a realidade. Se a educação devia ser prioritária, como explicar que em 1963, no auge da propaganda reformista, o Brasil gastasse em educação apenas 2,1% do PIB? Que os dispêndios federais com a educação não passassem de 5,6% do Orçamento da União? Que a escolarização obrigatória alcançasse apenas as crianças de sete a dez anos de idade, ou seja, uma taxa de quatro anos, que só era igual às de Portugal e três países africanos? Que só tivéssemos 132 universitários para cada bloco de 100 mil habitantes, número apenas melhor que os de Honduras, Guatemala e Haiti, enquanto a Argentina já tinha mais de 700 e o Chile e Uruguai mais de 600? Que das 135 mil escolas primárias existentes, 70% fossem de uma sala só, com um só professor? Que a taxa de leigos no ensino primário superava 40% do magistério desse grau? Que de cada mil crianças que iniciavam o curso primário menos da metade chegava à segunda série? E que mais de 11 ultimavam o curso superior? Que 74% da oferta de ensino secundário provinham das escolas particulares, negando, pois, ao pobre o acesso ao ginásio? (PASSARINHO, 1996, p. 397)

Em verdade, os gastos despendidos com a educação pelo governo militar não ultrapassaram a margem de 3% do PIB. Aumentou o número de escolas, mas se ampliou a oferta muito mais pela superlotação nas salas de aula do que através da criação de vagas efetivas. Otaíza Romanelli oferece uma referência acerca daquele período através da apresentação de dados estatísticos. A tabela apresentada a seguir, contendo taxas de crescimento de escolarização global e índices de crescimento, oferece um parâmetro para a compreensão daquele período: confirma que a oferta do ensino no governo militar cresceu, mas ainda ficou muito próxima do índice anterior:

Tabela 1: Evolução da população escolarizada entre os anos de 1940 e 1970

Anos %	População de 5 a 24 anos	Matriculados
1940 15,14	19.344.174	2.928.838
1950 20,26	23.817.548	4.626.885
1960 27,24	32.038.353	8.728.631
1970 30,13	57.401.432	17.323.580

Fonte: *apud* Romanelli: Estatística da Educação Nacional, 1960-1971, MEC e Werner Baer. Não inclui a extensão universitária, a pós-graduação e pré-vestibulares.

Jarbas Passarinho procurou articular a reforma universitária ao ensino primário, ginásial e colegial. Para evitar recursos dos estudantes, instituiu o vestibular classificatório e convidou o senador Tarso Dutra para formar uma Comissão de mestres experientes para formularem uma proposta de LDB do primeiro e segundo graus. A Comissão, que era composta por 29 membros, foi reduzida para nove, presidida por Pe. José de Vasconcelos, e teve como relator o professor Valnir Chagas (1921-2006)¹⁰¹, da Universidade de Brasília. Ao final de três meses a Comissão apresentou as seguintes propostas:

Acabava com o exame de admissão ao ginásio (o “primeiro cemitério”, como dizia o padre Vasconcelos), aumentava para oito anos o curso fundamental, transformava a escola numa fonte de sondagens de aptidão, flexibilizava o segundo grau, que o aluno poderia fazer em três ou cinco anos, conforme a sua disponibilidade de tempo, criava o ensino supletivo, sem a deformação do antigo “madureza”, o Estatuto do Magistério e outras medidas verdadeiramente revolucionárias. Diziam: se não há nem giz em quantidade suficiente para as atuais escolas, como elevar para oito anos a obrigatoriedade? Como criar laboratórios de ciências, oficinas de artes plásticas, de ensino agrícola nas áreas rurais, de colégio miniaturizado de comércio e assim por diante. (PASSARINHO, 1996, pp. 398- 399)

Em relação ao projeto de lei encaminhado ao Congresso, Jarbas Passarinho afirma que:

Queríamos, entre outros objetivos nobres, que o aluno, ao termo do segundo grau, tivesse uma pressão, *para que o ensino não fosse meramente propedêutico, para a universalidade*, pois achávamos que isso já não se daria naturalmente, já que mais de 75% dos estudantes do segundo grau se profissionalizavam nas Escolas Normais, nas Escolas Técnicas Federais, nos Colégios Industriais, Agrícolas e Comerciais. Na Comissão que examinou o projeto, porém, foi considerado imperativo – especialmente pela bancada paulista – universalizar o profissionalismo. Todos os egressos de segundo grau deveriam, pois, ter aprendido uma profissão. Cedemos, para negociar a aprovação na Câmara. Foi um erro, que viria descaracterizar a proposta original. Para tentar corrigi-lo, o Conselho Federal de Educação introduziu alguns “remendos” que o tempo provou equivocados. *Ainda assim, o projeto, transformado na Lei nº 5.692, sancionada em setembro de 1971, foi – e continua sendo – extraordinário avanço na educação (...)*. Um quarto de século depois, é claro que deve haver atualização, modificação para melhor, mas não retrocesso. É o que se espera o Projeto de Lei em curso (PASSARINHO, 1996, p. 400).

Aquele projeto apresentado por Passarinho procurou acabar com a jornada de 12 horas, que Aderbal Jurema denominou de “professor táxi”, pois este profissional ficava de um lado para outro para lecionar. Por isso instituiu a jornada de

¹⁰¹ Bacharel em direito e licenciado em pedagogia, atuou no Conselho Federal de Educação (1962-1976) e contribuiu para a gênese e regulamentação do sistema brasileiro de educação. Foi um dos principais autores da reforma universitária de 1968 e da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Foi também um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB).

40 horas com dedicação exclusiva, de 40 horas sem dedicação exclusiva e a jornada de 24 horas semanais para o professor (PASSARINHO, 1996, p. 403). O conteúdo defendido por Jarbas Passarinho na composição do ensino primário era:

Do curso fundamental (antigo primário) à universidade, a ênfase política era concentrada na democracia. Começava, na criança, por estabelecer o vínculo entre a escola e a comunidade, no papel social de cada membro da família, do aluno, na valorização do trabalho e nos símbolos da Pátria: Bandeira e Hino. Já a partir da quinta série (ginasial) tratava dos direitos fundamentais do homem, sistema de governo, tradições religiosas, a pátria como comunidade nacional, o significado ontológico do homem, a democracia como filosofia, como regime político e como estilo de vida. À proporção que crescia a faixa etária, os programas ampliavam objetivos conceituais, o Brasil e suas relações com o mundo, as declarações de direitos humanos, entrando pelo exame da problemática brasileira, para chegar ao estudo da geopolítica e os problemas de desenvolvimento econômico e socioeconômicos (habitação, saúde, educação, função social das empresas, papel constitucional das Forças Armadas) (PASSARINHO, 1996, p. 409).

Passarinho exalta as reformas, e revela a prática cotidiana nas escolas: hastear a bandeira e cantar o Hino Nacional tornaram-se atividades frequentes, contudo, o desfecho dessas reformas culminou numa profunda crise na educação, desestruturação e abandono, baixo investimento na educação, questões que serão analisadas mais especificamente no Capítulo IV, pelos desdobramentos que a crise instaurada no governo militar abriu à educação a partir dos anos 80. Mas, antes de adentrar ao Capítulo IV, veremos o processo de estruturação do ensino nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema.

3.6 A estruturação das redes municipais de ensino de São Bernardo do Campo e Diadema nas décadas de 1960 e 1970

Feita a reconstituição das reformas educacionais conduzidas pelo governo civil-militar, julgamos necessário realizar o esforço de organizar documentos e informações acerca do processo de estruturação da rede de ensino dos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema, por serem dois espaços em que ocorreu uma reforma educacional acompanhada de um intenso movimento de idéias resultando em debates calorosos entre os professores. Também será importante para nossa análise recordarmos o modo como a educação infantil foi estruturada, pois ela desenvolvia conteúdos científicos e literários de modo simplificado, método que fornecia às crianças

as bases conceituais para adquirir conhecimentos mais complexos nas séries posteriores. Esses procedimentos educacionais vigoraram até a segunda metade da década de 1980, quando passou a ocorrer um movimento intenso em torno da psicolinguística e do construtivismo, trazendo em suas bases os fundamentos do escolanovismo e, conseqüentemente, do pragmatismo. Por isso, enxergamos que o vigoroso movimento que se pôs a partir da segunda metade do século XX – a expansão do ideário escolanovista, iniciado na década de 1920, e da educação tecnicista, implantada na ditadura civil-militar – alcançou o seu ápice através da junção das teorias biopsicolinguísticas e técnico-administrativas. Esta constatação reforça nossa hipótese inicial de que o ideário escolanovista e a educação tecnicista não haviam alcançado plenamente todas as esferas do ensino até a segunda metade dos anos 1980.

Feitas essas considerações, partiremos, então, para a análise dos fatos. Ao sistematizar as informações recolhidas verificamos que até fins dos anos 1950 as poucas escolas voltadas para a educação infantil estavam acopladas aos grupos escolares ou às escolas normais, pois não havia ainda uma estrutura de ensino independente direcionada às crianças de quatro a seis anos, nível que era vinculado aos cursos normais ou grupos escolares. Por meio da entrevista concedida pela professora L. A. obtivemos uma proximidade em relação àquele período:

Eu estudei no Instituto de Educação Carlos Gomes¹⁰², em Campinas, desde a pré-escola. Eu entrei exatamente aos quatro anos na escola e fiz três anos de pré-escola, no Instituto de Educação, depois mais quatro anos no ensino primário (...). O Instituto de Educação Carlos Gomes era uma escola do estado, a escola mais tradicional do estado. Os Institutos de Educação podiam ter ou não a pré-escola. (...) O curso primário anexo é que era obrigatório. Depois é que ele foi generalizado, mas, nesse momento histórico, a pré-escola era uma opção da escola. Para ser um Instituto de Educação tinha que ter uma escola primária anexa, não necessariamente a pré-escola. A pré-escola que era optativa. (Entrevista realizada para esta pesquisa em São Paulo, em 27/06/2008).

Somente no início dos anos 1960 é que esta atividade começou a ser organizada com mais atenção e passou a ser integrada à rede pública de ensino. Ela nasceu como um centro experimental acoplado às escolas normais, como um espaço onde os estudantes pudessem exercer as suas primeiras experiências como educadores. Posteriormente, alguns municípios, paralelamente à rede pública de ensino do estado de São Paulo, também passaram a organizar instalações que pudessem oferecer

¹⁰² O Instituto de Educação Carlos Gomes foi fundado em 1903, com o nome de Escola Complementar de Campinas, pela Lei 861, de 14 de dezembro de 1902. Atualmente chama-se Escola Estadual Carlos Gomes, localizando-se sua sede no centro de Campinas.

atendimento a crianças com idade entre quatro e cinco anos, dando início à formação das suas redes de ensino. A partir desse período, então, passou a ocorrer um processo paulatino de desenvolvimento de uma educação infantil – denominada inicialmente de jardins da infância e depois de pré-escola – sistematizada, com grade curricular própria. A grade curricular direcionada à pré-escola realizada pelos municípios e pelo estado naquele período foi organizada de modo a contemplar os conteúdos das diferentes áreas da ciência.

Dessa forma, será significativo acompanharmos o processo de estruturação da educação infantil nos municípios de São Bernardo do Campo do Campo e Diadema e as características da grade curricular, bem como os objetivos nela presentes.

3.6.1 Prática educativa: objetivos e conteúdos em São Bernardo do Campo entre as décadas de 60 e 80

A constituição das redes de ensino público em São Bernardo do Campo se deu em meio aos confrontos nacionais, imersa nas discussões em torno da política econômica, da centralização do poder executivo do estado, do acirramento do distanciamento entre as classes sociais e estreitamento dos laços das classes dominantes brasileiras com a política intervencionista norte-americana.

As primeiras escolas municipais de São Bernardo do Campo foram constituídas sob a administração do prefeito Lauro Gomes de Almeida¹⁰³ (PTB), a partir de 1960 e até 1980, para oferecer atendimento escolar às crianças de zero a seis anos. Estavam sob a responsabilidade do Departamento de Educação e Cultura, através dos Jardins da Infância, Parques Infantis, sob orientação prático-pedagógica do Serviço de Orientação Pré-Primária. Tratava-se de uma atividade realizada exclusivamente pelo sexo feminino.

O Jardim da Infância Santa Terezinha, sob a coordenação da professora Tirza Martins Ribeiro Magdalena, foi inaugurado em agosto de 1960, sob os princípios educacionais de Froebel e Decroly, pautados em “Unidades de experiência: expressão artística, expressão corporal, valorizando ainda a alfabetização. As professoras eram

¹⁰³ Lauro Gomes de Almeida administrou a Prefeitura de São Bernardo do Campo entre os anos de 1952 e 1954 e, posteriormente, entre 1960 e 1963, pelo PTB.

tidas como professoras jardineiras” (*O Currículo do Município de São Bernardo do Campo*. Secretaria de Educação e Cultura, 1992, p. 18).

Os Parques Infantis, embora tivessem os mesmos objetivos do Jardim da Infância, ao buscarem acolher as crianças para tirá-las da rua, possuíam algumas especificidades. O primeiro Parque Infantil surgiu por iniciativa de Pe. Fiorenti Elena, em acordo com a administração municipal, alocado nas dependências do salão da igreja. Nesse espaço era atendidas crianças de três a 12 anos, o que era visto como uma forma de amparar as crianças durante o horário de trabalho pais, por isso, ficavam meio período nos Parques Infantis e no outro frequentavam os grupos escolares. Os Parques Infantis auxiliavam as crianças nas tarefas escolares e centravam-se em atividades recreativas, embora também desenvolvessem ação pedagógica em torno de unidades de trabalho e datas comemorativas.

As atividades desenvolvidas tinham como objetivo levar as crianças a adquirirem o conhecimento universal e científico, que, por sua vez, propiciava o desenvolvimento do raciocínio, pois havia um conjunto de atividades específicas que proporcionava às crianças diferentes oportunidades de reflexão sobre as áreas das ciências. Desse modo, os subsídios que davam amparo ao planejamento dos professores asseguravam às crianças a oportunidade de iniciar o contato com o conhecimento, como podemos ver na orientação aos professores veiculada pelo Serviço de Orientação Técnica:

Quadro 15: Subsídio para professores – SBC – 1968.

Objeto: Educação Infantil

Categoria: Subsídio/ orientação ao trabalho dos professores

Descritores: Escola Municipal de Educação Infantil de São Bernardo do Campo

Ano: 1968

Os animais

Preparo da professora:

1. Ler com atenção o *Centro de Interesse*: “Os animais” e quais os seus objetivos.
2. Preparar com antecedência o material que vai usar no início da aula e prosseguir na coleta de outros. Ex.: cartolina, papéis coloridos de revistas, papel espelho, cola, lápis de cera, pincel atômico, tesoura, agulha e linha grossa para alinhavos, pedaços de couro, peles, penas, seda natural, novelos de lã, tecidos de lã, figuras as mais diversas de animais e a sua utilização pelo homem, giz colorido, casulo, favo de mel (vazio).
3. Conseguir se for possível um gatinho, uma tartaruga, um aquário.
4. Preparar cartazes mostrando o valor dos animais: Ex.: figura de uma vaca e ao redor dela todos os produtos derivados;

* Abelha: a colmeia, o favo, o mel.

* O bicho-da-seda: um ramo de amoreira com a lagartinha, o casulo, o fio de seda, o tecido da seda.

5. Praticar (se preciso) com massinha plástica a confecção de alguns bichinhos e ensinar aos seus alunos.

6. Aproveitar o máximo o presente *Centro de Interesse*, ensinando a criança a cuidar com carinho dos animais e também das precauções que deve tomar para evitar as suas doenças peculiares e os seus parasitos: a sarna, a asma, a hidrofobia, o piolho etc.

Fonte: “Os animais” – Subsídio n. 9. São Bernardo do Campo: Serviço de Orientação Técnica, 1968.

O planejamento era realizado com antecedência e a orientação dada aos professores estava voltada para o acompanhamento do processo educativo, para os primeiros passos para formação do pensamento abstrato através dos Centros de Interesse, bem como para o cuidado com a organização de um espaço rico de informações, figuras e quadros. Na sugestão de atividades apareciam exercícios de observação e associação para estimular a aquisição do conhecimento e estimular as diferentes formas do raciocínio:

Quadro 16: Sugestão de atividades – Educação Infantil – 1968.

Objeto: Educação Infantil

Categoria: Subsídio/ orientação ao trabalho das professoras

Descritores: Escola Municipal de Educação Infantil de São Bernardo do Campo

Ano: 1968

Sugestão de atividades:

1 – Exercício de observação: estimular a observação das crianças através de figuras de animais domésticos, através do que está exposto na sala de aula, através de passeios aos redores da escola, passeios no jardim zoológico.

2 – Exercícios de associação: Atividades de desenvolvimento e de pensamento da linguagem. Por meio de histórias, conversas informais com os alunos, quadrinhas (de memorização), dramatização, fazer distinção entre animais de pelo, de escamas, de penas etc. fazendo a criança identificar o “habitat” de cada um, como se alimentam, as suas diversas utilidades, como procriam.

Animais de pelo, mamíferos. Domésticos: o cão, o coelho, a vaca, o carneiro, o cavalo. Selvagens: o urso, o elefante, o leão, a onça. Batráquios: o sapo e a sua utilidade, a rã. Peixes: suas características, habitantes da água doce e salgada, seu grande valor alimentício, suas escamas. Aves: o João-de-barro, o canário, o bem-te-vi, o gavião, o pombo, a galinha, o pato. Insetos úteis: a abelha, o bicho-da-seda. Insetos nocivos: a formiga, a pulga, a mosca.

a – Conversas informais: (crianças dispostas em círculo) Você tem um cachorrinho? Como se chama? Ele brinca com você? Você cuida dele? O que ele gosta de comer?

Faça com que todas as crianças participem com as suas experiências. Mostrar então um cartaz com figuras de animais domésticos e como eles nos ajudam.

Pode também apresentar figuras de animais utilizando-se de flanelógrafo, recortar as figuras dos animais, colar atrás uma lixa e fixá-las no quadro de flanela.

Para aumentar o conhecimento das crianças, apresentar os animais que habitam os bosques: esquilos, coelhos, passarinhos, animais selvagem, o leão, a girafa, o urso etc.

Enriquecer o conhecimento através de livros, fotos etc.

Fonte: “Os animais” – Subsídio n. 9. São Bernardo do Campo: Serviço de Orientação Técnica, 1968.

Os exercícios de observação e de associação que as crianças realizavam na pré-escola estavam de acordo com as mesmas orientações que eram dadas às crianças no ensino fundamental nas décadas de 1940 e 1950. As atividades voltadas à memorização eram incorporadas porque o conhecimento era concebido como resultado da relação entre a subjetividade e a realidade objetiva, portanto, havia a concepção de que deveria ser compreendido e assimilado. As professoras também realizavam conversas informais com as crianças, com o objetivo de aprofundar o estudo sobre os animais, o cuidado e a prevenção de doenças, pois era admitido ao professor transmitir conhecimento e conduzir o processo educativo, estabelecendo relação de troca e parceria.

Os *Subsídios* oferecidos às professoras, além de apresentar um leque bastante abrangente de opções em torno das *Áreas das Ciências*, desenvolvidas através das *Unidades de Trabalho*, também promoviam *Campanhas Educativas* nas quais eram realizadas reflexões sobre as atitudes e o conhecimento de outros povos. Esses conteúdos oferecidos na educação infantil, de certo modo, apareciam igualmente no ensino primário, que era centrado na apropriação do conhecimento universal.

A partir da década de 1970 incorporou-se à pré-escola o caráter de educação compensatória¹⁰⁴ e a Prefeitura Municipal – sob a administração de Aldino Pinotti¹⁰⁵ – passou a oferecer mais investimentos tanto na construção de novos prédios arrojados como na instalação de infraestrutura. O município de São Bernardo do Campo havia obtido um grande crescimento econômico decorrente da industrialização iniciada na década anterior e a administração municipal investiu no ensino à criança pequena de forma mais acentuada. Projetos arquitetônicos arrojados de pré-escolas são desse período. Investiu-se na ampliação do quadro de profissionais, na capacitação e aperfeiçoamento do corpo docente e na formação da equipe técnica para orientar a

¹⁰⁴ Passou a ser difundida a ideia de que era necessário transformar a pré-escola numa educação compensatória, desenvolvendo atividades pedagógicas que pudessem preparar as crianças para o ingresso na primeira série do ensino primário e, assim, agindo de modo preventivo para amenizar os efeitos dos índices de evasão e repetência cada vez mais altos.

¹⁰⁵ Aldino Pinotti (1912-1981) administrou a Prefeitura de São Bernardo do Campo entre 1956 e 1959, pela coligação PDC, UDN e PRP, e entre 1969 e 1973, pela Arena.

prática dos professores (*O Currículo do Município de São Bernardo do Campo*. Secretaria de Educação e Cultura, 1992, p. 20).

Desse modo, a educação infantil ganhou alguns contornos no sentido de aprimorar o caráter de educação compensatória, através de atividades que preparariam as crianças para a leitura e a escrita, seja desenvolvendo a linguagem, seja estimulando a coordenação motora. Assim, as professoras de educação pré-escolar acrescentaram à formação das crianças atividades de treinos gráficos, desenvolvendo, concomitantemente, noções de números e escritas de numerais, o conhecimento das letras do alfabeto e dos fonemas. Contudo, nos subsídios direcionados ao planejamento da educação pré-escolar foi mantida a orientação que incentivava a organização de centros de interesses, através dos quais as crianças obtinham os primeiros contatos com as áreas das ciências, a literatura e o teatro.

Em 1974, houve uma junção dos serviços de Jardim da Infância e Parques Infantis, que foram transformados em Escolas Municipais de Educação Infantil, mantendo o atendimento das crianças entre quatro e seis anos. Mas o agravamento dos problemas sociais levou a uma nova modificação a partir de 1979, quando o Departamento de Promoção Social (criado em 1978) passou a atender a crianças entre quatro meses e três anos e 11 meses de idade, por meio da criação de creches (*O Currículo do Município de São Bernardo do Campo*. Secretaria de Educação e Cultura e Esportes, 1992, p. 17).

Pela primeira vez, o município assumiu o serviço das creches, até então conduzidas por instituições assistenciais, como resultado da pressão da comunidade sobre a Prefeitura. Contraditoriamente às transformações na educação em âmbito municipal, o final da década de 1970 já evidenciava os resultados da nova política educacional aplicada ao ensino primário, pois foram anunciados os números alarmantes de repetência e evasão escolar¹⁰⁶, fato que levou a pré-escola a assumir mais

¹⁰⁶ Este problema provocou amplo debate nas universidades, cujo resultado foi expresso nas obras *Cuidado escola!* Desigualdade, domesticação e algumas saídas (1980), de Babette Harper, Claudius Ceccon, Miguel Oliveira e Darcy Oliveira; e *A vida na escola e a escola da vida* (1984), de C. Ceccon, M. Oliveira e D. Oliveira, as quais resgatavam o sistema de ensino, mas atribuíam o problema educacional à questão metodológica; *A reprodução do fracasso escolar* (1990), de Maria Helena Souza Patto, ressaltando diversos fatores sociais e comportamentos adotados que contribuíam para a manutenção do problema; e *Escola e democracia* (1983), de Dermeval Saviani, que teceu uma avaliação crítica das escolas Nova e tradicional, apontando alternativas para superação do dilema rumo ao desenvolvimento da individualidade.

acentuadamente o caráter de educação compensatória, como alternativa à crise instaurada.

Em 1979, sob a administração do prefeito Tito Costa¹⁰⁷, foi veiculado pelo secretário de Educação, Cultura e Esportes Fernando Lessa o Plano do Sistema de Educação Pré-Escolar da Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo, elaborado sob a coordenação da Prof^a. Regina Dulce Donadelli Pinto. Neste documento foi condensada a fundamentação filosófica, sociológica e psicológica das diretrizes estabelecidas para a educação. Assim, afirmava-se que,

O homem ao nascer, apesar de dispor de condições biológicas, encontra-se imperfeito e inacabado na medida em que possui um conjunto de disposições internas a serem ainda desenvolvidas no decorrer da vida. Assim, mesmo no plano biológico o ser humano tem muito a desenvolver após o seu nascimento. Mas não poderíamos considerar o homem apenas como um ser biológico, uma vez que ele dispõe também de um potencial que lhe permite o desenvolvimento intelectual e afetivo. E esta sua condição de “modificabilidade”, entendida como transformação “interior”, que o caracteriza como ser humano, uma vez lhe permite tornar-se um ser social e racional. Assim, o homem se transmuta permanentemente. Em cada momento, a vida humana se enriquece e o mundo é, para além do universo natural, o mundo da cultura (*A pré-escola em São Bernardo*. Plano do Sistema de Educação Pré-Escolar da Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, 1979, p. 11).

Os autores do documento, baseados em Theodore Brameld¹⁰⁸, ressaltam ainda que a educação possui um caráter bipolar, pois, de um lado, ela desencadeia um processo de estabilização e transmissão, o que propicia a continuidade da cultura. Mas a educação também estimula a modificação e o aprimoramento da cultura, ao identificar desequilíbrios em momento de crise, como este que estamos vivendo. Assim, “a educação deverá ter como produto um homem sensível, **reflexivo**, crítico criativo e cooperativo. *Um homem que aprendeu a se adaptar, a mudar e a aprender*” (*A pré-escola em São Bernardo*. Plano do Sistema de Educação Pré-Escolar da Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, 1979, p. 12). Nessa prospectiva, podemos identificar as categorias eleitas por John Dewey.

No que diz respeito aos aspectos psicológicos da formação da criança, foram aceitas as etapas do desenvolvimento cognitivo da criança prescritas por Jean Piaget e “a criança passou a ser vista como um ser em desenvolvimento, entendido

¹⁰⁷ Seu mandato na Prefeitura de São Bernardo do Campo, pelo MDB, vigorou entre 1977 e 1982.

¹⁰⁸ Theodore Brameld (1904-1987), filósofo e educador norte-americano, escreveu sobre filosofia da educação e teoria social direcionada à cultura.

como processo gradual e contínuo de modificações intelectuais e afetivas que, combinadas com o crescimento físico, conduzem o homem a um equilíbrio e uma adaptação ao mundo” (*A pré-escola em São Bernardo*. Plano do Sistema de Educação pré-escolar da Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, 1979, p. 13).

À estrutura curricular foram, portanto, incorporadas as análises de Jean Piaget relacionadas às fases cognitivas das crianças, atribuindo-se a cada faixa etária conteúdos específicos às áreas do conhecimento que eram desenvolvidos anteriormente. Assim, veremos a seguir alguns dos conteúdos selecionados para o processo de aprendizagem das crianças de seis anos (Fase III) na rede municipal de ensino em São Bernardo do Campo:

Quadro 17: Programa de Ensino – Educação Infantil – 1969.

Objeto: Educação Infantil

Categoria: Programa de Ensino (ou Currículo)

Descritores: Escola Municipal de Educação Infantil de São Bernardo do Campo

Ano: 1979

1 – Comunicação e Expressão:

Discriminação de detalhes;

Relacionamento de sons com símbolos gráficos (leitura incidental);

Cópia de signos escritos – palavras;

Reprodução verbal, corporal ou plástica de histórias;

Formas básicas de atividades físicas (correr, andar, saltar, lançar, agarrar, arrastar-se, levantar, equilibrar, transportar;

Composição de movimentos, brincadeiras e jogos (ritmo natural e ritmo determinado).

Exercício específico para coordenação motora fina.

2 – Desenvolvimento pessoal e social:

Nome completo, endereço, idade. Nome dos familiares e pessoal da escola.

Orientação temporal: sequência ordenada dos dias da semana, dos meses do ano.

Meios de transportes e comunicação: características e utilidades.

Sinais de trânsito.

Os Três Reinos da Natureza. Conservação de recursos naturais.

3 – Desenvolvimento das operações intelectuais:

Noções básicas de conjunto:

- atributos (cor, forma, tamanho, espessura, textura, som, outros);

- limite gráfico (simbolismo dos conjuntos);

- pertinência;

- subconjunto;

- Os números como propriedade dos conjuntos;

- Correspondência termo a termo (equivalência) – mais e menos elementos (desigualdade);

- Conjunto vazio e conjunto unitário;

Sucessão: número maior que, número menor que;

Conjunto União: ideia de adição;

Conjunto diferença: ideia de subtração;

Conjunto intersecção;

- ideia de par;

- dúzia, meia dúzia;
- dezena, meia dezena;
- fração: parte e todo;
- medida de tempo (relógio, calendário),
- medidas de comprimento e capacidade – cheio e vazio;
- massa e medida de peso;
- geometria – formas (material tridimensional e representação planas).

Fonte: Programa de Ensino do Departamento de Educação de São Bernardo do Campo, (*mimeo*, 1969).

A partir desses conteúdos propostos as professoras preparavam atividades que pudessem ser vivenciadas e também atividades mimeografadas para as crianças, contendo pequenos problemas relacionados à adição e subtração, exercícios relacionados à fração, cruzadas para identificar palavras; exercícios de classificação, seriação etc.

Realizadas essas observações acerca das atividades que eram desenvolvidas na pré-escola no município de São Bernardo do Campo, comentaremos a seguir a prática educativa da pré-escola na rede de ensino de Diadema.

3.6.2 A formação da rede municipal de ensino de Diadema

Diadema pertencia a São Bernardo do Campo até 1958, momento em que obteve a sua emancipação política e constituiu-se como município independente, ocorrendo quase simultaneamente a criação do Departamento de Educação. A rede pública de ensino de Diadema foi paulatinamente constituída a partir da década de 1970, com a criação da pré-escola, inicialmente através da ocupação de algumas salas da rede estadual de ensino. Na gestão do prefeito Lauro Michels¹⁰⁹ foram construídos novos prédios para instalação de algumas escolas, que receberam as transferências das salas que eram ocupadas nas escolas estaduais. Entretanto, foram criadas as salas para o ensino, mas não havia a organização e sistematização do trabalho. Com a presença do Prof. Maurício Chaim na direção do Departamento de Educação, Cultura, Esporte e Lazer foi dado início ao processo de estruturação da Divisão de Ensino, que nos primeiros meses contou com o trabalho de Wanda Chaim, e posteriormente assumiu a sua condução a Profª. Helena Susana de Sá dos Santos. Também foram instituídas algumas creches, mas vinculadas ao Departamento da Promoção Humana, que era ligado à área da saúde. Para direcionar as atividades pedagógicas estabeleceu-se como

¹⁰⁹ Lauro Michels governou Diadema entre os anos de 1977 e 1982, pelo MDB.

meta um cronograma de objetivos e conteúdos das diferentes áreas do conhecimento oferecendo orientações práticas no cotidiano escolar, adaptando músicas para enriquecer e motivar a aprendizagem, e paralelamente era desenvolvido os eixos temáticos e algumas datas comemorativas. A Divisão de Ensino aglutinava o setor de merenda escolar e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)¹¹⁰ e em 1979 criou-se os Conselhos Escolares.

No segundo bloco de entrevistas realizado com diretoras de escola das redes municipais de ensino pudemos contar com as informações cedidas por R.B.¹¹¹, V.S.¹¹² e C.S.¹¹³ e obter um quadro mais aproximado da organização escolar naquele período em Diadema:

Em que ano você começou a trabalhar na Prefeitura de Diadema e como as escolas estavam organizadas?

R. B.: Iniciei minha atividade na Prefeitura em 1976 ou 1977. Em 1981 havia na rede quatro ou cinco escolas e aproximadamente 30 professoras. Nas reuniões pedagógicas era possível reunir numa mesma sala todos os professores. A professora S. montava o planejamento do mês e as atividades, o professor só aplicava. Esse procedimento ocorreu até mais ou menos 1983. A partir daí as dirigentes de escola tiveram mais autonomia para trabalhar. Trabalhavam-se muito as datas comemorativas. Os dirigentes faziam a reunião pedagógica do mês e aplicava-se o material vindo do Departamento. Em 1986 ocorreram várias mudanças na gestão escolar. Foram criados cargos que incluíam a atividade do orientador pedagógico. Com a entrada de novas orientadoras, também surgiram novas propostas de trabalho [o que ocorreu na primeira gestão do prefeito Gilson Meneses – 1983 a 1986]. (Entrevista realizada para esta pesquisa em Diadema, em 16/09/2004).

A diretora V.S., atualmente responsável por unidade de ensino em São Bernardo do Campo, atuou como diretora escolar na rede municipal de ensino de Diadema por mais de dez anos e relatou:

Em 1984 eu passei a atuar na pré-escola. Havia 12 escolas, mais ou menos 8 dirigentes e aproximadamente 80 professoras. possuíam apenas uma sala de aula. Todo mês o professor trabalhava com uma Unidade de Trabalho estabelecida pelo Departamento de Educação. Havia uma reunião pedagógica por mês, onde os professores recebiam os objetivos e os conteúdos já divididos e definidos por dia. Só cabia a professora planejar e desenvolver a

¹¹⁰ Instituído pela ditadura militar para substituir a proposta de alfabetização de adultos difundida por Paulo Freire.

¹¹¹ Graduada em pedagogia e administração de empresas, pós-graduada em coordenação pedagógica e supervisão escolar.

¹¹² Graduada em pedagogia com habilitação em administração escolar e orientação pedagógica pela Umesp, em supervisão escolar pela Fasb e em deficiência mental pela USP. Pós-graduada em psicopedagogia para orientação e atendimento a crianças com problemas de aprendizagem (Umesp); pós-graduada em violência doméstica contra crianças e adolescentes (USP).

¹¹³ Graduada em pedagogia com habilitação em administração e supervisão escolar, pós-graduada em ensino religioso.

atividade. (Entrevista realizada para esta pesquisa em São Bernardo do Campo, em 22/09/2007.)

Assuntos que eram frequentes na formação de professores, de acordo com seu depoimento: organização de horta (horticultura); psicologia infantil – com as características de cada fase; regência de bandinha; origami (dobraduras); higiene e saúde da criança; psicomotricidade – com as características de cada fase.

A diretora C.S. trouxe à baila outros aspectos sobre a educação infantil naquele período:

Eu iniciei como professora na rede de ensino em 1982. A creche, que é de período integral, fazia parte da promoção humana, ligada à área da saúde, não fazia parte da educação. A pré-escola não era muito acessível à população porque os materiais solicitados eram muito caros. O Departamento de Educação centralizava o setor da merenda, incorporava o antigo Mobral, o esporte também fazia parte, era tudo centralizado. (Entrevista realizada para esta pesquisa em Diadema, em 28/03/2008)

Através do depoimento das diretoras de escolas da rede municipal de ensino de Diadema tivemos condições de obter uma visualização mais aproximada da organização e da prática educativa no início da estruturação da educação municipal. A prática educativa era coordenada pela Chefia de Divisão de Ensino, que estabelecia as diretrizes, os objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos no decorrer do mês. A definição das Unidades de Trabalho era estabelecida a partir de eixos temáticos, dos quais eram desencadeadas diversas atividades. Havia uma reunião pedagógica por mês, na qual os professores recebiam os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados, para posteriormente desenvolverem o planejamento e a preparação das atividades. Mas essas proposições educativas foram definitivamente interrompidas no decorrer da década de 1980 para dar vazão a um novo modelo de educação, amparado no construtivismo.

Através da reconstituição histórica do período que transcorreu entre as décadas de 1940 até a primeira metade dos anos 1980, apesar do estilaçamento da formação científica e cultural sob o regime militar – enxergamos a permanência de um currículo estruturado norteando a formação dos indivíduos. Foi a partir da segunda metade da década de 1980, com a inserção oficial do construtivismo associado à psicolinguística nas políticas educacionais que de fato passou ocorreu um processo de transformação bastante acentuado na educação, modificando o modo de se conceber e organizar o currículo, o que também fez por modificar a prática educativa, os processos de avaliação, os objetivos e conteúdos selecionados à formação das crianças e adolescentes.

A educação manifestou acentuadamente princípios nacionalistas sob o governo Vargas, mas com o movimento *escolanovista* – e suas diferentes vertentes – ela se aproximou integralmente dos *princípios liberais*, ajustados ao ordenamento internacional para consolidação do *novo mundo*, resultado da Revolução Industrial, agora em sua terceira fase com a revolução técnico-científica. Através do enfrentamento à escola tradicional, tratava-se de arrebanhar adeptos para os princípios educacionais que pudessem formar o novo homem, concebido como *Homo faber*. Os intelectuais liberais, diante do limiar do novo mundo – industrial, capitalista –, mostravam-se entorpecidos com a revolução das forças produtivas. Tomavam como necessidade imanente superar qualquer resquício proveniente do mundo antigo – seus princípios e suas perspectivas – para consolidar o “processo de convergência de todas as técnicas sociais como última etapa da dialética da sociedade industrial”, como defendeu Trigueiro, conforme já vimos. As mesmas aspirações já tinham acometido o espírito de Anísio Teixeira, impulsionando-o à defesa de uma educação ajustada aos novos tempos, com a criação de uma escola moderna, prática e eficiente, amparada em métodos experimentais, para fazer deslanchar o progresso no Brasil.

Os conceitos presentes nesta propositura filosófica de base pragmatista merecem um olhar mais atento. Mas, antes, faz-se necessário acompanharmos os resultados sociais mais gerais das políticas educacionais realizadas na ditadura militar, porque delas decorreram medidas que aprofundaram o tecnicismo, a burocratização, o mecanicismo e a superficialidade na educação. Assim, no próximo capítulo veremos os aspectos que configuraram a crise educacional a partir da década de 1980 e seus desdobramentos nos anos posteriores.

IV – CRISE EDUCACIONAL E O PROCESSO DE DESMONTE DA TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

Sobre a educação recaíram diversos problemas, originados das reformas conduzidas pelos militares. Além da alteração da composição do currículo, eles também modificaram a estrutura de ensino, tornando-a mais rígida e burocratizada, e instituíram níveis salariais aviltantes, que empurrou os professores à tripla jornada de trabalho.

A década de 1980 foi marcada pela luta dos professores, na tentativa de recuperar a excessiva perda salarial e também de chamar a atenção da sociedade para o abandono da escola pública. Veremos no próximo item as medidas que levaram ao sucateamento das condições do ensino público, a retomada do processo de democratização de ensino e a inserção paulatina de uma nova perspectiva de educação, alterando profundamente o conteúdo e as orientações da prática educativa.

4.1 Sucateamento das condições de ensino: o resultado das reformas educacionais na ditadura militar

A ditadura provocou diversos problemas simultâneos para a educação: comprimiu o salário dos professores e modificou os planos de carreira, e também, interferiu drasticamente sobre os processos de aprendizagem, principalmente sobre conteúdo ministrado nas salas de aula, além de intensificar a burocratização do ensino.

Embora em 1960¹¹⁴ houvessem ocorrido movimentos e reformas educacionais que favoreceram o setor privado e introduziram novas metodologias de ensino, a LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961, elevou a princípios centrais da formação o desenvolvimento integral da personalidade humana, procurando assegurar a

¹¹⁴ Em verdade, esses movimentos por reformas no ensino vieram desde os anos 1920, liderados pelos liberais, que desejavam consolidar a privatização do ensino.

difusão do patrimônio cultural, e também o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos. Mas foi no governo militar que a ruptura com tais princípios foi efetivada, quando modificou o teor das disciplinas oferecidas aos estudantes do ensino primário e do ginásial, extirpando-lhes a formação cultural e intelectual.

Por meio de diversos convênios firmados entre o MEC e a Usaid, a ditadura militar ajustou o ensino primário ao modelo americano e adequou a educação às necessidades da produção, além de transferir parte dos recursos para o setor privado. Se as modificações ocorridas no âmbito das forças produtivas transpuseram para diversos setores da sociedade um novo modo de agir, a educação também foi levada a atender às novas demandas e a incorporar esse novo modelo de atuação. Desse modo, a escola paulatinamente foi sendo levada a uma reestruturação cujos resultados se traduziram na excessiva burocratização, aproximação da orgânica escolar à linha de montagem, instalação de uma gestão escolar extremamente controladora.

A partir de 1973, o governador Abreu Sodré¹¹⁵, em consonância com as diretrizes da ditadura militar, aprofundou a hierarquização na rede de ensino de São Paulo, criando cargos para as funções de coordenação, orientação e supervisão que tinham como meta facilitar o gerenciamento, fiscalização e controle burocrático da escola, e não propriamente o acompanhamento da atividade educativa do professor. Em âmbito federal, o governo militar reduziu drasticamente o repasse de verbas que era destinado à infraestrutura da educação, causando impedimentos para o bom funcionamento das escolas. Sem investimentos, a educação foi marcada pelo abandono das suas estruturas físicas, pelo rebaixamento das condições de trabalho pelo aumento significativo da jornada de trabalho e pelo alto índice de evasão e repetência nas escolas de primeiro e segundo graus.

Para Ezequiel Theodoro Silva¹¹⁶ (2001), o tecnicismo introduzido no sistema escolar pelo governo militar mascarou os problemas que atingiam a educação brasileira, contribuindo para a degeneração ainda maior as condições de trabalho e impedindo

¹¹⁵ Fundador da UDN em 1945, Roberto Costa de Abreu Sodré (1917-1999) foi escolhido indiretamente pelo governo militar para governar o estado de São Paulo entre 1967 e 1971, pela Arena.

¹¹⁶ Atualmente atua na Faculdade de Educação da Unicamp como professor voluntário e pesquisador no GT Alfabetização, Leitura e Escrita (Alle), desenvolvendo as seguintes linhas de pesquisa: *Sociedade, Cultura e Educação e Ensino e Formação de Professores*.

que os professores percebessem a crescente deterioração das condições subjacentes à produção do ensino. Mais especificamente, a forte preocupação com as técnicas de ensinar (ou com os receituários prontos), somada ao controle externo da escola (próprio do regime ditatorial), foram imperceptivelmente minando a autonomia do professor (SILVA, 2001, p. 52).

É também verdade, entretanto, que a reforma universitária realizada em 1968, ao eliminar a formação geral e focar a formação docente apenas em áreas específicas, também contribuiu para que o professor perdesse a visão mais ampla das transformações que estavam ocorrendo. Bittar e Ferreira Jr. salientam que

A proletarização do professorado não significou apenas o empobrecimento econômico, mas também a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía, ou seja, a velha formação social composta de profissionais liberais – como advogados, médicos, engenheiros, padres etc. – constituía um cabedal cultural amalhado em cursos universitários de sólida tradição acadêmica. Ao contrário, as licenciaturas instituídas pela reforma universitária do regime militar operaram um processo aligeirado de formação com graves consequências culturais (BITTAR; FERREIRA JR., 2006, p. 5).

Se de um lado o modelo de educação tecnicista criou cargos intermediários, burocratas e fiscalizadores do processo educativo, de outro, transformou os professores em executores de tarefas. Ademais, estes, num curto espaço de tempo, foram levados a assumir tripla jornada de trabalho para amenizar o rebaixamento dos seus níveis salariais instituído pela ditadura. Além da imposição do arrocho salarial aos professores nas três esferas de ensino e da triplicação de sua jornada de trabalho, Ezequiel Theodoro Silva (2001) resalta outras medidas tomadas pelo governo militar que resultaram na deterioração da educação no país: dificultou o acesso à especialização, subordinou a atividade educativa à burocracia escolar, reduziu investimentos na educação, superlotou as salas de aula.

Pelo fato de não existirem referências ao piso salarial antes de 1972 em documentos e jornais do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), os depoimentos dos professores que atuaram no ensino básico naquele período tornaram-se bastante valiosos. Em entrevista concedida pela professora L.A.¹¹⁷, obtivemos algumas referências acerca dos níveis salariais que antecederam a investida do governo militar sobre os professores através do arrocho salarial:

Você se lembra da jornada de trabalho e do seu nível de salário?

LA: Nessa época, eu não me lembro de nenhum professor meu que acumulava. A jornada do professor efetivo em 1970 era de 18 horas semanais

¹¹⁷ Professora aposentada da rede estadual de ensino de São Paulo e do Departamento de Educação da Universidade de São Paulo.

e eu tenho a sensação de que nós ganhávamos por 40, porque eu me efetivei no Instituto de Educação Estadual Prof. Anísio Ferraz Godinho, em Conchas, no Estado de São Paulo.

A entrevista concedida por M.C. e M.E. corrobora a avaliação de L.A. acerca do poder de compra que possuíam os professores entre 1960 e meados de 1970.

Quando vocês começaram a trabalhar como professoras, em 1963, qual era sua jornada de trabalho?

MC¹¹⁸: Eu trabalhava três horas por dia [15 horas semanais].

Vocês se lembram do nível salarial por três horas diárias de trabalho?

MC: Eu não me lembro direito, mas ganhávamos relativamente bem. Eu me lembro que até consegui comprar um carro.

ME¹¹⁹: O professor ganhava bem.

MC: Eu não tinha noção. Eu me lembro que trabalhei em 1962 como professora substituta, dei aula dois dias, pois eu ainda estudava. Com dois dias de serviço eu comprei um colchão e uma cama para o meu sobrinho. Eu não era efetiva, era um salário menor que de um professor efetivo, entendeu? E ainda comprei não sei o quê, eu não me lembro exatamente. Eu sei que eu comprei três coisas. Agora você tem que trabalhar o mês todo e olha lá se consegue comprar uma cama e um colchão.

ME: Quando eu me casei, em 1971, meu marido também lecionava. Naquela época, nós dois ganhávamos bem.

MC: Depois que o Maluf entrou em 1979, o nosso salário despencou.

Assim, os depoimentos evidenciam que o arrocho salarial começou a atingir mais diretamente os professores a partir da segunda metade da década de 1970, com a articulação de mecanismos de opressão. Ao assumir o governo de São Paulo, o empresário Paulo Maluf¹²⁰, além de intensificar as perseguições aos professores, promoveu a redução drástica dos salários. Para desmobilizar a resistência e a organização dos professores, que era uma categoria bastante politizada naquela época, realizou um concurso público no mês de julho de 1979, exigindo a posse imediata dos aprovados. Boa parte dos professores teve de assumir novas salas de aula no mês de agosto, mudando de escola ou de município. Alinhado ao ideário do governo militar, o governador Paulo Maluf abriu uma crise profunda na educação através da fragmentação e da centralização da administração.

A ditadura militar, além da disseminação da concepção tecnicista no sistema educacional, também interferiu nas condições de trabalho e nos níveis salariais e provocou uma profunda degradação nas condições de vida dos professores brasileiros.

¹¹⁸ Graduada em pedagogia e professora aposentada da rede estadual e municipal de ensino de São Paulo.

¹¹⁹ Graduada em ciências sociais, com licenciatura plena em sociologia, licenciatura curta em História e Geografia. Professora aposentada da rede estadual de ensino de São Paulo.

¹²⁰ Paulo Maluf assumiu o governo de São Paulo entre 1979 e 1982, por indicação da ditadura militar.

Em verdade, o crescimento econômico obtido sob o tacão militar entre e como mola propulsora o arrocho salarial, obtido por meio de um excessivo controle sobre os trabalhadores:

O arrocho salarial foi uma das marcas registradas da política econômica do regime militar. No conjunto dos assalariados oriundos das classes médias, o professorado do ensino básico foi um dos mais atingidos pelas medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros. O processo da sua proletarianização teve impulso acelerado no final da década de 1970 e a perda do poder aquisitivo dos salários assumiu papel relevante na sua ampla mobilização, que culminou em várias greves estaduais entre 1978 e 1979. (BITTAR; FERREIRA JR., 2006, p. 8)

Segundo Antônio Luiz Cunha e Moacir de Góes, “De janeiro de 1979 a abril de 1984 houve uma perda salarial de 103%¹²¹, o que levou muitos professores a procurarem outros empregos como complemento ou substituto da pesquisa e do ensino” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 52). Os professores, como parte da sociedade brasileira, colhiam os amargos frutos da ditadura militar: amargos pela intensa exploração à qual foi submetida a classe trabalhadora, pelo aprofundamento da carestia e da desigualdade, e também pelas condições em que deixaram a educação. J. Chasin captou a totalidade daqueles acontecimentos, ao ressaltar a conexão existente entre o movimento dos professores e as lutas realizadas por outras categorias do trabalho:

E esta verdade geral ganha carnes da singularização brasileira sob a forma de que todos os trabalhadores do país, incluídos os professores, vergam sob o peso da superexploração do trabalho e, concomitantemente, sob a espoliação da inteligência: os professores pelas imensas distorções que padecem na esfera do exercício profissional do ensino e da pesquisa; os trabalhadores em geral e seus dependentes pela exiguidade e má qualidade do ensino que recebem, quando o recebem. Numa palavra, o que se evidencia e determina, no essencial, a direção e o sentido do atual processo de lutas é a ação presente de um duplo arrocho; o *arrocho salarial*, que tem por rima pobre e feia o *arrocho educacional*¹²² (CHASIN, 2000, p. 363).

J. Chasin apontou , contudo, outra questão pertinente àquele contexto: a necessidade de entrelaçamento e articulação dos movimentos para efetivar “a ampliação da base social e política do movimento, em sua ascensão para formas mais avançadas de luta” (CHASIN, 2000, p. 364), ou seja, aprofundar a denúncia do acentuado grau de

¹²¹ No artigo “A política salarial do período 1979/85: alguns aspectos dinâmicos”, o professor Juan Carlos Lerda, do Departamento de Economia da Universidade de Brasília, confirma as estimativas de perdas salariais apresentadas por Antônio Luiz Cunha e Moacir de Góes, ao evidenciar que a Lei 6.708/79 havia atingido os níveis de 11,5 salários mínimos, como recurso provisório de transferência de renda aos níveis salariais inferiores. As autoridades econômicas nacionais, em acordo com o FMI, criaram três subconjuntos de assalariados: os que ganhavam, os que perdiam e os que mantinham constante sua renda real. Segundo Lerda, a transferência de renda em favor do setor não assalariado foi paulatinamente afetando crescentes parcelas da classe trabalhadora.

¹²² O artigo “O arrocho educacional”, de J. Chasin, foi publicado originalmente no jornal *O Norte* (João Pessoa – PB) e na *Folha de Goiás* em 20 nov. 1980.

exploração da classe trabalhadora. Todavia, os movimentos sociais e de trabalhadores que se espalhavam com rapidez não encontraram os meios pelos quais seriam canalizadas as suas lutas. A mesma oposição¹²³ que não soube denunciar o modelo econômico do governo militar, que se limitava a apontar as formas injustas de distribuição da riqueza, não denunciando criticamente na raiz as formas da produção¹²⁴, também não soube aproveitar a denúncia do arrocho salarial nas ruas. Enquanto a oposição direcionava seus esforços para as lutas políticas (pela anistia, pela abertura, pela constituinte, pela formação de novos partidos e por novas eleições, pelas diretas-já, pelo aprimoramento das instituições), as massas lutavam por salário:

As massas, muito mais no ato que no verbo, exibiram a chaga alargada de antiga fome e com ela derrubaram, por um momento, instituições depravadas (lei antigreve, por exemplo) e apontaram o caminho necessário: liquidar o alicerce econômico da ditadura, despedaçar a política econômica da superexploração do trabalho, dizer não, definitivamente, ao arrocho salarial e com isto puxar o tapete sob os pés do sistema (CHASIN, 2000d, p. 126).

Neste contexto, a mobilização de professores e associações de pais adquiriu maior dimensão e proximidade com os debates em torno das reais condições do ensino. Os índices referentes aos resultados da atividade escolar indicavam um elevado patamar de evasão e repetência, associado aos baixos níveis da qualidade de ensino no primeiro e segundo graus. Devido às pressões exercidas pelos diversos setores da sociedade civil, como associações de pais, associações e sindicatos dos professores, o governo Figueiredo promulgou a Lei 7.044/82, extinguindo a profissionalização obrigatória no segundo grau (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 11).

O fortalecimento da oposição junto aos movimentos sociais, para pressionar os militares a realizarem a abertura política, trouxe como resultado uma vitória bastante expressiva dos representantes políticos de partidos da oposição nas eleições de 1982 para governadores e prefeitos. Em São Paulo, Franco Montoro¹²⁵ (1916-1999) assumiu o governo do estado e procurou encaminhar resoluções para os problemas deixados pela gestão anterior, vinculada ao ideário do governo militar, e dar

¹²³ Quadros políticos do MDB, do PCB, que se transformou no PPS, e outros.

¹²⁴ No artigo “Conquistar a democracia pela base” J. Chasin desenvolveu uma análise sobre o sucesso e os fracassos do “milagre econômico”, apontando o arrocho salarial como a base de sua sustentação e acusando a oposição de limitar-se a realizar lutas políticas. A denúncia do modelo econômico do governo militar foi realizada pelas greves que se espalharam pelo país, mas não encontrou solo fértil para efetivação da democracia. A oposição, presa à lógica dos gestores do capital, foi guiada pelo politicismo, a outra face do economicismo: em vez de enxergarem todas as esferas da sociedade, subordinavam os problemas sociais ao âmbito político.

¹²⁵ Franco Montoro foi eleito pelo PMDB e sua gestão no estado de São Paulo se deu entre 1983 e 1987.

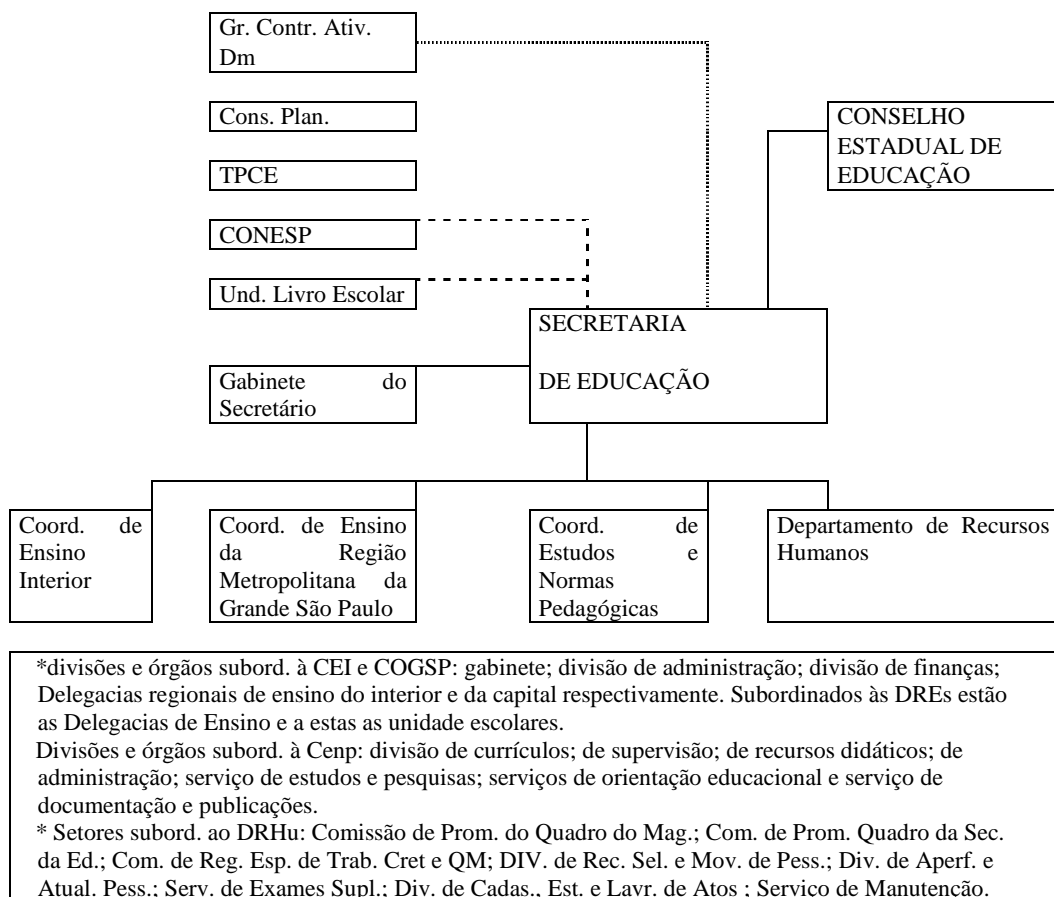
início às primeiras reformas administrativas no estado, além de solucionar os problemas relacionados à educação. No próximo item realizaremos algumas reflexões sobre as medidas tomadas para equacionar os problemas educacionais e os seus resultados.

4.2 A breve retomada da formação integral do indivíduo e a interrupção ao processo de “redemocratização” no estado de São Paulo (1983-1987)

Para compor a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Franco Montoro convidou o Prof. Paulo de Tarso Santos¹²⁶, que estendeu o convite ao Prof. José Mário Pires Azanha para ocupar a Chefia do Gabinete e a Guiomar Namó de Mello, representante da Comissão de Educação do PMDB. Como ressaltou Monteiro (1996), Azanha já havia atuado na educação entre 1967 e 1968, em plena intervenção da ditadura militar, e voltava a ocupar um papel estratégico na Secretaria de Educação, numa estrutura extremamente centralizada, delineada conforme quadro a seguir.:

Todo o esforço dedicado à realização do diagnóstico da leitura e da escrita está relacionado ao papel que os governos estaduais e municipais devem cumprir no atual modelo de educação estabelecido pela Unesco: concretizar pelo menos o mínimo estipulado para assegurar às crianças os elementos básicos de aprendizagem

¹²⁶ Paulo de Tarso Santos (1926) atuou como deputado federal no pré-64. “Foi favorável à Emenda Constitucional nº 4, de setembro de 1961, que implantou o regime parlamentarista no Brasil, como forma conciliatória para propiciar a posse do vice-presidente João Goulart, cujo nome era vetado pelos ministros militares. Nessa legislatura, participou da Frente Parlamentar Nacionalista (FPN), organização suprapartidária que combatia a presença do capital estrangeiro na economia nacional e a remessa de lucros para o exterior. Reeleito em outubro de 1962, integrou a Frente da Mobilização Popular (FMP), movimento nacionalista cujo objetivo era lutar pela implementação das chamadas reformas de base (reforma agrária, urbana, tributária, bancária e constitucional). Liderada pelo deputado federal Leonel Brizola, congregava representantes de organizações sindicais, estudantis e de mulheres. Defensor da antecipação do plebiscito nacional – que, em janeiro de 1963, decidiu pelo retorno ao regime presidencialista –, em junho de 1963 Paulo de Tarso licenciou-se da Câmara para assumir o Ministério da Educação e Cultura. Em outubro de 1963, as entidades organizadas na FMP anunciaram o rompimento com Goulart, alegando que o presidente vinha realizando um governo de interesse exclusivo das classes conservadoras, distanciando-se dos grupos que haviam assegurado sua posse na crise de 1961. No dia 14 desse mês, Paulo de Tarso demitiu-se da pasta da Educação, retornando ao exercício do mandato de deputado federal. Com o golpe militar de 31 de março de 1964, que depôs Goulart, teve no mês seguinte seu mandato cassado e seus direitos políticos suspensos por dez anos pela aplicação do Ato Institucional nº 1 (AI-1)”. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_jgoulart/htm/biografias/Paulo_de_Tarso.asp>, acessado em 19 dez 2009.

Quadro 18: Organograma – Estrutura da Secretaria de Educação em 1976**Categoria:** Estrutura da Secretaria de Educação (ou Departamentos)**Objeto:** Educação Básica**Descritores:** Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo**Ano:** 1976**Fonte:** Monteiro (1996, p. 69).

Segundo Rosana B. Monteiro, a Secretaria de Educação baixou instruções para organizar a discussão em torno do Documento Preliminar para Reorganização das Atividades da Secretaria para a primeira edição da Educação Democrática (Documento nº 1, publicado no Diário Oficial de 7/6/86). Azanha já havia preparado o seu texto a respeito das condições em que se encontrava a educação no estado de São Paulo, defendendo um amplo debate sobre os problemas educacionais com o envolvimento de todos os professores e a comunidade escolar. Guiomar Namó de Mello, ao tomar ciência do conteúdo do documento elaborado por Azanha, discordou de sua concepção de autonomia da escola (MONTEIRO, 1996, p. 71).

Apesar das discordâncias de Mello, Paulo de Tarso e Pires Azanha escolheram como alternativa lançar para as escolas a oportunidade de discutir e apresentar avaliações e sugestões e sinalizar os caminhos que deveriam ser tomados

pela educação no estado de São Paulo. Através da emissão do documento 01/83 – SE: Reorientação das Atividades da Secretaria de Educação, foi promovida uma ampla discussão envolvendo todas as unidades escolares para tratar das questões mais diversas pertinentes aos problemas enfrentados pelas escolas, e principalmente introduzir a discussão sobre o processo de “redemocratização” do país, que pudesse também concretizá-lo na estrutura de ensino de São Paulo. As discussões foram encaminhadas pela Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (Cogsp) e Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), também responsáveis pela sistematização dos seus resultados. Assim, entre a Secretaria de Educação e as unidades escolares havia esta estrutura:

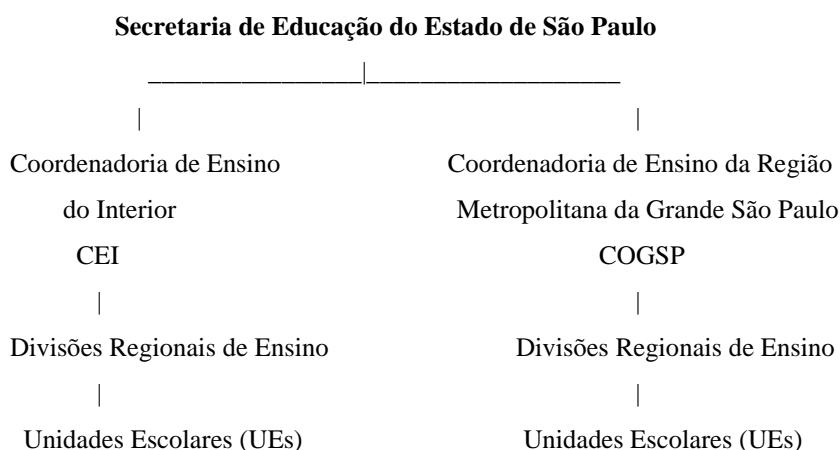
Quadro 19: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Categoria: Estrutura da Secretaria de Educação (ou Departamentos)

Objeto: Educação Básica

Descritores: Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo

Ano: 1983



Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento 01/83 – SE.

Dentre os assuntos selecionados para discussão, constavam as reivindicações dos professores pela democratização do ensino, descentralização e desburocratização. Mesmo com a aprovação Lei 7.044/82¹²⁷, que eliminava o ensino profissionalizante compulsório, uma das primeiras medidas tomadas foi colocar em discussão a grade curricular tecnicista deixada pelos militares. Naquele período, havia escolas de segundo grau que, além dos cursos profissionalizantes compulsórios¹²⁸ por

¹²⁷ João Batista Figueiredo assinou esta lei devido às pressões sociais, em decorrência do fracasso do ensino profissionalizante compulsório.

¹²⁸ Como citado anteriormente: cursos profissionalizantes direcionados à atuação nos setores primário (agricultura e extrativismo), secundário (indústria) e terciário (comércio, bancos, setor de serviços em

setores da economia, mantinham cursos direcionados à formação técnica específica, como patologia clínica, secretariado, contabilidade, edificações, administração, magistério e outros. Assim, tratava-se de pôr em discussão pela comunidade acadêmica a escolha da grade curricular em torno dos cursos técnicos ou acadêmicos e tentar repor as disciplinas de Sociologia, Filosofia e Psicologia no currículo.

A discussão promovida pelo secretário Paulo de Tarso passou pelas Divisões Regionais de Ensino e Delegacias de Ensino até chegar às escolas, que tiveram as aulas suspensas para envolver alunos e professores na reflexão dos problemas da educação. Na compilação das discussões realizadas nas escolas aparecem com maior frequência as seguintes reivindicações da comunidade escolar, como consta nas *Propostas, Compilações e Análise sobre o Doc. 01/83*: propiciar uma maior integração entre a primeira e a quarta séries, bem como entre a quinta e a oitava; a adequação de programas e métodos de alguns componentes curriculares e o ingresso de especialistas desde as primeiras séries, em alguns componentes; valorização do magistério através de plano de carreira e aumento salarial; melhoria do ensino e autonomia das escolas. A Delegacia de Fernandópolis, por exemplo, “discutiu entre outros, o papel da escola como orientadora da comunidade” (Doc. 01/83 – SE. CEI, v. 1, p. 9).

Em algumas Delegacias Regionais de Ensino apareceu a sugestão de tornar a pré-escola obrigatória. Em relação ao segundo grau, a maioria solicitou um retorno ao colégio acadêmico e a extinção da formação profissional básica ou a sua manutenção apenas para as escolas que tivessem condição. Apareceu ainda a *reivindicação de revisão do processo de avaliação do aluno, através da substituição da recuperação final por exame de segunda época; recuperação paralela e substituição de conceito por nota e a avaliação de que “a escola de 8 anos constituiu apenas um acoplamento do grupo escolar ao ginásio, uma soma de problemas – sem nenhuma integração ou providência no sentido de constituírem realmente uma escola única”* (Doc. 01/83 – SE. CEI, p. 11).

Os debates ocorridos nas escolas foram conduzidos em torno da construção de relações democráticas que pudessem envolver a participação dos alunos e professores, e também referentes à avaliação sobre os cursos e o modelo de ensino do segundo grau e a organização dos cursos técnicos no ensino regular. A Secretaria de

geral). Também havia um número razoável de escolas que ofereciam patologia clínica, que favorecia os estudantes que queriam prosseguir na área de medicina, enfermagem etc. e o segundo grau com habilitação específica para o magistério.

Educação apresentou duas possibilidades de cursos para professores e alunos optarem, após discussões realizadas em três dias de reunião: poderiam escolher a manutenção dos cursos técnicos – e, conseqüentemente, manteriam a grade curricular, com disciplinas técnicas específicas para cada área de formação – ou repor a grade curricular que existia anteriormente à reforma na Lei 5.692/71, retomando disciplinas que davam suporte a uma formação científica e cultural mais consistente, que pudesse garantir o aprofundamento dos estudos posteriormente.

Quase predominantemente, as escolas de segundo grau optaram pela extinção dos cursos técnicos no ensino regular para incorporarem a nova grade curricular proposta. Através da instituição do *ensino de segundo grau acadêmico*, como foi chamado, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo retomou as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Psicologia e ampliou as horas de Física, Química, Matemática, História, Biologia, Português e Inglês. Os setores progressistas do PMDB estavam empenhados em concretizar “uma política educacional embasada nos princípios democráticos e de participação, mobilizando todos os segmentos da sociedade, a fim de que as linhas estabelecidas viessem a colocar a escola pública como instrumento básico da democratização nacional”. (Doc. 01/83 – SE. CEI, p. 16).

Todas as discussões realizadas nas escolas foram sistematizadas e encaminhadas às Delegacias de Ensino e, posteriormente, às Delegacias Regionais de Ensino, para serem avaliadas e novamente sistematizadas e então remetidas à Secretaria de Educação. Entretanto, antes que aquele processo de democratização fosse efetivado, sucumbiu às pressões que ocorreram no alto escalão da estrutura de ensino, composto em grande parte por profissionais ainda ligados ao governo de Paulo Maluf e que, de certo modo, agiam no sentido de manter as orientações anteriores, determinadas pelo regime militar.

O impedimento real constava na própria estrutura burocrática da Secretaria de Educação. Não seria fácil levar adiante uma discussão naquelas proporções com os professores no estado de São Paulo, porque Paulo de Tarso Santos e Mário Pires Azanha não tinham se dado conta do grau de complexidade, hierarquização e compartimentalização em que havia se transformado a Secretaria de Educação. Através da RES nº s/n de 3 de agosto de 1983, em cuja aprovação não consta o nome do secretário, ratificou-se o regimento do Conselho de Planejamento Educacional nos

termos do art. 158, inciso III, do Decreto 7.510, de 29 de janeiro de 1976, criado sob o governo de Paulo Egydio Martins¹²⁹ (1928-), na qual foi determinado que:

Art. 3º - O Conselho de Planejamento Educacional tem as seguintes atribuições:

I - propor: a) a política educacional da Secretaria da Educação, de acordo com as diretrizes e os objetivos estabelecidos pela legislação superior de educação e pelo Governo do Estado;

b) a orientação básica do ensino, especialmente quanto à racionalização de métodos e processos pedagógicos e administrativos;

c) as prioridades da Secretaria na alocação de recursos para a elaboração da proposta orçamentária anual, inclusive nas hipóteses de suplementação;

d) medidas visando a estabelecer a coerência e intercomplementaridade de ação do estado, dos municípios e do setor privado no desenvolvimento do sistema de ensino do estado;

e) a orientação para produção de informações educacionais e obtenção de outras informações de ou necessárias à educação;

f) a alteração de seu regimento interno.

II - opinar sobre:

a) o plano de educação proposto pela Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional;

b) o Plano Plurianual de Investimentos e a Programação Anual da Secretaria;

c) as propostas de criação, modificação e extinção de órgãos, cargos e funções nos diferentes níveis administrativos da Secretaria;

d) o conteúdo do ensino, a orientação das formas de sua implementação e o perfil do produto do sistema escolar;

e) os modelos de organização curricular para o ensino de 1º e 2º graus, educação especial, educação pré-escolar e ensino supletivo;

f) a orientação técnico-pedagógica e as prioridades na área de estudos pedagógicos;

g) as diretrizes para a organização de funcionamento das unidades de ensino;

h) os critérios para o controle de desempenho do sistema escolar, avaliações do rendimento escolar e padrões de avaliação de mérito dos recursos humanos com funções docentes, técnico-pedagógicas e administrativas da área pedagógica;

i) assuntos relativos a recrutamento, seleção, aperfeiçoamento e movimentação de pessoal;

j) a orientação para realização de exames supletivos profissionalizantes e de suplência;

l) política, prioridades e outros assuntos referentes à Assistência ao Escolar;

m) a conveniência e oportunidade de realização de convênios entre o Governo ou a Secretaria da Educação e outras entidades oficiais ou particulares, para realização de atividades didáticas de estudos, de aperfeiçoamento de pessoal, de serviços à comunidade e outras afins;

n) sobre a aplicação direta do salário-educação.

III - relativamente ao setor de construções escolares e atividades afins:

a) identificar problemas da rede escolar em seus diferentes níveis e propor soluções;

b) definir as prioridades e aprovar o Plano de Construções Escolares;

c) orientar e aprovar a captação e a aplicação dos recursos do Fundesp, prevista na Lei nº 906, de 18 de dezembro de 1975, de conformidade com a política do Governo do Estado no respectivo setor;

IV - acompanhar e avaliar os processos de reforma administrativa e de reforma didática.

Art. 4º - O Conselho de Planejamento Educacional é integrado por oito membros:

¹²⁹ Paulo Egydio Martins governou o estado de São Paulo, pela Arena, entre 1975 e 1979.

- I - O Secretário da Educação;
 - II - O Coordenador de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo;
 - III - O Coordenador de Ensino do Interior;
 - IV - O Coordenador de Ensino e Normas Pedagógicas;
 - V - O Diretor do Departamento de Recursos Humanos;
 - VI - O Diretor do Departamento de Assistência ao Escolar;
 - VII - O Diretor do Departamento de Administração;
 - VIII - 1 Assessor Técnico de Gabinete, designado pelo Secretário da Educação.
- Parágrafo único - Participação na qualidade de observadores, com direito a voz, um representante da Conesp e outro da FLE. (cf. Jusbrasil Legislação).

Com esse regimento, as margens de ação do secretário e de seus assessores tornaram-se bastante limitadas, o que nos leva a concluir o quanto a educação foi transformada numa esfera estratégica no auge da ditadura, na medida em que seus agentes, articulados com os representantes das agências internacionais, buscaram determinar os raios de ação e limitar as possibilidades de transformação. O secretário Paulo de Tarso dos Santos agiu dentro das regras que tinham sido estabelecidas no interior da ditadura militar.

Por fim, em 1983 foi veiculado o documento *Educação e desenvolvimento social* cuja importância veio a consubstanciar a interrupção ao projeto de Azanha para a educação paulista. O documento foi publicado em quatro volumes, resultado da pesquisa organizada em quatro subprojetos: Subprojeto 1: Estudo da Implantação da Escola de Oito anos; Subprojeto 2: Relações entre Origem Social, Condições da Escola e Rendimento Escolar de Crianças no Ensino Público Estadual de Primeiro Grau da Grande São Paulo; Subprojeto 3: Representações e Expectativas de Professores de Primeiro Grau sobre o Aluno Pobre, a Escola e sua Prática Docente; o Subprojeto 4: Orientação Curricular e Atuação do Professor: uma Avaliação Crítica.

O documento *Educação e desenvolvimento social* resultou da pesquisa iniciada em 1981, contando com a parceria entre a Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional – vinculada à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – e a Secretaria de Planejamento da Presidência da República, com financiamento da Finep em convênio com a Fundação Carlos Chagas. No documento é ressaltada a constatação de que *a evasão e a repetência haviam aumentado*, problemas que seriam superados com a implantação de uma nova metodologia pautada pelo *aprender a aprender*, através da qual o indivíduo aprendesse a ler e a ensinar para si mesmo. Silvia Pimentel, que assinou o documento, gaba-se de estarem divulgando dados da realidade objetivando efetivar mudanças no ensino para atingir as camadas mais pobres da população.

Após tantas demonstrações empíricas e avaliação da implantação do ensino de oito anos no período de 1971 e 1981, a conclusão a que chegaram os pesquisadores não considerou, em nenhum momento, a prática evasiva do estado em relação à educação: a falta de investimentos e a precariedade dos recursos materiais, a deficiência da formação de professores a partir da reforma universitária – pela extinção dos cursos com formação de caráter mais abrangente, para fragmentá-los em diferentes níveis de especializações, bem como através da criação de cursos com licenciatura curta –, nem tampouco apontaram o excessivo rebaixamento dos níveis salariais.

Os relatores também deixaram de ressaltar no documento que os militares cumpriram sua promessa de ampliar o número de vagas pelo aumento considerável do número de crianças por sala, e não pela criação de escolas. Pelo contrário, no documento atribuía-se aos professores a responsabilidade pelos fracassos na educação, acusando-os de terem preconceitos em relação às crianças pobres e práticas pautadas por uma metodologia antiquada. Em defesa da Lei 5.692/71, os relatores afirmavam que ela já havia estabelecido alternativas para superação desses problemas por meio da concretização da descentralização dos conteúdos curriculares para adequá-los à clientela e da criação de entidade disciplinadora corporificada nos Conselhos de Classe, instância que passou a ser responsável pela aprovação ou reprovação dos alunos, conduzidos pelo Regimento Comum das Escolas Estaduais. Segundo o documento, os professores nunca compreenderam as reformas no ensino, não planejavam as suas atividades nem tampouco tinham o hábito de avaliar sua clientela para verificar os níveis de aprendizagem dos seus alunos, e por isso resistiam às transformações realizadas na educação alegando estar sobrecarregados de atividades burocráticas.

Uma medida aparentemente tão cheia de boa vontade, desejosa de atender às crianças pobres nas escolas, realizou sutilmente um corte radical no processo educativo:

No início do ano os professores faziam conjuntamente o planejamento escolar, estabelecendo objetivos, critérios e conteúdos apropriados à sua clientela. Encontrar-se-iam a cada bimestre para avaliar em que medida o que fora inicialmente definido estava sendo alcançado por seus alunos. Recomendariam períodos de recuperação para os mais fracos e poderiam eventualmente estabelecer novos padrões, se os anteriormente estabelecidos lhes parecessem muito aquém ou além das necessidades do seu grupo. No final do ano, reunir-se-iam para avaliar, também conjuntamente, seus alunos ou classes. *Cada professor não seria mais o dono da verdade absoluta sobre cada um de seus alunos; seu julgamento seria, agora, relativizado em função dos objetivos inicialmente propostos pela comunidade docente e pela*

avaliação dos professores das mesmas séries (para as quatro primeiras) ou da mesma classe (para as quatro últimas). (“Educação e Desenvolvimento Social – Subprojeto 4: Orientação Curricular e Atuação do Professor: Uma Avaliação Crítica”. Secretaria de Planejamento da Presidência da República e Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional – SP –, 1983, p. 116).

Era significativa a proposta para articular o trabalho dos professores, entretanto, de longa data já ocorria trabalho docente em equipe através de atividades integradas entre as disciplinas, realização de eventos, murais de notícias, teatro etc. Entretanto, *essa medida trazia embutida uma inversão: a apropriação do conhecimento cultural e científico, forjadora do caráter e as base para a formação intelectual e profissional, deixava de ocupar o foco central da formação do indivíduo.* Em vez de criar os meios necessários para auxiliar as crianças a se apropriarem dos conteúdos mirando-se nas experiências positivas realizadas nas escolas de São Paulo entre 1967 e 1968, ajustaram os conteúdos às condições em que parte das crianças se encontrava. A Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional apresentou no final do documento sua avaliação de que era necessário tornar a escola acessível às camadas mais baixas da população. Também fez a ressalva de que a “escola abóbora” não se transformaria em “escola encantada” da noite para o dia, mas que o caminho havia sido iniciado pela Lei 5.692/71, que possibilitava o planejamento flexível de currículos, a recuperação contínua, avaliações menos arbitrárias, uma maior continuidade das crianças nas escolas e um trabalho integrado entre professores/aluno/direção.

Para José Mário Pires Azanha, porém, o conceito de educação democrática deveria ser entendido, antes, como uma noção *política* e não pedagógica e o estado tinha como dever o oferecimento de uma educação de qualidade à sociedade, envolvendo a comunidade acadêmica – professores e alunos – nas discussões (MONTEIRO, 1996, p. 20). Porém, outros empecilhos se colocaram no caminho: a demora em retornar às escolas os resultados das discussões realizadas e o estrangulamento dos salários levaram os professores à greve. Segundo Monteiro, as pressões políticas por resultados mais rápidos e objetivos sobre o secretário da Educação, Paulo de Tarso Santos, e o assessor Pires Azanha foram intensificadas. Azanha desejava tomar como ponto de partida as propostas originadas dos debates realizados nas escolas, mas, diante das pressões, apresentou os seus projetos com a emergência exigida:

Dos projetos prioritários alguns foram escolhidos e publicados através da Resolução SE nº 154, de 1º de agosto. Os projetos eram: 1) descentralização e

racionalização administrativa e pedagógica; 2) reformulação do ensino de primeiro grau; 3) reformulação do ensino de segundo grau; 4) valorização do magistério; 5) produção e distribuição do livro escolar (MONTEIRO, 1996, p. 77).

Como advertiu Monteiro, os projetos de Azanha eram coerentes com as reivindicações dos professores e com a proposta de democratização do ensino feita pelo governador Franco Montoro, entretanto, não conseguiu resistir às pressões de grupos que apresentavam como medida prioritária a descentralização e a racionalização administrativa e pedagógica, que visava a modificar a estrutura da Secretaria da Educação.

Devido às pressões e solapamentos ao processo de “redemocratização”, realizados por profissionais que se alinhavam à política de Paulo Maluf, Paulo de Tarso Santos e seu assessor José M. P. Azanha não conseguiram concretizar as reivindicações da comunidade escolar e nem mesmo aprofundar o debate que reapareceu em torno da escola única e da educação humanista. O conjunto dos professores, esperançosos em relação à concretização da democratização do ensino, melhoria das condições de trabalho e elevação da qualidade de ensino, viu suas expectativas serem interrompidas.

Com a queda de Pires Azanha, também ficou difícil a permanência de Paulo de Tarso Santos. Assim, ele foi substituído por Paulo Renato Costa Souza, que estabeleceu outra direção para as políticas educacionais, conduzida pela interpretação que se tornou predominante entre os quadros políticos do PMDB: de que a resolução dos problemas econômicos e sociais se dariam por medidas políticas (desvinculadas das medidas econômicas). Assim, emergiu entre os quadros políticos do PMDB o movimento pela reforma do estado, o que fez por veicular pela “porta dos fundos” pressões sobre o governador de São Paulo. A grande alternativa sinalizada para a resolução dos males administrativos era promover a descentralização do ensino, transferindo responsabilidades econômicas para os municípios, proposta que foi concretizada efetivamente somente a partir dos anos 1990. Por ora, veremos como se deu a condução das políticas educacionais na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

4.2.1 O Projeto Ipê: o afrouxamento no processo de ensino e aprendizagem

Em 1984, Paulo Renato Costa Souza¹³⁰ assumiu o cargo de secretário da Educação do Estado de São Paulo. Sob sua gestão foi levado adiante o processo de descentralização e uma nova proposta para contornar os problemas educacionais de São Paulo. Certamente, o documento *Educação e desenvolvimento social* – elaborado pela ATPCE – foi parâmetro para promover a mudança no processo educacional a partir deste período. Para Monteiro (1996), a equipe técnica da Secretaria da Educação retomou um projeto elaborado e executado por Azanha em 1967 e 1968, direcionado ao ensino primário, centrado na organização de dois níveis (Nível 1: primeira e segunda séries; Nível 2: terceira e quarta séries).

Assim, em relação à descentralização, Paulo Renato de Souza deu continuidade à municipalização da educação infantil. Segundo Marcelo Bitar (2003), em 1984, 65 municípios – dos 572 existentes no estado de São Paulo – já tinham criado sua rede própria de ensino. Em relação à apresentação de um programa de ensino, o secretário de Educação, contando com a coordenação de João Cardoso Palma Filho, apresentou o *Projeto Ipê – Atualização e Aperfeiçoamento de Professores e Especialistas em Educação por Multimeios*: proposta de implantação do Ciclo Básico – uma proposta de reformulação da escola de primeiro grau, que seria veiculada com a utilização de vídeos e TVs nas escolas, objetivando conduzir a educação por novos rumos.

Desarticulado o envolvimento dos professores e estudantes nas discussões sobre os direcionamentos da educação, com o *Projeto Ipê* foram retomados os mesmos objetivos que já vinham sendo delineados para a educação havia pelo menos quatro décadas. Nesta direção, o *Projeto Ipê* discorre que o grande problema educacional ainda era a existência de uma “escola que não está ao alcance de todos, impedindo a muitos o direito de nela permanecer ou de ter um ensino que lhe seja *útil* para sua sobrevivência e participação na sociedade em que vive” (“A organização

¹³⁰ Paulo Renato (1945-), economista, “foi eleito presidente da Associação dos Docentes da Unicamp (1979-1981) e em 1982 foi designado assessor de desenvolvimento universitário. A partir de 1983, colaborou com o governo do Estado e chegou a ocupar, em 1984, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo”. Foi ministro da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso entre 1995 e 2002. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia/ex-reitores/paulo-renato>>, acessado em 19 dez. 2009.

escolar e o Ciclo Básico”. Projeto Ipê – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1984, p. 3). Através do Projeto Ipê o secretário da Educação Paulo Renato Souza reafirmava que um dos principais objetivos era levar a escola para todos os lugares e que atingisse a todos os indivíduos. Reaparecia também o discurso de que o *ensino deveria ser útil* para a sobrevivência do indivíduo e para a sociedade.

Tratava-se também, entretanto, de dar resposta à profunda crise educacional deixada pela ditadura militar, que expandiu a oferta do ensino não exatamente pelo investimento na ampliação da infraestrutura, mas por artifícios como o aumento significativo da quantidade de alunos por sala de aula. Tratava-se de dar respostas à agudização da evasão e da repetência. Como ressalta o documento, apesar da reforma instituída pela Lei 5.692/71, mais de 40% das crianças na primeira série eram reprovadas e pouco mais de um terço dos alunos que ingressavam na primeira série concluía o primeiro grau. Em resposta ao diversos debates e pressões sociais e de educadores sobre as condições do ensino público, o documento sinalizou que a proposta do ensino básico corresponde a uma decisão política de enfrentar a questão da alfabetização e da democratização da escola. É nesse contexto que o Ciclo Básico aparece como alternativa para conter o alto índice de reprovação na primeira série e oferecer à criança um tempo maior para adquirir o conhecimento da língua escrita, havendo consequentemente maior flexibilidade em relação ao seu ritmo de aprendizagem e respeito aos seus estágios de desenvolvimento. E, de fato, como assinalou Monteiro, o Ciclo Básico, divulgado através do Projeto Ipê, recuperava a proposta de Azanha para o governo de São Paulo em 1967, porém, com um conteúdo completamente distinto, com traços por demais psicologizantes, unificando as séries e retirando-lhes as suas especificidades.

Para adequar a nova proposta à realidade social, no documento Projeto Ipê aparecia uma avaliação sobre a importância da organização escolar para atender à demanda social e a preocupação com o aglutinamento das crianças, que deveriam receber uma formação adequada e evitar que perambulassem em bandos, soltas pelas ruas. Divulgava-se que a convivência na sala de aula propicia às crianças a experiência de viver em grupo e também ressalta a liderança importante que o professor pode exercer no processo de formação de seus alunos. A obra *Crianças e adolescentes; grupos e amizade*, de René Fau, aparecia como referência teórica para auxiliar a compreensão do perfil das crianças e adolescentes que frequentavam a escola pública

naquele período, muitos deles migrantes em condições de vida paupérrimas. E o fracasso escolar expressava-se pelos estudantes provenientes dessa camada social. No documento aparecia a defesa da organização moderada e equilibrada de classes heterogêneas e a convivência de crianças de origens sociais diversas.

Em relação à avaliação, a escola deveria proporcionar flexibilidade em todos os sentidos para evitar a incompatibilidade entre as expectativas da escola e a realidade trazida pela criança. Assim, também foi introduzida uma mudança significativa nos procedimentos para avaliar o desempenho dos estudantes, como “provas, testes e outras forma de mensuração. O professor tenta julgar o desempenho do aluno em função de um padrão ideal, relacionando a posição do indivíduo com os demais e classificando-o segundo uma escala de notas” (“Avaliação do aluno no Ciclo Básico”. Projeto Ipê – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1984, p. 3).

Tais medidas vinham ao encontro das propostas do movimento escolanovista voltadas a assegurar os interesses das crianças no processo educativo. Contudo, a partir desse dispositivo se modificou radicalmente todo este processo. A alfabetização, que ocorria na primeira série, bem como a introdução à literatura e às áreas das ciências, foram imensamente flexibilizadas e enfraquecidas, pois o que foi posto em dúvida era a capacidade de as crianças aprenderem os conteúdos dessas disciplinas nas séries iniciais. E o próprio documento explicitava esta concepção, ao mencionar que

As expectativas de autoridades escolares, professores e pais são de que ao término do primeiro ano letivo as crianças dominem os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. A criança que não consegue corresponder a esta expectativa é reprovada. Todos aceitam essa situação como natural e nem sequer imaginam que a falha pode não residir numa eventual incapacidade da criança, mas no caráter abstrato e irreal da exigência que lhe é feita. A alfabetização dentro de um delimitado período letivo não é resultado fatal de um processo biopsicológico de desenvolvimento, mas algo altamente dependente de condicionamentos socioculturais (“Avaliação do Aluno no Ciclo Básico”. Projeto Ipê – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1984, p. 5).

No documento transparecia a recusa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em analisar o fracasso escolar pelo aspecto biopsicológico, todavia, identificou-o através de condicionamentos socioculturais. Por isso, os técnicos da Cenp compreenderam que as causas do fracasso estavam relacionadas ao resultado da expansão do ensino e à entrada massiva das classes populares no universo escolar, pelos contrastes culturais que existiam entre o que era oferecido pela escola e o que era vivido pelas crianças no âmbito familiar. O Ciclo Básico seria, então, a alternativa mais viável

para manter as crianças na escola e garantir-lhes um tempo maior para o seu desenvolvimento: “A seleção e a dosagem dos conteúdos dos diversos componentes do currículo serão feitas a partir de uma perspectiva integradora do trabalho nas diferentes áreas, e corrigidas e reajustadas face às respostas oferecidas pelo conjunto dos alunos” (“Avaliação do aluno no Ciclo Básico”. Projeto Ipê – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1984, p. 6).

Em vez de buscar as causas dos problemas educacionais na reestruturação do ensino realizada na ditadura militar, a análise feita os transferiu para as condições sociais das classes populares. Procurando valer-se da ausência de pesquisas psicológicas e linguísticas que comprovassem o período exato em que se inicia o processo de aprendizagem da criança, levou-se adiante um trabalho já iniciado pelos militares: diminuiu-se o espaço na escola para a difusão do conhecimento e da formação integral do indivíduo.

Com o Projeto Ipê, foi formalizado o afrouxamento da transmissão do conhecimento e iniciado um movimento para alterar o pensamento dos professores através da formação em serviço, concomitantemente à criação de uma estrutura de avaliação contínua durante todo o ano letivo. *A partir dessa diretriz foi realizada uma inversão, que retirava o foco da aprendizagem da aquisição do conhecimento para transformar a prática educativa no exercício da avaliação contínua, diária e permanente.* Há de ponderar que a medida estimulou a reflexão sobre o respeito que se deve ter às crianças diante das dificuldades que elas encontram no processo de aprendizagem e a quebra de preconceito em relação ao ritmo de aprendizagem, entretanto, o modo como foi criado este dispositivo inverteu completamente a ordem dos procedimentos educativos e, conseqüentemente, os seus objetivos.

Em vez de concentrar a atenção na apreensão das diferentes áreas do conhecimento e no desenvolvimento da individualidade, as orientações dadas pela Cenp conduziram a prática educativa para uma única finalidade: a avaliação permanente e o cerco burocrático em torno dos resultados finais da educação, bem como a pulverização do papel do professor, ao atribuir aos diversos profissionais envolvidos na escola a tarefa de realizar avaliações:

Para fins de acompanhamento e controle, o aluno que frequentou o apoio suplementar será avaliado pelo professor da classe e pelo professor de apoio. A síntese dos dados de avaliação é definida pelo professor da classe. O registro para a secretaria da escola é a síntese dos dados obtidos pelo professor em suas observações e nos exercícios de verificação realizadas no

decorrer do trabalho e sua finalidade é garantir a regularidade da escrituração escolar (“Avaliação do aluno no Ciclo Básico”. Projeto Ipê – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1984, p. 8).

Havia, porém, outro pressuposto oculto nessa nova concepção da prática educativa: o tempo que era reservado para o professor motivar os seus alunos à aquisição do conhecimento passou a ser despendido agora na elaboração de relatórios e avaliação permanente. Desse modo, caberia ao professor apenas acompanhar o processo e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança “dentro do seu grupo”, e “não num grupo mais avançado o qual não terá condições de acompanhar”.

Concretamente, a orientação teórica dada à compreensão das dificuldades encontradas pelas crianças continuou a seguir os princípios iniciados pelo movimento escolanovista, de tomar o processo de aprendizagem pelos aspectos biopsicológicos. Onde o recurso à psicologia da aprendizagem, na obra *Distúrbios de aprendizagem*, de Doris Johnson e Helmer R. Myklebust, na qual afirmavam que:

A leitura é um sistema de símbolos visuais sobrepostos à linguagem auditiva. Pressupõe uma capacidade para integrar experiências não verbais, exige que o indivíduo seja capaz de diferenciar o símbolo gato de outros símbolos que ouve; precisa associar essa unidade auditiva específica ao animal; em seguida, ela precisa armazenar o símbolo para uso futuro e ser capaz de recordar e dizê-lo quando se comunica com outras pessoas. Do mesmo modo, ao aprender a ler ela precisa ser capaz de discriminar gato de outros símbolos visuais; associá-lo à experiência, ao símbolo auditivo e recordá-lo (“Discutindo problemas de aprendizagem”. Projeto Ipê – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1984, p. 7).

O processo de aquisição da leitura e da escrita foi reduzido à mera identificação de sons linguísticos e símbolos, numa concepção de relação estreitamente empirista com o mundo. Mas, para o bem geral da nação, naquele momento ainda foi mantida certa independência dos educadores quanto à adesão ao projeto, ainda era possível ao professor uma margem de liberdade de atuação nas escolas. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não havia criado *ainda nenhum mecanismo de controle sobre as atividades dos professores*¹³¹, procedimento que permitiu a cada escola conduzir suas atividades pedagógicas conforme a opção metodológica decidida pela equipe docente.

Por isso foi possível aos professores de algumas escolas estaduais de primeiro grau na cidade de São Bernardo do Campo desenvolverem trabalhos de equipe

¹³¹ No período da ditadura militar houve um controle excessivo e vigilância permanente sobre os professores, mas a herança cultural que se fazia presente na formação destes garantia-lhes autonomia para desenvolver os conteúdos e metodologias, nos marcos das possibilidades, pelas atividades e discussões que desenvolviam junto aos alunos. O controle existente a partir de 2000 é muito mais intenso e sutil.

e práticas educativas amparadas pelo método fonético, seguindo as diretrizes do livro *Abelhinha*, até meados da década de 1990. Por esse método a maioria das crianças, que eram matriculadas aos sete anos na primeira série do primeiro grau, era alfabetizada com a frequência de dois meses de aula, e para comemorar essa conquista realizavam a festa do livro¹³². Nesse período, as escolas possuíam uma biblioteca em pleno funcionamento e semanalmente as crianças levavam um livro para casa para realizar leitura e interpretação de texto. A partir da terceira série as crianças passavam a ter três professores específicos para atuar em cada área do conhecimento: a) português e estudos sociais; b) matemática e ciências; arte e educação física. As escolas frequentemente envolviam os pais em atividades festivas ou educativas.

Estas diretrizes educacionais, contudo, já não existiam mais na virada do ano 2000. Veremos no próximo subcapítulo o modo como se deu a mudança das diretrizes educacionais nas escolas da rede estadual de ensino e nas escolas municipais de educação infantil de Diadema e São Bernardo do Campo, enfim, as mudanças que passaram a ser efetivadas na grade curricular e o processo de transformação nos princípios e nas práticas educativas que ocorreu a partir daí.

4.3 As atividades desenvolvidas nas escolas estaduais e nas Emei¹³³: a incorporação do construtivismo e da psicolinguística no final dos anos 80

O pensamento de Piaget começou a ser divulgado no Brasil nos final dos anos 1960, período da ditadura militar. Ao final da década seguinte, as redes de ensino já tinham sinalizado a incorporação dos seus estudos ao currículo, porém, não haviam sido alterados a grade curricular nem os procedimentos educativos dos professores. Foi a partir da segunda metade da década de 1980 que o construtivismo de Jean Piaget e a psicolinguística de Emília Ferreiro ganharam força e difusão, e passaram a ser utilizados na formação de professores, trazendo consigo várias produções que compunham a

¹³² Essa prática também foi relatada pelo grupo de professores que iniciaram sua profissão na década de 1960, ressaltando que as atividades eram realizadas com sentido e entusiasmo.

¹³³ Escolas Municipais de Educação Infantil, denominadas na época de pré-escolas. E mais recentemente, a partir da municipalização, essas escolas foram incorporadas à educação básica, passando a ser denominadas de Escolas Municipais de Educação Básica (Emeb).

mesma linha teórica, contribuindo sensivelmente para a mudança de posição dos professores.

O construtivismo e a psicolinguística foram veiculados nas escolas estaduais através de algumas orientações bastante dispersas e não chegaram a exercer grandes impactos sobre as atividades dos professores naquele período. Entretanto, a sua divulgação nas redes de educação infantil nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema provocou muitas tensões e resistências entre os professores, e também rivalidades por parte daqueles que se julgavam progressistas.

Fatores políticos e econômicos, contudo, também interferiram nos rumos da educação, aprofundando os problemas herdados da ditadura militar. Assim, veremos a seguir como se deram os procedimentos para o redirecionamento das diretrizes no estado de São Paulo, em meio às reformas administrativas, e na sequência veremos como se deu a difusão do construtivismo e da psicolinguística nos municípios de Diadema e São Bernardo do Campo.

4.3.1 A flexibilização da grade curricular nas escolas estaduais de São Paulo

Desde a posse Franco Montoro no governo de São Paulo, representando o PMDB, havia entre educadores e em boa parte da população uma expectativa de que seriam realizadas mudanças no sentido de se consolidar um governo democrático-popular em âmbito federal e também nos estados. Como ressalta Lisete Arelaro (1988), a Nova República¹³⁴ apregoava a construção da democracia e a promoção do desenvolvimento com justiça social, chamando a sociedade à participação e fiscalização da ação governamental. E, no que dizia respeito à educação, havia problemas cruciais a serem resolvidos, como a baixa produtividade do ensino e a precariedade em que se encontrava a situação funcional dos professores.

No governo Sarney se deu a apresentação do Plano Nacional de Desenvolvimento e a aprovação da proposta “Educação para todos – caminho para a mudança”, através da qual passaram a ser discutidos os poucos recursos financeiros

¹³⁴ Nova República foi a denominação dada à gestão José Sarney na Presidência da República, entre os anos de 1985 e 1989, como referência a um novo período a ser desenvolvido no Brasil após a ditadura militar.

destinados à educação básica e se tentou o envolvimento dos governos estaduais, procurando garantir a universalização do ensino. Mas o processo seguiu outra direção.

No estado de São Paulo, por exemplo, Orestes Quércia¹³⁵ governou com a intenção de dar continuidade às reformas na organização da Secretaria de Educação iniciadas por Franco Montoro, mas acabou levando a educação ao abandono. Segundo Marsiglia e Duarte (2009), Quércia manteve o Ciclo Básico e criou o Programa de Jornada Única Docente e Discente, no qual o professor trabalharia 26 aulas semanais e receberia por 40 se assumisse apenas uma sala de aula. O construtivismo foi mantido como linha diretiva do processo de alfabetização e se recorreu a uma reedição do Projeto Ipê para dar formação aos professores inabilitados à alfabetização. Porém, com a redução drástica de verbas no final de mandato, promoveu-se a descentralização administrativa e transferiu-se poder às Delegacias de Ensino, investiu-se na informatização e simplificação dos serviços e modificou-se o plano de carreira profissional do magistério. A esse respeito, o sociólogo Sinésio Bacchetto, funcionário da Fundap, procurou justificar as ações reformistas do Estado afirmando que

o projeto de modernização da Secretaria deveria incluir obrigatoriamente a reorganização da estrutura administrativa, a redefinição das relações intergovernamentais, a racionalização de procedimentos administrativos, ações na área da administração de recursos humanos, e iniciativas voltadas diretamente para a melhoria da qualidade do ensino público. Formalizava, portanto, a ideia de que a descentralização, a municipalização e o aumento da capacidade gerencial da Secretaria são parte de um todo, que deve objetivar a melhoria da qualidade do serviço prestado: a educação pública. (...) Efetivamente, entre a escola e a delegacia de ensino se concentravam todas as atividades operacionais da Secretaria. (...) Era criada também, formalmente, paralelamente, a estrutura operacional, uma estrutura de participação social, criando nos vários níveis da Secretaria fóruns de participação dos usuários, dos profissionais, e de estudiosos do campo educacional. Como contrapartida dessa estrutura de participação, foram criadas e implantadas as Comissões de Educação dos Municípios. Acompanhava a proposta um projeto de carreira para o magistério valorizando o profissional da educação, e medidas concretas de municipalização do ensino, como o *Termo de Cooperação Intergovernamental assinado com alguns municípios* (BACCHETTO, 2006).

Marcelo Bitar (2003) também afirma que uma das principais metas de Orestes Quércia era promover a municipalização da educação no estado de São Paulo, e procurou atingi-la contando com o apoio dos diretores das Delegacias Regionais de Educação. Esse período revelou o grande interesse dos governos em transferir para outros setores as obrigações que lhes cabiam para com a educação. Porém, como já foi assinalado, a proposta de descentralização não apresentava segurança aos municípios,

¹³⁵ Orestes Quércia governou São Paulo pelo PMDB entre 1988 e 1992.

que tinham poucas condições econômicas para arcar com os custos da educação, tanto no que se referia à construção de prédios quanto ao provimento dos recursos pedagógicos aos professores. Segundo Bitar (2003), diante dessas dificuldades reais, Quércia deu início ao seu processo de desobrigação com a educação, realizando parceria com as Associações de Pais e Mestres (APM) para que passassem a ser responsáveis pela contratação de funcionários para as escolas; já nas zonas rurais, transferiu aos municípios a responsabilidade de cuidar do transporte escolar. Quércia deu continuidade à municipalização das escolas de educação infantil e criou os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) em nível de segundo grau, que ofereciam formação de professores em período integral com nível de excelência e concediam bolsas de estudo.

Como todas as medidas requeriam recursos financeiros que o *estado não possuía*, Quércia recorreu ao Banco Mundial¹³⁶ para solicitar empréstimo objetivando inovar o ensino básico. Em verdade, como assinalam De Tommasi, Warde e Haddad (1998), este foi um período extremamente propício para a entrada de investimentos do Banco Mundial para financiar o desenvolvimento da educação, mas também interferir na racionalização da administração pública com os gastos nas áreas sociais, procurando garantir aos estados o pagamento da dívida externa. E foi um período em que mais ocorreram desvios de verbas e endividamento do estado, como veremos a seguir.

Seu sucessor, Luiz Antônio Fleury Filho¹³⁷, convidou para assumir a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo o escritor Fernando Moraes. Como alternativa aos problemas educacionais encontrados, coincidentemente num período em que a crise econômica empurrava a classe média às escolas públicas, Fleury apresentou o Projeto Escola Padrão, proposta que envolveria inicialmente algumas escolas para, posteriormente, ampliar-se a todas as unidades escolares. Marcelo Bitar (2003) menciona que o Projeto Escola Padrão foi implantado em 900 unidades escolares, enquanto Claudinei Batista (2000) menciona que foi iniciado em 300 escolas. O fato é que, mesmo com todos os investimentos obtidos, o projeto não atingiu 30% das 5.000 unidades escolares existentes na época.

¹³⁶ O Banco Mundial foi fundado em 1944, em meio ao processo de consolidação da hegemonia dos Estados Unidos, com objetivo de auxiliar o desenvolvimento dos países economicamente subordinados aos países centrais.

¹³⁷ Fleury governou São Paulo entre 1991 e 1995, pelo PMDB.

A Escola Padrão consistiu no investimento de materiais, equipamentos como TV e vídeo, filmes e documentários em fitas VHS, livros, organização de biblioteca escolar e criação de mecanismo de aumento de salário dos professores, garantindo que as horas dedicadas ao preparo de aulas e correção das atividades fossem incluídas no salário, bem como dedicadas à formação em serviço. Assim, o secretário da Educação Fernando Moraes instituiu o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), por meio do qual os professores vinculados à Escola Padrão passaram a trabalhar 25 aulas semanais, recebendo por 30 – das quais, três reservadas ao preparo das atividades e duas dedicadas à formação em equipe por área, com a presença de um coordenador pedagógico. Instituiu-se, ainda, aulas aos sábados e plena autonomia para os Diretores contratarem professores e coordenadores.

A formação oferecida aos professores foi intensificada no sentido das orientações em relação aos métodos – mantendo a opção pelo construtivismo e a psicolinguística – que deveriam ser utilizados e à alteração de conteúdos, o combate ao livro didático, com a justificativa de que os professores deveriam produzir os seus próprios textos a ser utilizados na sala de aula. Assim, muitos professores deixaram de lançar mão de material mais bem elaborado, que veiculava inclusive fotos e documentos, e passaram a transcrever manualmente textos curtos em papel estêncil para mimeografia. Também foi lançada crítica à transmissão de filmes de longa metragem aos alunos, preferidos sob a justificativa de que documentários tornariam as aulas mais didáticas e dinâmicas. Aos professores de história que atuavam de quinta à oitava séries e no segundo grau foi dada orientação para realizarem a ruptura com os conteúdos para a incorporação de eixos temáticos através de *temas geradores*, que aglutinariam as diferentes disciplinas. O tema *Trânsito*, por exemplo, se escolhido para nortear as disciplinas no bimestre, deveria perpassar as aulas de matemática, ciências ou biologia, física, português, história, geografia, cujos professores deveriam adaptá-las ao tema gerador.

Em 1992 chegou às escolas a proposta curricular de história, incorporando oficialmente a corrente francesa – a história dos *Annales* e a nova história –, em substituição à história desenvolvida através da linearidade temporal e da cronologia política, considerada evolucionista, dialética etc. por conter análise factual. Como assinalam Marsiglia e Duarte (2009), a prática educativa baseada em *Projetos* ou temas geradores tem em suas bases o movimento escolanovista. Chamam a atenção para

o fato de que esse procedimento educativo desestrutura o currículo escolar e relativiza a validade do conhecimento.

Marsiglia e Duarte (2009) ressaltam, ainda, outra questão relevante a respeito da orientação dada à atividade docente no *Encontro de orientação técnica para implantação da Escola-Padrão – propostas curriculares*, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1992: em nome do respeito às diferenças culturais e contra o preconceito, argumentava-se que a escola era um espaço de manifestação de diferentes linguagens e o professor deveria se colocar no lugar do outro e rever o seu próprio discurso. Em verdade, a orientação dada aos professores era a de que eles não deveriam corrigir seus alunos, e novamente manifestava-se a concepção espontaneísta de educação, de que a aprendizagem se daria por um processo espontâneo. Mas os resultados negativos desta concepção teórica não se referem apenas ao elevado índice de analfabetismo funcional no País, principalmente em São Paulo, onde o construtivismo e a psicolinguística mais estão sedimentados: essas concepções conseguiram neutralizar o indivíduo como sujeito que age e intervém sobre o seu próprio destino, ao manter professores e estudantes circunscritos à esfera do cotidiano e do senso comum, portanto, à consciência ingênua da realidade.

Os gestores das políticas educacionais foram eficientes em manter a educação na esfera do senso comum por articularem o movimento teórico à criação de leis que neutralizaram a atuação dos professores frente ao processo educativo. Medidas como a Deliberação 03/91 – criada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – influenciaram de modo bastante agudo no processo ensino-aprendizagem, ao intervir na relação entre professores e estudantes: com o objetivo de normatizar a avaliação da aprendizagem dos alunos, a medida regulamentou o pedido de recurso dos alunos e a organização administrativa da escola para atender a tais recursos.

Claudinei Batista (2000) apresenta a informação de que o governador Fleury, para efetivar o projeto Escola-Padrão, fez um financiamento de R\$ 558 milhões, desse montante, 30 milhões foram originados do Banco Mundial. Marcelo Bitar (2003) ressalva que Fleury criou o *Núcleo de Gestão Estratégica* com o objetivo de propor e elaborar projetos e programas para a educação e transferiu as Escolas Técnicas Estaduais para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. A greve dos professores em 1993 tornou bastante frágil a possibilidade de continuação da gestão de Fernando Morais: Fleury o substituiu por Carlos Estevam Aldo Martins e deu

sequência ao processo de municipalização da pré-escola, extinguiu o Profic – projeto iniciado por Montoro – e criou o Programa de Ação Cooperativa Estado-Município. Mas, como demonstram Batista (2000) e Bitar (2003), o Projeto Escola Padrão não se concretizou porque, apesar do financiamento obtido, Fleury não o expandiu para todo o estado; a implantação do projeto nem sequer reduziu o índice de evasão e repetência, além de ter provocado diferenciação de salários entre os professores, gerando tensão e insatisfação na rede de ensino. O fato é que, após os governos de Quéricia e Fleury, o estado de São Paulo entrou num profundo endividamento e o erário ficou completamente zerado.

Paralelamente ao aumento do endividamento do estado de São Paulo, o movimento pela mudança de paradigmas na educação interferiu drasticamente na qualidade de ensino, pois a gestão que assumiu posteriormente o governo estadual, sob a alegação da situação crítica em que se encontravam os cofres públicos, diminuiu ao máximo os gastos com a educação. Mas, antes de realizarmos uma reflexão sobre o governo Covas, apontaremos as mudanças que foram realizadas na educação infantil nas redes municipais de ensino de Diadema e de São Bernardo do Campo.

É mister lembrar que até o início dos anos 1980 as escolas municipais norteavam as suas práticas educativas na pré-escola pelo *Modelo pedagógico para a educação pré-escolar do estado de São Paulo*, elaborado pela Cenp, bem como pelos conteúdos prescritos nos *Recursos didáticos para a pré-escola*. De certo modo, os municípios de São Bernardo do Campo e de Diadema também estavam alinhados à grade curricular do estado. Apesar das diferenças econômicas e estruturais, os dois municípios seguiam os mesmos parâmetros educacionais oferecidos por outras regiões naquele período: embora houvesse a preocupação com o desenvolvimento da coordenação motora, da lateralidade e da motricidade para treinar e desenvolver a escrita, também mantinham como objetivos os centros de interesse, nos quais se oferecia à criança um primeiro contato com as áreas da ciência, jogos e brincadeiras.

Veremos nos itens a seguir as diretrizes que eram estabelecidas em torno dos objetivos e conteúdos, sua concretização através dos planejamentos previamente elaborados nos municípios de Diadema e São Bernardo do Campo e o modo como foram realizadas as mudanças das diretrizes educacionais.

4.3.2 A proposta Por uma escola crítica e criativa em Diadema (1987)

Gilson Meneses¹³⁸, quando assumiu a administração do município de Diadema entre 1983 e 1987, encontrou uma estrutura de educação hierarquicamente reduzida e não havia ainda uma secretaria com independência financeira – pois toda verba era centralizada na Prefeitura –, mas sim departamentos. O Departamento de Educação, Cultura, Esporte e Lazer era dirigido pelo Prof. Maurício Chaim e estava organizado em três repartições: a Divisão de Esportes, Divisão de Cultura e Divisão de Ensino, que agregava a Pré-Escola, o Mobral, a Merenda Escolar e a Vigilância. A Pré-Escola nesse período contava aproximadamente com 227 professoras e 15 dirigentes que eram subordinadas diretamente a chefe de Divisão de Ensino, Prof^a. Helena Susana de Sá dos Santos.

Quadro 20: Departamento de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - Diadema
Objeto: Educação Infantil
Categoria: Estrutura da Secretaria de Educação (ou departamento)
Descritores: Rede municipal de ensino de Diadema
Ano: 1983

Departamento de Educação, Cultura, Esporte e Lazer

Divisão de Esportes – Divisão de Cultura – Divisão de Ensino
 |
 Dirigentes
 |
 Professoras

Fonte: Organograma reconstituído através do depoimento de professores.

Em Diadema havia, porém, uma peculiaridade. O planejamento pedagógico possuía uma *espinha dorsal* centrada nos conteúdos e conceitos que deveriam ser desenvolvidos junto às crianças no decorrer do ano e o relato minucioso dos procedimentos que deveriam conduzir as práticas educativas na sala de aula. A estrutura do planejamento era composta pelas Unidades de Trabalho – temas relacionados às áreas das ciências naturais e humanas como matemática, biologia, história, arte, música – por meio de assuntos relativamente simples, mas que permitiam às crianças ganhar familiaridade e dar os primeiros passos no processo de abstração. Ao

¹³⁸ Gilson Menezes (*1949) administrou a cidade de Diadema, pelo PT, entre 1983 e 1987. Segundo Lisete Arelaro, foi a primeira gestão municipal administrada pelo PT, na qual foram desenvolvidas as primeiras experiências para abertura de espaço aos movimentos populares.

lado das Unidades de Trabalho constava o calendário das datas comemorativas e das campanhas educativas, como práticas paralelas e complementares, e, ainda, o roteiro das coordenações motoras a serem desenvolvidas como uma prontidão ao desenvolvimento da escrita. Paralelamente a estas atividades era desenvolvido o Projeto Banda Rítmica, com instrumentos feitos de sucatas pelos pais das crianças, com ensaios regulares como complemento da educação musical e para apresentação na escola. Havia ainda o Projeto Brinquedoteca, e exposição anual de material pedagógico feito de sucata pelos professores.

É reconhecido por todos que havia a presença de práticas mecanicistas, como a realização da coordenação motora, e a pouca participação do professor no planejamento, que já vinha pronto para todas as escolas e determinava o que deveria ser trabalhado na sala de aula nas datas previamente estabelecidas. Desse modo, havia uma sequência de coordenações motoras a ser seguida, desde a letra *a* até a letra *z*, de modo planejado, seguindo uma ordem, envolvendo toda a rede de ensino. Os professores desenvolviam com as crianças exercícios de coordenação motora, que atendiam aos exercícios de prontidão para a primeira série, dobradura de figuras associada à letra estudada, o canto de músicas relacionadas à letra estudada. Os professores também deveriam seguir o calendário das datas comemorativas e lembrar com as crianças acontecimentos históricos, temas relacionados ao meio ambiente e campanhas educativas.

Os conteúdos educativos já vinham indicados numa planilha mês a mês e a partir daqueles indicativos os planejamentos eram construídos, especificando as estratégias e os materiais pedagógicos que seriam utilizados, entretanto, sem muitas discussões acerca dos procedimentos. Os professores deveriam criar os meios e as estratégias para o seu trabalho, mas deveriam seguir as datas que eram determinadas para o desenvolvimento dos conteúdos. Apesar dos problemas aqui referidos, o planejamento através das unidades de trabalho (como o estudo das regiões brasileiras, dos três reinos da natureza, os reinos mineral, vegetal e animal) garantiam às crianças o primeiro contato com o conhecimento universal, o que possibilitava o acesso ao conhecimento em sua forma mais simples até alcançar as suas formas mais complexas. As crianças lidavam com situações que exigiam raciocínio e escolha de alternativas. Havia a orientação minuciosa para levá-las a desenvolver *operações mentais* e tomar

contato com as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando-lhes a aquisição de conceitos em sua forma mais simples, como poderemos ver a seguir:

Quadro 21: Planejamento: Comunicação e Expressão e Meio Físico e Social

Objeto: Educação Infantil

Categoria: Planejamento de Ensino

Descritores: Unidade Pré-Escolar – Prefeitura Municipal de Diadema

Ano: 1984

Data	Objetivo	Conteúdo	Estratégia	Área de Concentração
13/04	Dar condições para que a criança desenvolva coordenação motora grossa e consequentemente a fina. Introdução à Unidade de trabalho: Reino Mineral.	Movimentos finos preparatórios para a grafia Reino Mineral	A tia ¹³⁹ distribuirá pedaços de lã. O que podemos fazer com isso? Dar liberdade para criarem: rabo, laço, corda etc. Vamos rodar, enrolar no dedo e desenrolar (várias vezes): eeeee (desenhar no chão com a lã eee). No chão: andar sobre as linhas. Apagar com o dedo na lousa e fazer livremente. Copiar em folha pautada. Horta A tia falará sobre os três “pedacinhos” da natureza: Reino Animal, Reino Vegetal e o Mineral. Falar sobre a vida, o que respira, o que se move etc. Falar do mineral (o que vem da terra): água, pedra, ouro, ferro, sal etc. Introduzir o cantinho dos minerais. Desenhar o ciclo do sal: As salinas, a nossa casa. As crianças deverão experimentar o sal.	Comunicação e Expressão Meio Físico e Social

Fonte: Caderno de planejamento do professor - Arquivo pessoal da diretora V. S.

Pelo diálogo, de histórias contadas através de livros ou blocões, os professores proporcionavam às crianças o contato com diversos conceitos que seriam aprofundados posteriormente, no ensino primário. Se, de um lado, os exercícios de coordenação motora eram cansativos e sem sentido, de outro, havia um conjunto de

¹³⁹ Tia era a expressão que denominava a professora que atuava na pré-escola.

conteúdos previamente estruturados a ser apreendidos pelas crianças, através do contato sensitivo e das experiências realizadas na escola.

Quadro 22: Raciocínio Lógico e Matemático e Meio Físico e Social

Objeto: Educação Infantil

Categoria: Planejamento de Ensino

Descritores: Unidade Pré-Escolar – Prefeitura Municipal de Diadema

Ano: 1984

Data	Objetivo	Conteúdo	Estratégia	Área de Concentração
2/04	A criança deverá ser capaz de representar graficamente o numeral 2	Número e numeral	Pedir para uma criança pegar dois brinquedos, mostrar dois dedos. Mostrar as duas orelhas. Vamos olhar a para o nosso corpo. O que há em número 2? Desenhar na lousa um conjunto com dois elementos. Passar o dedo na lixa. Andar sobre o numeral no chão. Apagar na lousa e cobrir os pontinhos na folha (se possível fazer livremente).	Raciocínio lógico e matemático.
	Dar condições para que as crianças diferenciem os minerais	Minerais sólidos (transformados): gelo	Mostrar a <i>água</i> e em seguida explicar seu processo de transformação em gelo. O gelo também é um mineral – neve, geada, chuva. Parque. Banda: ensaio de músicas com instrumentos feitos com sucatas.	Meio Físico e Social.

Fonte: Caderno de planejamento do professor - Arquivo pessoal da diretora V. S.

As crianças também eram inseridas na educação musical, acompanhada de exercícios de ritmo nos ensaios da banda, composta por instrumentos como: pandeiros feitos com lata de marmelada e tampinhas de garrafa, chocalhos feitos com latas de cerveja e arroz, reco-reco de cabo de vassoura, triângulo, dois pratos, duas metades de um coco. Nas aulas de comunicação e expressão eram trabalhadas as grafias das letras e os fonemas das sílabas e, ainda, oferecido às crianças o contato com conteúdos referentes à organização social e política do país, realizadas visitas à Prefeitura, debates e minieleições nas escolas. Assim, o conteúdo programático

desenvolvido na pré-escola do município de Diadema mantinha as diretrizes norteadoras das atividades desenvolvidas no ensino primário entre as décadas de 1940 e 1960, garantindo às crianças a educação física, a educação musical e a iniciação às áreas das ciência.

A educação física era realizada a partir de um planejamento prévio e minucioso, com o acompanhamento das etapas que deveriam ser desenvolvidas: aquecimento, desenvolvimento da atividade estimulando a atenção, as habilidades e a lateralidade e, para concluir, um exercício para relaxar e tranquilizar as crianças e, dessa forma, poder retomar outra atividade na sala de aula.

Quadro 23: Planejamento: Raciocínio Lógico e Matemático

Objeto: Educação Infantil

Categoria: Planejamento de Ensino

Descritores: Unidade Pré-Escolar – Prefeitura Municipal de Diadema

Ano: 1984

Data	Objetivo	Conteúdo	Estratégia	Área de Concentração
09/10	Desenvolver a compreensão de precedência e sucessão. Corresponder número e numeral. Desenvolver a ideia de adição com número e numeral	Números vizinhos Número e numeral Adição	Formar a linha numérica (números de lixa) um para cada criança de 1 a 7. Pedir para identificá-los, contar, colocá-los em ordem crescente do menor para o maior. Desenhar na lousa o número de bolinhas correspondente ao numeral: 1 = 0; 2 = 0 0; 3 = 0 0 0. Outra criança deverá colocá-lo na ordem decrescente. Contar. Chamar um numeral: 5. Pedir para uma outra criança colocar os vizinhos (antes e depois). Chamar todos os números. Distribuir papel sulfite mimeografado com as casinhas <div style="text-align: center;"> △ △ △ △ △ △ △ 5 </div> Adição: juntar: fazer o mesmo com as crianças. Distribuir material de contagem. Apresentar um numeral: 3. As crianças deverão pegar na mão três bolinhas. Em seguida apresentar o 2. Na outra mão a criança pegará 2 bolinhas. Juntar. Quantos temos? Montar a continha	Raciocínio Lógico e Matemático

			na lousa $3 + 2 = 5$. Desenhar na lousa conjuntos e desenhar o número correspondente ao numeral: ○ ○ ○ 2 3 5	
--	--	--	--	--

Fonte: Caderno de planejamento do professor - Arquivo pessoal da diretora V. S.

As crianças lidavam com a correspondência entre número e numeral e tinham que relacionar o número anterior e o posterior, aprendiam a somar e a subtrair, bem como desenvolviam a noção de metade e inteiro. Assim, o planejamento previamente elaborado garantia aos professores a condução da prática educativa, de modo a oferecer às crianças possibilidades de reflexão em torno de *conteúdos científicos e culturais* adequados à capacidade intelectual das crianças. Os recursos didáticos eram poucos, mas a atuação intervencionista dos professores possibilitava diálogos formativos, instigava as crianças a lidarem com situações que exigiam raciocínio e escolha de alternativas. Os professores trabalhavam em média três horas e meia por dia, e uma vez por mês era realizada reunião pedagógica para definição dos objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças e atividades extracurriculares, como passeios, organização de desfiles e formatura. E duas vezes por ano, no início de fevereiro e no mês de julho, ocorriam encontros destinados à formação de professores.

Como pudemos observar através dos quadros 19, 20, 21 e 22, acerca do planejamento de ensino, havia no *cotidiano escolar* uma organização diária de atividades direcionadas à educação musical, pela bandinha, horticultura, educação física planejada de modo a contemplar aquecimento, a realização da atividade e a volta à calma, e as áreas das ciências estavam organizadas sistematicamente para orientar o desenvolvimento do raciocínio lógico e abstrato.

Em 1987 Gilson Meneses reestruturou o Departamento de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, que passou a contar com a direção de Sílvio Leite e uma nova equipe de trabalho¹⁴⁰, contando com a assessoria de Joe Roberto Michelazzo, Wilson

¹⁴⁰ Gilson Meneses reuniu em Diadema profissionais envolvidos em movimentos sociais e que tivessem realizado alguma experiência progressista. O sociólogo Sílvio Leite havia atuado no Instituto Base, e em 1986 coordenou, juntamente com professor Wilson Fava e a psicóloga Nanci Fonseca Gomes, a reformulação administrativa que envolveu profissionais de todos os setores da Prefeitura. A Profa. Yêda Varlotta havia atuado na Escola Experimental da Lapa e na Cenp e trouxe para a Divisão de Ensino do

Fava e Nanci Fonseca Gomes. A Divisão da Cultura foi assumida por Sérgio Magalhães, a Divisão de Esporte e Lazer foi conduzida por Oswaldo Terra, e para comandar a Chefia de Divisão de Ensino foi convidada a professora Yêda Varlotta. A partir desse momento, a educação pré-escolar adquiriu novos rumos: foi constituída uma pequena equipe técnica com o envolvimento de fonoaudiólogos, psicólogos e pedagogos, para o cargo de assistente técnico pedagógico.

Yêda Varlotta questionou o modo como era elaborado o planejamento (por Unidade de Trabalho) e introduziu uma nova diretriz educacional através da proposta *Para uma pré-escola crítica e criativa*, que trazia como referência o pensamento de Paulo Freire para orientar uma educação transformadora:

Trabalhamos com crianças que, como seres sociais, refletem a família, a cidade, o estado, o país e o mundo. Conhecer estas crianças é ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico, não para nos limitarmos a ensinar-lhes a sua realidade, mas para instrumentalizá-las para a mudança. O que se pretende com o trabalho pedagógico é a ampliação de horizontes, a formação de seres humanos criativos e críticos, capazes de se reconhecerem como agentes de transformação histórica (Por uma Pré-Escola Crítica e Criativa. Divisão de Ensino. Departamento de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Município de Diadema, 1987).

A proposta defendia expressamente uma política educacional comprometida com as classes populares, que lhes garantisse o direito de se expressar, que ultrapassasse o localismo e garantisse o acesso aos conhecimentos da cultura dominante, bem como uma relação estreita entre a escola e a comunidade, o que exigia uma constante reflexão sobre o papel da escola e sua função e uma ação conjunta entre os profissionais envolvidos na formação. A pré-escola tinha de ser, por excelência, o espaço da oralidade e da alegria e da expressão dos indivíduos, mas era necessário contar com o envolvimento dos educadores e criar uma equipe técnica que pudesse fomentar as discussões pedagógicas constantemente.

No debate com os professores ressaltava-se o caráter político da educação e a compreensão do indivíduo como ser histórico e sujeito da transformação social, questões que lançavam entusiasmo entre os profissionais envolvidos naquele processo, tendo em vista o contexto social e político em que se encontrava o país. E o município de Diadema atraiu muitos profissionais e professores desejosos de uma prática transformadora, favorecida pela aquisição de grande quantidade de livros que foram distribuídos para as escolas.

Com a nova proposta educacional, na formação de professores constavam temas relacionados à reavaliação do papel profissional do professor que atuava na educação infantil e a necessidade de substituir a expressão “tia”, que era normalmente veiculada pelas crianças e famílias, pela denominação “professora”. Paulatinamente foi sendo introduzido um conjunto de literatura que deveria nortear a proposta *Para uma pré-escola crítica e criativa*. Inicialmente, os primeiros estudos ficaram centrados em torno do pensamento de Vigotski, amparados no livro *Formação social da mente e Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, de L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev. Mas, posteriormente, o construtivismo e a psicolinguística adquiriram maior dimensão na formação de professores, através de leituras do livro *Reflexões sobre alfabetização*, de Emília Ferreiro, e *Com a pré-escola nas mãos*, de Sonia Kramer. Assim, foi interrompida a elaboração prévia do planejamento, para inserir uma nova perspectiva de ensino, com a realização de planos mais espontâneos, construídos a partir das necessidades do dia-a-dia na sala de aula. Esta orientação também foi baseada no documentário acerca da prática desenvolvida por Madalena Freire na *Escola da Vila* junto às crianças de educação infantil e do livro *A paixão de conhecer o mundo*, também de Madalena Freire¹⁴¹. Sua influência foi bastante intensa na elaboração de projetos e no afrouxamento dos planejamentos, pois, segundo a autora, eles deveriam emergir das rodas de conversa cotidianas, da espontaneidade das crianças, de acordo com os seus interesses, difundindo, desse modo, os princípios escolanovistas, adensados às novas teorias, aos professores do município de Diadema. Apresentava-se, dessa forma, uma nova proposta de currículo, a ser construído a partir dos **temas geradores**, que deveriam surgir das rodas de conversa para aprofundar um assunto através de **projetos**.

As discussões realizadas com os professores não se limitavam às questões pedagógicas: elas também se remetiam à visão de mundo, à reflexão sobre os preconceitos internalizados e a rigidez nos comportamentos. Assim, em julho de 1987 foi oferecido aos professores um curso de 40 horas, voltado para questões mais abrangentes a respeito dos valores e concepções de vida, consumo etc., e que contou com a presença de psicólogos, sociólogos e arte-educadores que levaram os professores a dançar na roda e a formular poesias através de uma maneira bastante envolvente.

¹⁴¹ A defesa de uma educação espontânea pode ser encontrada nos livros *Paixão de conhecer o mundo* (FREIRE, 1987) e *Para onde vai a educação?* (PIAGET, 1973).

Outra mudança significativa foi a periodicidade com que passou a ocorrer a formação de professores, com reuniões mais frequentes, porém, não mais envolvendo todos os professores da rede, o que permitia o contato entre os colegas, mas através de reuniões setoriais, por região.

Yêda Varlotta formou uma pequena equipe técnica composta por pedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos para dar suporte pedagógico aos dirigentes – em 1988 havia 21 dirigentes, cada um responsável por duas ou três escolas. Assim, ampliou-se o Departamento através da formação de uma equipe técnica, composta pelas orientadoras pedagógicas: Valdelice Sealdelai, Cecília Prado, Marilene Negrine, Silvacê Nicademos, Elisa Montressol, as psicólogas Mara e Andréa e a fonoaudióloga Cláudia. Foram tentados vários modelos formativos para a rede e formas de atuação da equipe técnica, pois estava em construção. Nesta gestão ocorreu uma ampliação significativa do número de escolas, bem como foi marcada pela realização de eventos relacionados à reflexão educativa e política do nosso país. A inauguração da Emei Elza Freire, por exemplo, contou com a presença de Paulo Freire, que proferiu uma palestra acerca da sua trajetória de vida. Para a inauguração da Escola Especial Olga Benário foi convidado Luís Carlos Prestes, que fez algumas avaliações dos acontecimentos políticos e uma reflexão sobre aquele momento de transição na história brasileira.

O Departamento de Educação instituiu a educação de jovens e adultos¹⁴² (Seja) por meio de projeto de lei, o que permitiu criar uma estrutura de ensino e abrir concurso para admitir professores especializados nesta área. A Prefeitura conseguiu atrair muitos profissionais qualificados, com perfil politizado e ideias progressistas, características que proporcionaram amplo debate em torno do caráter da educação que deveria ser desenvolvida, bem como do tipo de organização a ser estruturada para garantir a consolidação de uma educação democrática, incluindo aí, a discussão sobre o *Estatuto do Magistério*.

A carga horária foi alterada para 24 horas semanais a partir de 1988, concedendo 30 minutos diários para preparação de aula e um sábado por mês para realização de reunião pedagógica, contudo, sem elevar o nível salarial, que equivalia ao salário mínimo. Além disso, bimestralmente eram realizadas reuniões setoriais e durante a semana era necessário cumprir duas horas de formação com os demais colegas, fora

¹⁴² Talvez Diadema tenha sido o único município do país que instituiu a suplência para educação de jovens e adultos para as séries iniciais e, posteriormente, para as séries de quinta a oitava.

do horário de trabalho com as crianças. A mesma determinação foi dada aos professores vinculados à educação de jovens e adultos. Todavia, este período acabou sendo extremamente conflitante, seja porque a rede de ensino ficou dividida quanto às novas diretrizes educacionais adotadas, questão que veremos mais adiante, seja porque antecedia as eleições. Apesar de o momento ter sido conturbado, provocando insegurança na atuação dos professores, ele também propiciou a abertura à comunidade e a participação dos professores no processo.

A gestão do município de Diadema entre 1989 e 1992 foi conduzida pelo prefeito José Augusto Ramos¹⁴³, que, no percurso do seu governo, conseguiu dismantlar quase tudo o que havia sido construído na administração anterior. José Augusto Ramos tentou, inclusive, fechar a educação de jovens e adultos, alegando que “papagaio velho não aprende a falar”. A Chefia da Divisão de Ensino foi atribuída a Arabela Fonseca, mas a médica na área da educação atuava no sentido de transformar a prática de professores e diretores em guardião do *Projeto Pé na Rua*, que exigia a abertura das escolas nos finais de semana com a presença de representantes dos profissionais da educação. Muitas das conquistas obtidas pelo debate amplo em torno da educação se perderam e Sílvia Leite e Yêda Varlotta foram substituídos por José Paulo Meneses e Rosamaria Frida Bico, respectivamente.

Apesar de boa parte das diretoras escolares terem se associado à política eleitoreira de Ramos, submetendo a prática educativa ao *Projeto Pé na Rua*, porque almejavam cargos políticos na educação, às escondidas muitos professores procuraram dar continuidade às suas atividades por meio da troca de experiências que ocorria de modo camuflado entre algumas escolas. Apesar dos destratos, das pressões e do clima de terror instaurado por José Augusto Ramos, os professores deram sequência ao trabalho com as crianças, através da criação de caixas como meio de correspondência para troca de modelos de atividades, envolvendo a participação dos pais na escola, estimulando a sua presença nas reuniões e festas escolares e construindo cartilhas para lhes prestar esclarecimentos a respeito das atividades que eram realizadas na escola com as crianças. O respeito obtido junto às famílias e a criação de canais para a troca de experiências entre os professores criaram na escola um ambiente estimulador para as crianças. Nessa gestão a creche foi anexada à educação infantil, que passou a contar

¹⁴³ José Augusto Silva Ramos administrou Diadema pelo PT, mas, com o seu rompimento, transferiu-se para o PSDB.

com a assessoria da Profa. Dra. Zilma de Moraes. Somente na década de 1990 é que a creche foi incorporada ao Departamento da Educação – até então, ela era ligada ao Departamento da Promoção Humana.

Entre 1993 e 1997 a Prefeitura Municipal de Diadema foi administrada por José de Filippi Jr.¹⁴⁴. O Departamento de Educação, Cultura, Esporte e Lazer foi transformado em Secretaria, contando com a direção de Lisete Regina Arelaro¹⁴⁵, o que possibilitou atribuir independência financeira e pedagógica, bem como ampliar a estrutura de ensino. Até essa época, toda a parte pedagógica e os planos escolares eram subordinados à supervisão da Delegacia de Ensino do Estado, e até 1993 a Divisão de Ensino esteve subordinada ao estado. Na Diretoria de Educação assumiram Lúcia Helena Solto e Izabel Cristina Castilho. As reuniões pedagógicas foram substituídas por reuniões coordenadas pelas equipes técnicas – ATP. Ao obter autonomia, a Divisão de Ensino ganhou legitimidade para gerenciar e fiscalizar os procedimentos do ensino na rede municipal.

Realizada esta exposição sobre as mudanças nas diretrizes educacionais no município de Diadema, dedicaremos o próximo item às mudanças que ocorreram em São Bernardo do Campo.

4.3.3 A nova proposta curricular de 1992 em São Bernardo do Campo

Em meados dos anos 1980, a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Município de São Bernardo do Campo mantinha em seus subsídios pedagógicos orientações que giravam em torno de *Unidades de Trabalho* como suporte à prática educativa. A partir de *temas* já definidos no planejamento eram construídas diversas atividades que tratavam do mesmo assunto por meio de palavras cruzadas, busca de palavras-chave, constituição de imagens por ligamentos de pontos. Em torno das *Unidades de Trabalho* desenvolviam-se conversas acerca da vida no lar, sobre as atividades que os pais exerciam, a contribuição que a criança poderia oferecer em casa, locais em que costumavam passear nos finais de semana e questões afins. As crianças

¹⁴⁴ José de Filippi Jr. administrou Diadema entre 1993 e 1996 pelo PT.

¹⁴⁵ Professora da Faculdade de Educação da USP, tinha atuado na Secretaria da Educação do Município de São Paulo na gestão de Luiza Erundina.

recebiam atividades mimeografadas nas quais teriam de assinalar alternativas, o professor tinha a seu dispor histórias acompanhadas de figuras que auxiliavam na exploração do tema – por exemplo, figuras ou brinquedos que evidenciassem os profissionais que direta ou indiretamente cuidam da nossa vida (o médico, o professor, o dentista, o bombeiro etc.) para expor um assunto.

A pré-escola era um espaço em que se apresentava o mundo para as crianças. Cada *Unidade de Trabalho* trazia um universo a ser conhecido, ainda que desprovido de grandes elaborações teóricas. Temas como “Lar, Escola e Comunidade”, “Meios de Transportes e Comunicações”, “As Regiões do Brasil”, “A Vida no Campo e na Cidade”, “Os Três Reinos da Natureza: Animal, Vegetal e Mineral” permitiam à criança tomar familiaridade com as diferentes áreas da ciência, com a cultura de diferentes povos, noções de geografia, músicas regionais etc. Na sala de aula era reservado o cantinho da novidade, no qual se deixavam disponíveis jogos, como dominós gigantes, realizava-se construção de maquetes, diferentes formas de pinturas. Ainda, havia a urna das boas ações: o professor perguntava às crianças qual tinha sido a boa atitude em casa, depois escolhia bilhetes da urna para lê-los e, junto com as crianças, escolher algumas ações, de acordo com a vontade da sala. Havia uma preocupação acentuada com a formação das virtudes desde a infância.

Através das Unidades de Trabalho as crianças tinham acesso às áreas das ciências de modo sistematizado, através de um processo paulatino em que a cada mês eram introduzidas a um eixo temático que seria complementado por outro tema no mês seguinte. A Secretaria da Educação, Cultura e Esportes possuía uma estrutura relativamente pequena, uma equipe técnica composta por cinco pessoas responsáveis pela elaboração de subsídios pedagógicos para formação de professores e oferecimento de cursos de pequena duração para formação de estudantes do magistério. Esta equipe criou a circular interna denominada *Recordando e renovando*. A estrutura pequena permitia maior proximidade entre professores e a Diretoria de Ensino, como se pode ver no quadro a seguir.

Nesse período, o município de São Bernardo do Campo, sob a administração do prefeito Aron Galante¹⁴⁶, contava com uma Secretaria de Educação, Cultura e Esportes destinada a dar suporte às escolas de educação infantil e aos centros

¹⁴⁶ Aron Galante (1932-) administrou a Prefeitura de São Bernardo do Campo entre 1983 e 1988, pelo PMDB.

de iniciação profissional. Um pequeno número de profissionais compunha a equipe técnica e fornecia subsídios à formação dos professores. Sob a gestão do prefeito Aron Galante foi dado seguimento às diretrizes educacionais que já tinham sido iniciadas na administração anterior.

Quadro 24: Secretaria de Educação, Cultura e Esportes – São Bernardo do Campo

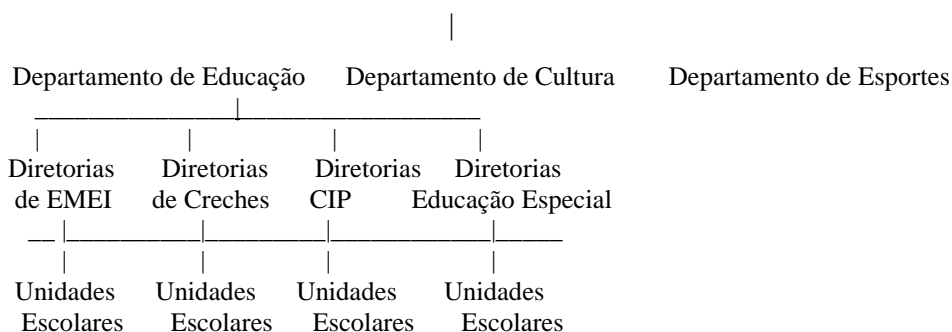
Objeto: Educação Básica

Categoria: Estrutura da Secretaria de Educação (ou Departamento)

Descritores: Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo

Ano: 1985

Secretaria de Educação, Cultura e Esportes



Fonte: Organograma reconstituído pela autora a partir da análise de documentos.

As crianças de seis anos eram introduzidas ao processo de alfabetização de maneira bastante descontraída, mas de modo contínuo e articulado, através do planejamento da leitura de livros infantis que ocorria semanalmente, e dela desencadeavam-se várias atividades, como pesquisa de palavras correspondentes à letra estudada, os seus fonemas etc. Atividades como palavras-cruzadas, caça-palavras, criação de outras palavras a partir das sílabas, composição de pequenos textos, problemas simples em torno de frações, adição e subtração para exercitar a leitura e o raciocínio lógico eram realizadas com frequência.

Algumas escolas tiveram experiências isoladas. Por volta de 1985, por exemplo, a Profa. Maria da Glória Seber (FE-USP) realizou um trabalho experimental na Escola Municipal Leonardo Nunes. As experiências desenvolvidas estiveram concentradas em atividades voltadas para a formação do raciocínio lógico com utilização de blocos lógicos, explorando organização, classificação, seriação, sequência de cores, formas, tamanhos, espessuras. As crianças também eram incentivadas a pesar, medir, comparar, contar, agrupar etc. Outras escolas municipais, como a Escola Municipal Monteiro Lobato, seguiam um roteiro de trabalho relativamente flexível, mas que oferecia às crianças uma ordenação de atividades que lhes permitia paulatinamente

se apropriar da construção da escrita e de conteúdos matemáticos, previamente preparados.

Na educação infantil havia o costume de receber as crianças no portão e depois conduzi-las ao pátio para cantar, momento em que ocorria um entrosamento com as crianças de outras salas e professores. Eram realizadas atividades semanais de pintura em cavalete, educação infantil deveria ser realizada três vezes por semana com utilização de materiais, rodas cantadas, brincadeiras envolvendo histórias. Além do caderno de planejamento os professores tinham acesso aos cartões coletivos, com atividades planejadas nas quais poderiam se apoiar para orientar os seus alunos. Ademais dos livros, havia diversos cartões com histórias infantis ou assuntos referentes às áreas do conhecimento para serem trabalhados com as crianças. O cuidado com a infraestrutura e organização de materiais didáticos fazia parte da preocupação dos diretores, que também eram responsáveis pela orientação didática. Os professores organizavam peças de teatro para o dia das crianças e planejavam pelo menos dois passeios por ano.

Entre 1989 e 1993 o município de São Bernardo do Campo passou por transformações, sob o mandato de Maurício Soares¹⁴⁷, ao elaborar um novo currículo e promover a ampliação do quadro de funcionários da Secretaria, para dar suporte à formação dos professores nas escolas. O Professor Luis Roberto Alves assumiu a direção da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. A Profa. Marli Leibrunder foi diretora do Departamento de Educação até 1991, quando foi substituída pelo Prof. Daniel Gianella. Como resultado das discussões internas envolvendo professores, diretores e a equipe técnica, em 1992 ocorreu a publicação do currículo *Uma proposta integrada para o trabalho em creches e Emeis*. Ainda em 1992, foi realizado um concurso interno para estruturar a equipe técnica e ampliar o número de profissionais para dar suporte pedagógico à educação infantil no município.

Alguns profissionais que atuaram no Departamento de Educação de Diadema foram convidados a trabalhar em São Bernardo do Campo e alguns processos educativos sofreram modificações semelhantes às que foram introduzidas naquele município. As atividades e os conteúdos que eram eleitos para contemplar a formação das crianças foram substituídos pelas orientações oferecidas pelo arcabouço teórico da

¹⁴⁷ Maurício Soares (1939-) administrou São Bernardo entre 1989 e 1992, como representante do PT. Entre 1997 e 2000, assumiu a administração da Prefeitura novamente pelo PSDB e foi reeleito, ficando no cargo entre 2001 e 2003.

psicolinguística de Emília Ferreiro. A educação recebeu um novo viés, ancorado nos pressupostos dos *três teóricos* – como eram denominados Vigotski, Wallon e Piaget – e as perspectivas educacionais buscavam uma articulação entre estes pensadores. Também eram divulgados textos de Rubem Alves e, por vezes, excertos de Nietzsche. No âmbito mais abrangente das políticas educacionais, o currículo expressou a perspectiva de uma educação democrática, atenta aos problemas humanos e sociais:

A massificação de um modelo capitalista que ignora a natureza, privilegiando o produto e a mecanização, tornou os indivíduos extremamente competitivos, individualistas e alienados, não se percebendo como parte de um todo e desconsiderando as consequências de sua própria ação no ambiente (“Uma proposta integrada para o trabalho em creches e Emeis”. Currículo de São Bernardo do Campo, 1992, p. 13).

No currículo também foram expressados comentários acerca das condições educacionais daquele período e o descaso com que as administrações anteriores trataram a educação e a formação de professores:

É claro que a escola, como parte dessa sociedade, sofreu com a ausência de uma política que garantisse a qualidade no trabalho educacional realizado, produzindo o empobrecimento dos conteúdos didáticos, o descaso com a formação dos professores, o abandono da manutenção da própria educação. Não é apenas o professor que deseja reverter hoje esse quadro. Porém a reversão não é tarefa fácil, uma vez que demanda conhecer as causas e os interesses que levaram a essa situação e, ainda, lidar com questões que não estão, imediatamente, ao nosso alcance (“Uma proposta integrada para o trabalho em creches e Emeis”. Currículo de São Bernardo do Campo, 1992, p.13).

Além da censura às políticas educacionais anteriores, o currículo aprovado em 1992 continha uma crítica à ausência de conteúdos didáticos nas práticas educativas anteriores e a ideia de que até aquele momento a educação havia ficado à deriva; e por isso, era objetivo daquela administração ampliar os investimentos para elevar sua qualidade e eficiência. Entretanto, a reforma educacional presente no currículo de 1992 promoveu uma ruptura com as diretrizes educacionais anteriores, dentre elas, o planejamento prévio e as unidades de trabalho, para incorporar um planejamento flexível, construído a partir das rodas de conversas e das necessidades das crianças, adquirindo um aspecto espontaneísta. Ao introduzir novas diretrizes para a grade curricular, propôs-se um planejamento direcionado à construção de projetos¹⁴⁸, centrados em *temas geradores*, como citado anteriormente, menos focados nas áreas do

¹⁴⁸ Projetos, inspirados nos relatos de Madalena Freire no livro *A paixão de conhecer o mundo*, cujo pressuposto educacional se pautava na ruptura com o planejamento prévio da atividade escolar, para se guiar pelas relações do cotidiano, através de rodas de conversa construir com as crianças roteiro de atividades do dia. Nas rodas de conversa deveriam ser retiradas ideias para construção do projeto que deveria ser pesquisado conjuntamente para aprofundar o assunto de interesse.

conhecimento com planejamento previamente organizado, porque deveria ser construído no processo através de *projetos* para aprofundar um assunto.

Na elaboração do currículo foram envolvidos representantes das escolas, e sua aprovação se deu em 1992, trazendo as diretrizes que deveriam nortear as áreas do conhecimento contempladas na grade curricular: a escola democrática, o rompimento com a superficialidade da formação de professores e autonomia das escolas. Deveria, ainda, despertar a visão crítica e apropriação do conhecimento para construção de um homem solidário, autônomo, dono do seu tempo, sujeito de sua história. Ainda, através do novo currículo foi introduzido o princípio de que a formação de professores seria dada em serviço, sob o pressuposto de que “As transformações precisam ser geradas dentro dos grupos nas escolas” (“Uma proposta integrada para o trabalho em creches e Emeis”. Currículo de São Bernardo do Campo, 1992, p. 15). Nos primeiros anos de reforma houve muitos questionamentos e inseguranças por parte dos professores: a retirada do planejamento prévio provocou certa desorientação e indefinição sobre os conteúdos que seriam desenvolvidos e as atividades educativas ficaram bastante desconexas.

Em princípio, foi montada uma comissão provisória de coordenadores pedagógicos para auxiliar nas discussões regionais junto aos professores. Depois ocorreu uma seleção interna para efetivação e ampliação da equipe técnica, o que tornou possível, nos anos de 1993 e 1994, a realização de discussões em torno do currículo com o grupo de professores de cada escola do município, contando com a presença dos coordenadores recém-selecionados. Nos encontros regionais de formação ou nos encontros gerais, foi dada atenção especial ao estudo do pensamento de Piaget, Vigotski e Wallon, e debatidas em vários encontros as diversas atividades que poderiam aprofundar os conteúdos pertinentes às áreas do conhecimento, incluindo a *Arte* como área de conhecimento específica. A realização dessas discussões, conduzidas por Jane, resgatou a importância da arte na formação dos indivíduos e propiciou a compra de vários livros acerca da vida e obra dos pintores para compor as bibliotecas das escolas, bem como de livros relacionados às áreas das ciências. Muitos professores realizaram estudo da biologia relacionado à alfabetização, criando espaço para expor insetos em vidro na sala de aula.

As discussões teóricas em torno de Wallon, Piaget e Vigotski acabaram, entretanto, ficando esquecidas; o mesmo se pode dizer que ocorreu com as discussões

em torno da arte e das áreas das ciências. Em 1996 surgiram outras discussões, que deram vazão aos temas transversais e ao afunilamento das atividades em torno de projetos e temas geradores, e os conteúdos científicos e culturais foram amenizados com a prioridade dada a uma nova concepção de conteúdo: os conteúdos, conceituais, atitudinais e procedimentais propostos por Perrenoud. Novamente a educação infantil passou por impactos a partir de 1996, com a incorporação de novos paradigmas que, paulatinamente, foram sendo introduzidos nos princípios norteadores da educação infantil, como a discussão sobre os temas transversais e a realização de projetos que deveriam ser desenvolvidos paralelamente às atividades regulares. Essas diretrizes foram aprofundadas em 1997 com a difusão dos PCN, período em que a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, junto com a equipe técnica, começou a implementar formas de avaliação e acompanhamento do trabalho dos professores. As escolas passaram a contar com a presença mais frequente de psicólogos e orientadores pedagógicos, não apenas para contribuir na condução das atividades pedagógicas, como auxiliar no acompanhamento de crianças que necessitavam de atenção especial com a nova determinação de reorientação para inclusão.

Outro fato também provocou uma mudança na educação, contudo: em 1998, o município de São Bernardo do Campo, sob administração do PSDB e em consonância com o governo Covas, realizou uma ampla reforma, levada a cabo pelo secretário de Educação Admir Ferro, o qual optou pela municipalização do ensino fundamental e pela ampliação de cargos e dos graus de hierarquia. As transformações da rede de ensino da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo atingiram então o ápice, momento em que foi ampliada consideravelmente a quantidade de cargos auxiliares e da equipe técnica, que se dividiu em Equipe de Orientação Técnica Infantil (EOT – Infantil), Equipe de Orientação Técnica Fundamental (EOT – Fundamental), EJA e educação especial. As Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei) transformaram-se em Escolas Municipais de Ensino Básico (Emeb) e, de certo modo, passaram a ser subordinadas ao ensino fundamental a partir da municipalização, com a aproximação dos objetivos oferecidos pelas duas esferas de educação.

A Secretaria de Educação e Cultura ficou imensa, com vários departamentos, e modificou completamente a relação com os professores. Novas diretrizes sobre a elaboração dos planejamentos e a realização da avaliação da prática educativa foram incorporadas, questões que veremos a seguir.

4.3.4 A municipalização das escolas estaduais em 1998

A Constituição de 1988 já havia indicado reformas que deveriam ser realizadas em todas as esferas administrativas do estado. Do mesmo modo, pode-se dizer que a municipalização do ensino realizada em São Bernardo do Campo consistiu no desfecho de um processo já sinalizado desde o governo Franco Montoro: a democratização prometida pela oposição teve como horizonte a reforma administrativa do estado, com vistas a enxugar as despesas com as áreas sociais, incluindo aí a educação. O governador Mário Covas completou as reformas administrativas realizadas por Quércia e Fleury, que tinham se limitado a descentralizar a educação infantil, para completá-la no âmbito do ensino fundamental.

Diferentemente do município vizinho, o prefeito de Diadema, José de Filippi Jr., desencadeou um movimento contrário à municipalização, pelos mesmos motivos que a administração anterior¹⁴⁹, recusando também a municipalização da merenda: diante do receio de que o estado de São Paulo não repassaria adequadamente os recursos, optou-se por concentrar esforços no atendimento à educação infantil e à suplência – da primeira à quarta séries e na abertura do ensino fundamental II, na modalidade de suplência de quinta a oitava. O estado de São Paulo deveria continuar sendo responsável pela oferta do ensino fundamental I e II, apesar das pressões exercidas pela secretária da Educação, Tereza Roserley Neubauer da Silva.

Em São Bernardo do Campo, a municipalização ocorreu em comum acordo entre o prefeito Maurício Soares, o secretário da área, Admir Ferro, o governador Mário Covas e Rose Neubauer, secretária da Educação do Estado de São Paulo. Assim, o setor de esportes ganhou uma secretaria própria e a educação e a cultura permaneceram vinculadas, através da Secretaria de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo, incorporando inicialmente apenas uma parte das escolas estaduais. Se na esfera da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ocorreu uma reestruturação, com a redução dos níveis hierárquicos entre as escolas e o alto escalão e a extinção das Divisões Regionais de Ensino, na esfera municipal ocorreu o processo inverso: muitos departamentos e cargos foram criados, ampliando a distância entre professores e as chefias de divisão de ensino. Com a municipalização do ensino fundamental I, em 1998, a Secretaria de Educação seria ampliada, através da criação de diversos departamentos,

¹⁴⁹ Gestão de Gilson Meneses.

com a contratação de mais de 500 funcionários no setor administrativo e aquisição das escolas estaduais: prédio e infraestrutura.

A Prefeitura aceitou incorporar a proposta do estado de São Paulo de municipalizar o ensino fundamental e a municipalização implicou a transferência de prédios e estrutura administrativa que pertenciam ao estado. Entretanto, os professores continuaram a receber salários – diferenciados – pela Secretaria do Estado, embora subordinados administrativamente à Prefeitura de São Bernardo do Campo. Os professores que não aceitaram aquelas regras foram colocados à disposição de outras escolas e aqueles que permaneceram nos seus espaços enfrentaram dificuldades, dada a recusa da Secretaria de Educação em aceitar as linhas de trabalho desenvolvidas nas escolas estaduais.

Paralelamente à municipalização, novos paradigmas educacionais foram incorporados, juntamente com um processo de burocratização e controle do trabalho do educador. Com a municipalização do ensino promovida em 1998, foi dado o acabamento à mudança nas diretrizes educacionais iniciadas em 1988: ocorreu o ajuste à psicolinguística de Emília Ferreiro, associada a uma reflexão pragmática, direcionada a atender a objetivos imediatos sem prever consequências futuras ou enxergar diferentes alternativas presentes na realidade. Houve uma maior preocupação com *o estímulo da escrita através da convivência com rótulos das mercadorias, pela leitura de jornais de supermercados*, que passaram a compor o universo cultural oferecido às crianças. Esta é uma evidência bastante significativa do empobrecimento dos referenciais oferecidos às crianças, sob a alegação de serem materiais didáticos estimuladores da aprendizagem.

A orientação técnica foi dividida em duas áreas: uma destinada à educação infantil – Equipe de Orientação Técnica Infantil (EOT - Infantil) e outra para o ensino fundamental – Equipe de Orientação Técnica Fundamental (EOT - Fundamental).

No processo inicial de incorporação das escolas estaduais, foi exigido dos professores do ensino fundamental, que atuavam até então na rede estadual, que se enquadrassem na linha teórica da Secretaria Municipal de Educação, alinhada à psicolinguística de Emília Ferreiro. As escolas, que possuíam uma padronização no processo de alfabetização – e se apoiavam no método fonético ou silábico –, bem como uma sequência articulada entre as salas de primeira a quarta séries, acabaram vivenciando um enfrentamento com as diretrizes exigidas pela equipe técnica.

Com a municipalização, houve maior aproximação entre as creches, as escolas de educação infantil (Emei) e as escolas de ensino fundamental I, sugerindo a constituição de um ensino municipal mais coeso com a criação da Escola Municipal de Educação Básica (Emeb). Entretanto, as práticas educativas desenvolvidas na educação infantil passaram a ser subordinadas às demandas de aprendizagem realizadas no ensino fundamental, arrefecendo a concepção que se tinha sobre o desenvolvimento infantil para se concentrar a atenção sobre a construção da leitura e da escrita, de forma que o que prevaleceu foi uma maior atenção à organização e função do ensino fundamental.

As reformas realizadas no final dos anos 1980 e ampliadas ao longo da década seguinte levaram às últimas consequências o modelo tecnicista inaugurado pelo governo militar, porém, valiam-se do discurso de educação inclusiva, pautado na perspectiva do aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender e aprender a fazer. A meta central da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes a partir dessas reformas concentrou-se na *alfabetização* fundamentada na psicolinguística de Emília Ferreiro, e para garanti-la foi criado um acompanhamento mais intenso das atividades dos professores, frequentemente subordinados à avaliação, assim como sobre o processo de aprendizagem das crianças. Para atingir esse fim, como meta, o ano de 2001 foi consagrado na rede de ensino à reflexão sistemática sobre o processo de avaliação. E aí surgiu uma inversão: toda atividade tem sido considerada em si uma avaliação, que se expressa na quantificação permanente dos resultados. Os professores da educação infantil, diante da insegurança de não conseguir alcançar a meta estabelecida de crianças alfabetizadas, ou pelo menos garantir que elas se tornem silábicas-alfabéticas, reduziram a margem de realização de outras atividades ligadas às áreas das ciências.

Realizada a exposição sobre a municipalização do ensino no município de São Bernardo do Campo, torna-se necessário refletir acerca daquele processo vivido pelos professores das redes estaduais e municipais de ensino e sobre os resultados da implantação do construtivismo, da psicolinguística e temas geradores na educação básica, questão que veremos a seguir.

4.3.5 Os resultados da incorporação da psicolinguística e do construtivismo nas escolas públicas estaduais e municipais em São Bernardo do Campo e Diadema

Em decorrência dos problemas serem reproduzidos e não, propriamente, superados, procuramos realizar uma retrospectiva sobre o modo como o construtivismo e a psicolinguística foram inseridos nas redes estaduais e municipais de ensino. Desse modo, realizamos algumas considerações sobre o processo de introdução do construtivismo, porque, ao ser apresentada aos professores uma nova proposta de educação, ocorreram procedimentos bastante semelhantes tanto na rede municipal de educação dos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema como nas escolas estaduais de São Paulo. De fato, o construtivismo foi lançado de maneira bastante abrangente, sem uma orientação prática objetiva, rechaçando completamente a educação anterior e lançando os professores a uma prática bastante espontaneísta. Esses problemas ocorreram nas escolas estaduais e municipais, com uma pequena diferença: a divulgação do ideário construtivista realizada pelo estado ocorreu de modo mais indireto, pois apenas indicou os princípios, mas não impôs uma obrigatoriedade de adesão aos professores, pelo menos até meados dos anos 1990. Nas escolas municipais, todavia, ocorreu um forte movimento, contrapondo profissionais que se julgavam progressistas aos que eram considerados tradicionais, e não se tinha clareza da direção que estava sendo dada à formação das crianças, sobre o que deveria ser ensinado.

Nesse sentido, a entrevista realizada com os professores e diretores das redes estaduais e municipais de ensino de Diadema e de São Bernardo do Campo foram primordiais para visualizarmos melhor aquele período e compreendermos as suas contradições. As declarações dos professores e diretores apresentam informações relevantes a respeito do modo pelo qual o construtivismo foi introduzido pelas secretarias de educação e revelam o caráter espontaneísta de sua difusão: equívocos cometidos não em decorrência do desconhecimento das obras de Jean Piaget ou por se tratar de uma experiência incipiente daqueles que conduziram as reformas, senão pela própria raiz do pensamento piagetiano: a sua defesa do livre curso do desenvolvimento infantil foi, certamente, o fio condutor de toda a prática educativa.

Foi sob a influência do pensamento de Piaget e da sua discípula Emília Ferreiro que, no final dos anos 1980, deu-se início à reestruturação do currículo na

educação infantil fragmentando o conhecimento sistematizado direcionado a estimular as crianças a desenvolverem seu pensamento abstrato e lidar com os primeiros conceitos científicos. Por isso, aquelas mudanças não interferiram apenas nas práticas educativas, na postura do professor diante do processo de ensino-aprendizagem: elas atingiram diretamente o papel desempenhado pelos professores na sala de aula, desestabilizando a sua formação, a sua visão de mundo e o seu papel enquanto educadores. Professores que já possuíam uma linha de trabalho delineada receberam intensas críticas, encontraram dificuldades no trabalho e passaram por tensões e sofrimentos.

Embora seja necessário ponderar as diferenças históricas e os diferentes caminhos trilhados pelas redes municipais de ensino de São Bernardo do Campo e Diadema e a rede estadual de São Paulo, bem como as diferenças de posturas e perspectivas dos gestores educacionais que conduziram as reformas nos Departamentos (ou Secretarias) de Educação, há uma aproximação quanto ao conteúdo introduzido: com a justificativa de incorporar metodologias mais adequadas à aprendizagem, um amplo movimento foi consolidado em torno da psicolinguística de Emília Ferreiro e do construtivismo de Piaget.

Entre 1987 e 2007 – período em que se deu a consolidação dessas reformas –, contudo, não ocorreu propriamente uma elevação dos níveis de ensino nas escolas públicas no estado de São Paulo, pelo contrário, vinha ocorrendo ano a ano o aprofundamento dos problemas educacionais. Jornais e revistas têm apresentado com certa frequência informações que oferecem parâmetros acerca das condições de ensino da escola pública:

A partir de hoje, a rede estadual de ensino passa a oferecer classes especiais de alfabetização para os alunos de quinta série, que não estiverem plenamente alfabetizados. A última edição do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp 2007) mostrou que só 35% dos alunos da rede concluíram a quarta série com nível adequado em língua portuguesa (...). O Saresp mostrou que 12,6% dos alunos terminaram a segunda série sem estar plenamente alfabetizados. Esses alunos, que hoje estão na terceira, terão aulas em turmas com no máximo 25 alunos, com os professores capacitados e vão estudar em salas-ambiente enriquecidas com materiais *para que o aluno seja motivado a ler e a escrever e a fazer as quatro operações (somar, subtrair, dividir e multiplicar)*. (Jornal da Tarde, 2 abr. 2008)

Além dos problemas relacionados à alfabetização, também é evidenciada no artigo a oferta de um conteúdo extremamente reduzido às crianças, principalmente se compararmos com o nível de ensino que era oferecido pelas escolas públicas no período que antecedeu as reformas. As crianças são desestimuladas, porque não aprenderam a

ler no período adequado, e são limitadas a aprender apenas as quatro operações e a lidar com leituras de assuntos referentes ao cotidiano, como vimos no Capítulo I deste texto.

Em decorrência do alargamento desta problemática, procuramos refletir sobre esse percurso, sobre os movimentos teóricos realizados, os novos procedimentos adotados na educativa no decorrer desses últimos 20 anos. Por isso, traremos à baila nas próximas linhas alguns aspectos relevantes contidos nos comentários de diretores e professores que atuaram nos municípios de Diadema e São Bernardo do Campo no período em que foram implantadas mudanças no currículo e nos procedimentos educativos adotados na sala de aula, com a incorporação da psicolinguística e do construtivismo:

O que ocorreu naquele período? Que dificuldades foram encontradas diante das mudanças realizadas na educação entre 1987 e 1989?

RF¹⁵⁰: A dificuldade era a falta de orientação sobre o construtivismo, sem dar suporte para sua implantação. Nesse período a Chefia de Divisão orientava que não deveriam mais ser utilizados mimeógrafos e outros materiais tradicionais. Esse período desestabilizou muito a rede.

VF¹⁵¹: Aquele período foi muito angustiante, não havia alternativas para a atuação dos professores. Ao ser questionada sobre os rumos daquele processo, a Chefe da Divisão de Ensino respondeu que não tinha ideia aonde chegaria, pois aquele processo era construído por todos os envolvidos e o caminho [ia] sendo construído no caminhar. Sabia apenas quais eram os princípios que a levavam a sugerir aquela proposta.

CP¹⁵²: A nova chefe de Divisão de Ensino apresentou naquele período uma outra proposta, trazendo nova perspectiva pedagógica. Até então o professor era reprodutor, ela mexeu com aquele grupo para levá-los a pensar. Eu acho que aquela proposta deu certo, porque o professor foi chamado a estudar, a refletir, foi chamado a pensar. Até então, o professor era apenas um reprodutor. Agora o professor tem que elaborar, tem que se dedicar, há uma carga horária definida para isso, passou-se a questionar, a ter registros. O professor foi chamado a escrever.

O depoimento das diretoras vinculadas à rede de ensino do município de Diadema apresenta as opiniões divergentes sobre aquele período, condizente com as contradições que o moveram. Se, de um lado, ocorreu a interrupção de uma prática educativa estruturada e de um processo de aprendizagem marcado pelas primeiras

¹⁵⁰ Diretora escolar, graduada em pedagogia, administração de empresas, pós-graduação em coordenação pedagógica e supervisão escolar. Vinculada à Prefeitura Municipal de Diadema. Esta entrevista faz parte do terceiro bloco, que inclui diretoras da rede municipal de Diadema.

¹⁵¹ Diretora escolar, graduada em pedagogia com habilitação em administração escolar, orientação pedagógica e supervisão escolar; pós-graduada em psicopedagogia e em violência doméstica contra crianças e adolescentes. Esta entrevista faz parte do terceiro bloco, que inclui diretoras da rede municipal de Diadema.

¹⁵² Diretora escolar, pedagoga com habilitação em administração e supervisão escolar, com pós-graduação *lato sensu* em ensino religioso e outros cursos oferecidos pela Prefeitura Municipal de Diadema. Esta entrevista faz parte do terceiro bloco, que inclui diretoras da rede municipal de Diadema.

apropriações das áreas das ciências, provocando instabilidades e angústias entre os professores (que sentiam a ausência de direção da nova proposta), de outro lado, tratava-se de um período em que se abria para a possibilidade de se construir novas relações sociais. Almejava-se formar indivíduos livres, críticos, pensantes, e os professores também deveriam passar por uma transformação. Contudo, outros fatores se colocaram no processo e o conhecimento sistematizado foi pulverizado entre a diversidade de projetos – e o resultado final para as crianças tornou-se insatisfatório.

O que ocorreu naquele período? Que dificuldades foram encontradas diante das mudanças realizadas na educação entre 1988 e 1992?

ZM¹⁵³: O construtivismo, Piaget, Paulo Freire, Emília Ferreiro foram difundidos com o PT. Foi na gestão do PT, a partir de 1989, que houve essa mudança radical. Como o PT entrou de cabeça para mudar a forma como estava sendo feita a educação, ele não deu o treinamento anterior para o professor entender a nova proposta. Esse foi o erro. Porque a proposta era ótima, só que o professor ficou perdido. O professor estava acostumado com caderno de caligrafia para escrever a e i o u e o que aconteceu? Tirou tudo e ele ficou sem chão.

MR¹⁵⁴: Ah, muitas dificuldades. Como eu entrei junto com as mudanças, eu não sofri muito, como as minhas amigas, que já trabalhavam havia algum tempo na educação. Porém, a minha formação foi como a delas, eu não tive uma formação construtivista, eu tive uma formação tradicionalista. Porém, na minha experiência profissional eu não tinha enraizado esse tradicionalismo na experiência do dia-a-dia. Eu tinha a teoria tradicionalista, mas eu não tinha a prática. Por isso, eu acredito que para mim foi bem mais fácil do que para as amigas mais antigas na rede. Mas tudo que é novo assusta, gera conflitos, então, eu tive que colocar em xeque o que eu aprendi no magistério, o que foi passado para mim, e passar uma coisa totalmente diferente do que aprendi para os alunos. Então, tem sido uma construção a cada ano, com experiências, muita leitura, muito estudo.

AV¹⁵⁵: Até 1989 os professores seguiam as Unidades de Trabalho. Havia um trabalho repetitivo, centrado nas coordenações motoras. Semanalmente era reservado um tempo para desenvolver atividades físicas com as crianças, nas quais eram utilizados bastões, corda etc. Cada dia havia uma atividade definida, planejada previamente. Em 1990 a educação caiu no espontaneísmo, foi introduzido o construtivismo. A equipe técnica não deu suporte teórico. Os trabalhos passaram a ser flexíveis, cada professor fazia o que queria. Em 1992 ocorreu a introdução do novo currículo. A partir desse momento reservou-se um tempo para oferecer a formação de professores. Uma vez por semana as crianças saíam mais cedo da escola para garantir espaço para formação de professores, centrada no estudo de três teóricos da educação: Wallon, Vigotski e Piaget.

¹⁵³ Formada no magistério – ensino médio – e graduada em pedagogia com habilitação em gestão escolar. Esta entrevista faz parte do segundo bloco, que inclui diretoras da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo.

¹⁵⁴ Possui formação no magistério – ensino médio –, graduação em letras, complementação em pedagogia e especialização em gestão escolar. Esta entrevista faz parte do segundo bloco, que inclui diretoras da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo.

¹⁵⁵ Formada no magistério, em nível de ensino médio, e graduada em pedagogia. Esta entrevista faz parte do segundo bloco, que inclui diretoras da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo.

Os comentários das professoras e diretoras vinculadas à educação infantil a respeito do modo como o construtivismo e a psicolinguística foram introduzidos na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo e Diadema evidenciam as dificuldades que encontraram, mesmo que atribuam o problema à falta de um suporte técnico mais esclarecedor sobre os procedimentos que deveriam ser tomados na sala de aula. O resultado das entrevistas também colocou em tela o processo de reestruturação da educação infantil, feito por meio da flexibilização do currículo e da incorporação de uma prática educativa mais espontânea, conduzida pela concepção de que a proposta deveria ser construída no decorrer do trabalho na sala de aula. Entretanto, estes procedimentos não ocorreram apenas na educação infantil.

Os professores da rede estadual de ensino sofreram problemas semelhantes quando foi instituída a municipalização do ensino na rede estadual em São Bernardo do Campo, porém com graus de tensão ainda mais intensos, como já foi mencionado anteriormente. Os professores que trabalhavam nas escolas estaduais que foram municipalizadas também enfrentaram os mesmos problemas que os das redes municipais de ensino de Diadema e de São Bernardo do Campo em relação à implantação do construtivismo e da psicolinguística na educação infantil, explicitadas nos depoimentos seguintes:

Como era a prática do professor e como está agora?

EM: Quando eu comecei a dar aula, em 1992, nesta escola, eu assumi a primeira série e encontrei um trabalho de equipe entre as professoras em torno do **método fonético** chamado *Abelhinha*. As crianças procuravam os sons das letras para estabelecer relação na construção da palavra. O *método fonético Abelhinha* girava em torno de uma história: a abelhinha nasceu com uma asa só e não voava, queria aprender a voar, por isso, foi passear pelo mundo. Cada personagem tinha uma música. No primeiro capítulo aprendia as vogais. Cada letra tinha um personagem que fazia um som. Por exemplo: o barulho do lobo com o barulho da abelhinha formava outro som. A história tinha uma sequência até que a abelhinha conseguiu encontrar a outra asinha. Em 1997, foi dado início ao processo de municipalização. Nós fomos obrigadas a substituir o *método fonético Abelhinha* pelo *construtivismo* e a *psicolinguística* de Emília Ferreiro. A *equipe técnica* mandava recado para as professoras nos seguintes termos: “Não queremos mais saber de abelhinha em lugar nenhum”. Todavia, não ofereciam nenhuma orientação ou caminho para trabalhar a alfabetização com as crianças. O construtivismo era “jogado” *en passant*, muito superficialmente, não chegava para a gente uma informação adequada sobre os procedimentos que deveriam ser tomados com as crianças. Cada professor deveria encontrar um caminho. Esse processo provocou uma divisão entre nós, muitas intrigas passaram a ocorrer entre professores e departamento, entre os defensores do construtivismo e os defensores do método fonético. Por muito tempo, vários professores misturaram o método fonético e as orientações [dadas] pelo construtivismo para obter um resultado mais satisfatório, pois a orientação pelo construtivismo deixava tudo muito solto, não se garantia a alfabetização

na primeira série. Pelo que se observa nos conselhos, a professora que adota apenas o construtivismo não obtém resultados completamente satisfatórios (Entrevista realizada em São Bernardo do Campo, em 06/07/2006).

CR: Eu comecei a trabalhar nesta escola quando ela foi fundada: em 1987. Eu assumi desde o início a primeira série. Encontrei algumas dificuldades no início, mesmo acompanhando o curso de formação que era apresentado na escola pela TV. Um dia, uma colega trouxe pra gente a proposta do método fonético *Abelhinha*. Gostamos da experiência, porque em dois meses as crianças eram alfabetizadas, no mês de junho realizávamos a festa do livro. Com a municipalização nós fomos obrigadas a interromper esse trabalho para passar a trabalhar de acordo com a psicolinguística e o construtivismo. Foi uma fase muito difícil porque não colhíamos os mesmos resultados, a alfabetização passou a se estender para as outras séries, às vezes algumas crianças chegam à quarta série sem ainda estar plenamente alfabetizadas (Entrevista realizada em São Bernardo do Campo, em 13/09/2007)

Os depoimentos revelam o grau de contradição do processo de instauração do construtivismo e da psicolinguística, pelo fato de defender a autonomia e o pensamento crítico – da criança e do professor – quando, na prática, representantes da equipe técnica tolhiam a liberdade e a autonomia do trabalho. Os profissionais que deveriam assegurar o respeito e o bom desempenho das atividades escolares geraram sofrimentos e interromperam um trabalho que era eficiente em nome de um suposto método em que a criança aprenderia por si mesma. Mas os depoimentos salientam ainda outro viés: um movimento ideológico por parte dos principais divulgadores do construtivismo e da psicolinguística, incorporado pelos orientadores pedagógicos da equipe técnica: era preciso dismantelar um método fonético ancorado em histórias pertinentes ao universo infantil, para substituí-lo pelos rótulos de mercadorias e jornais de supermercado.

E aí consiste um dos maiores problemas da educação na atualidade: o *movimento ideológico*¹⁵⁶ intenso para arrefecer o processo de apreensão do conhecimento. Até meados da década de 1990 muitos professores conseguiam concretizar atividades na sala de aula que propiciavam a realização de experiências na área da ciência, a encenação de peças de teatro, a leitura de histórias acompanhada com músicas – atividade que despertava muita satisfação entre as crianças e contato com a escrita. Os professores possuíam certa margem de liberdade para desenvolver o

¹⁵⁶ A referência que se faz aqui à ideologia não se baseia na concepção predominante, que a toma como falsa consciência. Nós seguimos os esclarecimentos de Ester Vaisman sobre o modo como Marx trata a questão: ideologia é produção teórica de uma classe em resposta aos problemas presentes na realidade. Por isso consideramos ocorrer no momento um movimento ideológico intenso, veiculado pela classe dominante através dos seus interlocutores – fiéis escudeiros, pelos altos salários que recebem – para defender os seus interesses: o problema, para a classe dominante, é a crise cíclica do capital, que gera instabilidade à ordem e traz o risco da transição. Por isso, o movimento ideológico almeja tornar perene a orgânica da sociedade capitalista. Nesse sentido, a ideologia veiculada é intensamente lúcida e articulada.

planejamento e as atividades com as crianças. Em muitas escolas conseguiram desenvolver um trabalho de equipe e planejar atividades e passeios que estivessem articulados com o planejamento.

Ocorreu, entretanto, uma mudança radical desses princípios: as reformas contínuas na educação acabaram por desencadear um processo que confluiu para uma crise ainda mais profunda na educação pública. Não se trata mais da crise que existia nos anos 1940 e 1950, por falta de escolas; a crise agora é gerada pela concepção que se tem a respeito da base formativa do indivíduo. Este movimento intenso que vem ocorrendo há pelo menos duas décadas – o de classificar o professor apenas como *mediador-animador*¹⁵⁷ da sala de aula que permite a seus alunos que descubram por si mesmos as respostas ou conclusões dos assuntos tratados – pode ser eficiente para as crianças cercadas por um universo cultural letrado e um ambiente acolhedor. Todavia, não atende às necessidades das crianças provenientes das classes populares, que necessitam de um acompanhamento mais sistematizado do seu processo de aprendizagem

Entre 1987 e 2000, passaram-se pelo menos 13 anos em que a psicolinguística e o construtivismo foram difundidos em meio às reformas educacionais no ensino fundamental, período em que também foi amplificada a experiência com o Ciclo Básico, provocando o aprofundamento do problema: aumentou consideravelmente o número de crianças e adolescentes que chegam à oitava série sem ter domínio pleno da escrita e sem saber interpretar um texto. Embora os PCN¹⁵⁸ tenham recuperado os princípios de organização de atividades no cotidiano escolar, as quais passaram a ser definidas como *modalidades organizativas*, isto não foi suficiente para intervir nos resultados insatisfatórios dos processos de aprendizagem. Era preciso salvar a psicolinguística e o construtivismo e contornar os problemas de alfabetização desencadeados pela ausência de uma orientação mais precisa sobre o uso prático dessas teorias, e assim criar uma cartilha moderna. Desse modo, em 2000, Telma Weisz¹⁵⁹

¹⁵⁷ Denominação cunhada por Jean Piaget no livro *Para onde vai a educação?* (1973, p. 18).

¹⁵⁸ Os PCN foram elaborados e apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1997 e se constituem em referenciais para o ensino fundamental. Estão divididos por conteúdo e orientam a organização de planejamentos pautados pelas modalidades organizativas do cotidiano (projetos, atividades sequenciadas, atividades diversificadas).

¹⁵⁹ Telma Weisz é doutora em psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Foi uma das autoras dos PCN de língua portuguesa, consultora do MEC, supervisora pedagógica na elaboração e implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa). Hoje ela assessora o Programa Além das Letras e é responsável pela

criou e supervisionou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) junto ao MEC, difundido para os municípios que aceitaram parceria para uma orientação mais precisa sobre o processo de alfabetização seguindo os critérios da psicolinguística de Emília Ferreiro, direcionado exclusivamente para professores alfabetizadores. Como consta no Documento:

Acreditamos que “conhecimento e ação são dois aspectos inseparáveis da atividade humana. O conhecimento não é mera contemplação, nem prática mera atividade; separada da prática, a teoria se reduz a meros enunciados verbais; separada da teoria, a prática não é mais que um ativismo inconducente. Não há, pois, autêntico conhecimento e autêntica ação, se não se expressa numa permanente interrelação unitária” (Programa de Alfabetização de Professores Alfabetizadores. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2001, p. 4).

O Profa – pelo *Guia do Formador* – explicita a concepção pragmatista, ao mencionar que conhecimento e ação são dois aspectos inseparáveis da atividade humana, compreensão que foi apropriada de Marx. Entretanto, sob o pragmatismo, a teoria é sucumbida ao fazer imediato no âmbito do cotidiano. Embora rechace o ativismo sem direção, ao ignorar o universo teórico, resultado do processo de abstração da realidade, não percebe que a relação entre teoria e prática ocorre através de mediações, da leitura e análise de alternativas presentes na realidade e, portanto, a relação entre teoria e prática não é imediata, como simples aplicação da teoria. A relação entre teoria e prática é, antes, um conjunto de mediações que resultam na *práxis*. Na medida em que ocorre a intervenção intencional do sujeito na realidade, o conjunto das ações humanas também recai sobre a subjetividade, pois existe um movimento pautado pelo intercâmbio entre o indivíduo e a realidade. Ou seja, o indivíduo age no mundo, influencia, transforma a realidade, mas também é influenciado, é transformado por ela e pela sua própria ação. Desse modo, não existe simplesmente uma permanente *interrelação unitária* entre teoria e prática, mas sim uma *práxis* transformadora da realidade e da individualidade. Além disso, contraditoriamente, o documento chama a atenção para a unidade entre teoria e prática almejando o exercício autônomo e responsável da função do educador, quando os professores já perderam completamente sua *autonomia* e poder de decisão sobre a formação dos seus alunos, quando existe

supervisão e implementação pedagógica dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever no estado de São Paulo. Telma Weisz tem sido uma liderança no trabalho dos alfabetizadores, trazendo contribuições para o esclarecimento não só das questões da didática do ensino da língua como também sobre a formação de professores e coordenadores pedagógicos engajados na tarefa de alfabetizar alunos na escola pública.

apenas uma concepção teórica orientando a prática educativa na sala de aula: a convergência entre construtivismo, psicolinguística e pragmatismo.

Há, porém, ainda outro aspecto relevante a ser considerado, identificado na entrevista com a diretora escolar V.S. Em 2000 foi introduzido o Profa para formação de professores, mas a sua orientação leva o professor a se concentrar muito na atividade – no fazer – e não no objetivo, no “por que fazer”. O planejamento do professor é feito a partir das **modalidades organizativas**: projetos, atividades diversificadas e atividades sequenciadas, conforme indicam os PCN. A partir desse planejamento o professor propõe as atividades diárias e elabora o relatório semanal. As modalidades organizativas estabelecem um roteiro de atividades a serem desenvolvidas no cotidiano escolar e norteiam a prática educativa, na medida em que são estabelecidas as atividades que devem ser cumpridas no decorrer da semana. Nesse sentido, não é o currículo (o conjunto de objetivos e conteúdos das diferentes áreas do conhecimento) que conduz o processo educativo, mas as tarefas a ser realizadas no cotidiano e os projetos. Assim, a prática educativa torna-se equivalente ao cumprimento de atividades e à elaboração de relatórios que deverão ser discutidos semanalmente com a Professora de Apoio Pedagógico, contudo, sem reflexões mais abrangentes sobre os objetivos e finalidade a ser concretizados. Se o modelo educativo anterior continha uma prescrição das atividades ancoradas em conteúdos científicos e culturais conduzidos por diferentes metodologias para favorecer a apreensão do conhecimento, o atual modelo passou a ser organizado sob modalidades de atividades tratando os conteúdos de modo fragmentado, e muito mais centrado nos procedimentos do que na compreensão dos conceitos.

Em meio ao conjunto de movimentos simultâneos lançados nas reformas educacionais, o fato concreto desses acontecimentos é que, primeiro, foi implantada uma experiência, derrubaram-se métodos de alfabetização (o fonético, o silábico, o global) sem oferecer uma orientação sistemática para conduzir as atividades pedagógicas dos educadores. Somente num momento bem posterior é que foi realizada uma avaliação mais apurada para verificar os seus resultados. E nesse ínterim muitas crianças não foram alfabetizadas corretamente, sob a determinação de que os professores não poderiam ensinar a escrita por meio de fonemas, porque era necessário aguardar o momento em que ocorreria o *insight da criança*, o amadurecimento da capacidade cognitiva da escrita.

Foi desse modo que muitas crianças chegaram à quarta série sem ter sido alfabetizadas, problema que gerou duas alternativas aos professores nas reuniões de Conselho de Classe: a reprovação ou a aprovação para a quinta série, opção escolhida com mais frequência, por se ter como pressuposto que os professores das áreas específicas do conhecimento retomariam o processo de alfabetização com as crianças, sob o lema: “todo professor é professor de linguagem”. Assim, é lançada aos professores das áreas específicas a responsabilidade de dar continuidade ao processo de alfabetização, adequando-se aos temas geradores e promovendo a interdisciplinaridade. Diante das práticas educativas propostas, pode-se afirmar que hoje ocorre a plena pulverização do currículo, que tolhe os estudantes de se apropriarem do conhecimento a partir de uma base formativa que garanta a visão de totalidade¹⁶⁰. Entretanto, essas orientações dadas pelas equipes técnicas aos professores nas redes de ensino dos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema e do estado de São Paulo encontraram na teoria de Jean Piaget as suas referências, temática cujo acompanhamento com mais atenção é imprescindível, dado o raio de abrangência que esta teoria atingiu no tocante às políticas educacionais e à formação dos indivíduos, questão que veremos a seguir.

4.4 O pensamento de Piaget e a crítica de Lev Vigotski e Georges Snyders

Em decorrência da reconstituição histórica do processo de estruturação do ensino e das políticas educacionais que foram sendo estabelecidas no percurso, identificamos a presença bastante acentuada dos estudos de Jean Piaget nas práticas educativas, o que exigiu maior atenção à compreensão do seu pensamento. O ideário piagetiano obteve inserção no Brasil no final da década de 1960, passando a ser

¹⁶⁰ O currículo pautado pela formação teórica desenvolvida por graus de complexidade passou a ser escamoteado efetivamente a partir de 2001 com a difusão do pensamento de Philippe Perrenoud. Em sua obra *Os ciclos de aprendizagem – um caminho para combater o fracasso escolar* (2004), propõe para as escolas a introdução de ciclos de aprendizagem plurianuais e argumenta que apostará “em uma diferenciação que não incida sobre o tempo de formação, mas sobre o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico, o que leva a uma diversificação dos percursos de formação” (p. 13). Mais adiante o autor esclarece que “O que desaparece com os ciclos plurianuais, é o percurso imposto, com um calendário único e prazos de avaliação próximos. Essa é a condição de uma individualização dos percursos de formação” (p. 17). A Escola Estadual de Heliópolis, por exemplo, constitui uma das escolas que desenvolve esta proposta em caráter experimental.

incorporado oficialmente nas redes de ensino no final da década de 1980; entretanto, com a aprovação dos PCN, pode-se afirmar que o construtivismo adquiriu dimensão nacional, articulado a outras teorias que se potencializam reciprocamente: a psicolinguística e a pedagogia das competências, as quais se complementam e fortalecem o movimento escolanovista iniciado no final do século XIX.

Ainda que não tenha sido possível desenvolver satisfatoriamente uma análise mais aprofundada sobre a ampla produção teórica deste renomado pensador, destacamos alguns conceitos por ele desenvolvidos, nos quais identificamos sua concepção de indivíduo e sociedade, implícita nos seus estudos sobre o desenvolvimento da inteligência da criança e na sua proposta de educação; nesta, por sua vez, teremos a oportunidade de visualizar sua influência nas reformas realizadas no ensino a partir do final da década de 1980. Pela configuração do modelo de educação a que hoje assistimos, resultado das influências de Piaget, consideramos bastante pertinentes as críticas realizadas pelo russo Lev Vigotski e pelo francês Georg Snyders, abordagens que trazemos a este capítulo.

No decorrer da exposição dos seus textos, Piaget explicitou a ponto de partida das suas formulações teóricas, colocando-se no campo do estruturalismo, por vezes pontuando críticas ao positivismo de Auguste Comte, noutros momentos explicitando sua aproximação em relação ao pensamento de Durkheim. A crítica de Piaget ao positivismo se remetia ao processo de fragmentação pelo qual foi lançada a ciência, porque o único interesse desta corrente teórica era descrever a observação e tecer análises para extrair leis funcionais, o que exige disciplinas separadas por delimitação das categorias sobre as quais cada uma se debruça (1973). E ressaltava que, cada vez mais, cientistas procuravam explicar os fenômenos e suas leis e não simplesmente descrevê-los, o que propiciava a ultrapassagem do que era observável, pois a causalidade das coisas

decorre da necessidade inferencial, isto é, de deduções e estruturas operatórias irredutíveis à simples constatação. A causalidade consiste pois em uma composição de produções e conservações, tal como as operações lógico-matemáticas, com a diferença de que estas, no plano físico, são então atribuídas aos próprios objetos, assim transformados em “operadores”. Nesse caso, *a realidade fundamental não é mais o fenômeno ou o observável, e sim a estrutura subjacente, reconstituída por dedução e que fornece uma explicação para os dados observados* (PIAGET, 1973, p. 24).

Desse modo, seguindo os fundamentos kantianos¹⁶¹, Piaget privilegiou a estrutura mental, o processo de dedução obtido pelo indivíduo, e não propriamente a compreensão ou o desvendamento dos fenômenos que ocorrem na realidade. Para Piaget, “é inevitável que as diferentes disciplinas pareçam separadas por fronteiras mais ou menos definidas e mesmo fixas, já que estas se relacionam com a diversidade das categorias que, por sua vez, estão relacionadas com nossos instrumentos subjetivos e objetivos de registro (percepções e aparelhos)” (1973, p. 24). A alternativa de Piaget se direciona à difusão do estruturalismo matemático, do estruturalismo físico, do estruturalismo biológico e do

estruturalismo psicológico, com os problemas de equilíbrio ou autorregulações, mesmo que não estejam ainda muito claras as conexões entre os modelos cibernéticos e as estruturas matemáticas formalizáveis (nunca esquecendo as estruturas da inteligência estudadas pela psicologia, mas a serem relacionadas com todas as precedentes) (PIAGET, 1973, p. 25).

Como alternativa ao positivismo, Piaget propôs a interdisciplinaridade no lugar das faculdades que fragmentam o conhecimento, pois seria fundamental quebrar as barreiras entre as ciências e superar o cérebro bitolado dos mestres. Mas, ao se referir às “chamadas ciências humanas”, às “disciplinas classificadas como literárias”¹⁶², apontou a filosofia como a que equivocadamente foi designada como aquela que cumpria o papel de mediadora entre as áreas das ciências. Colocar-se-iam em sua defesa somente teóricos vinculados a mecanismos arcaicos¹⁶³, pois cada vez mais cresceria o número de cientistas que dela se afastavam e passavam a reconhecer a sua inoperância, dado que ocorreria reconhecidamente um avanço no campo da *epistemologia*. Por isso, Piaget afirmava que da filosofia só interessava a epistemologia, a qual poderia cumprir o papel de mediadora entre as ciências, contudo, restaria saber

¹⁶¹ Para Kant, o conhecimento advém da sensibilidade intuitiva que, no momento da experiência, comprova os conceitos que já estavam dados pela razão. Em suas palavras, “a sensibilidade é a faculdade das intuições. Estas dependem de um objeto que as desencadeie e dependem também da nossa capacidade de sermos afetados”. As impressões produzidas pelos objetos no ser humano –as sensações – são as intuições denominadas empíricas: “O efeito de um objeto sobre a capacidade de representação, na medida em que somos afetados pelo mesmo, é sensação. Aquela intuição que se refere ao objeto mediante a sensação denomina-se empírica”. A capacidade de ser afetado pelo objeto (as formas de captação) “está *a priori* no ser humano, ou seja, precede qualquer experiência, sendo, portanto, necessária e igual em todos os seres humanos” (KANT, 1997, p. 34).

¹⁶² Os comentários de Piaget parecem lançar às ciências humanas e à literatura um caráter secundário.

¹⁶³ A crítica de Piaget à filosofia parece ir ao encontro da filosofia analítica, que afirma colocar abaixo toda a história da filosofia, denominada por esta corrente de continental, vingando como pensamento predominante a analítica. Piaget argumentou que da filosofia só interessava a epistemologia, pelos suportes hipoteticamente oferecidos por esta ao desenvolvimento da ciência. Em verdade, o alvo não é a metafísica, mas a ontologia.

Se a organização escolar do futuro irá manter por tradição (pois infelizmente está exposta a todas *as doenças decorrentes da inércia*, como demonstra a sobrevivência da admissão ao grau agregado e concursos outros que sobreviveram a maio de 1968) os privilégios abusivos da filosofia, ou se os ensinamentos de cultura geral irão enveredar, enfim, pelo caminho do estruturalismo científico (PIAGET, 1973, p. 27).

Piaget demonstrou uma preocupação com os fatos ocorridos em *maio de 1968*, e sua crítica à filosofia e à cultura geral decorria principalmente dos resultados da sua difusão, considerando ambas doenças que atingiram a sociedade por falta de intervenção social. Esta preocupação deixou transparecer o sutil movimento ideológico impulsionado no auge da guerra fria, que contou com o envolvimento de diversos pensadores, dentre eles, Jean Piaget, cuja produção teórica alcançou ampla difusão e aceite de diferentes setores da sociedade. Assim, *reconheceu novas perspectivas para a ciência* através do estruturalismo, da antropologia cultural, da linguística, das escolas psicológicas, “sem falar nos múltiplos modelos cibernéticos e outros que buscam a si mesmos nessas ciências e se multiplicam no campo econômico” (1973, p. 27).

Na atual circunstância do desenvolvimento social, a psicologia e a epistemologia adquiririam maior relevância e passariam a ocupar papel central no rumo das ciências – a base e o centro norteador da pesquisa científica – e do ensino, mola propulsora da formação dos indivíduos. As ciências naturais e as ciências humanas deveriam, pela nova propositura, submeter-se aos mecanismos de acomodação e estruturação do pensamento em relação à realidade, privilegiando o processo, o método. O objeto a ser desvendado, o fenômeno, tornou-se secundário e irrelevante. Deste movimento resultaria, “para o futuro do ensino correlacionado, uma parte a ser reservada, e de *forma progressiva, para os novos pontos de vista*, interdisciplinares por sua própria natureza como estes que desenvolvem hoje em dia a Psicolingística, a Praxelologia (forma qualitativa geral da economia), a Psicologia e a Sociologia econômicas, etc.” (1973, p. 27). Nesse sentido, para Piaget, o futuro do ensino deveria se abrir cada vez mais à interdisciplinaridade.

A partir desta perspectiva, Piaget apresentou a sua proposta para a educação e se dedicou a constituir nos anos vindouros uma *reformulação no ensino* tanto pelo acréscimo de novas disciplinas quanto pela ampliação sistemática de novos pontos de vista, que recaíam, inclusive, sobre a história e a literatura. Como já citado em capítulo anterior, Piaget reivindicava a organização de um ambiente propício para os alunos reconstruírem as verdades; as práticas pedagógicas deveriam proporcionar o máximo de espírito livre e, como ele dizia:

A primeira, que aparece particularmente indispensável, consiste na previsão de programas mistos, incluindo horas de ciências (o que aliás já está em uso), durante as quais, porém, *o aluno possa entregar-se a experiências por sua própria conta*, e não determinadas em pormenores. A segunda solução (que nos parece dever ser acrescentada à outra) volta a dedicar algumas horas de psicologia (no quadro da “filosofia” ou da futura epistemologia geral) ou experiências de psicologia experimental ou psicolinguística etc. (PIAGET, 1973, p. 28).

A proposta de Piaget era bastante nítida no que se refere à orientação ao aluno: ele deveria se guiar por si mesmo, e os estudos da filosofia deveriam ser substituídos pela psicologia ou epistemologia; dito de outra forma: o estudo do pensamento humano, da história, da arte, da cultura deveria ser substituído pela ciência que se remete à consciência do indivíduo ou à metodologia, ao processo pelo qual se acreditava que o indivíduo adquiria o conhecimento. Por isso, questionava o papel das disciplinas literárias na formação dos alunos, se ocupavam ou não um lugar satisfatório na formação atual e futura focados nos componentes fundamentais da educação: o estímulo à reinvenção das verdades e a realização de práticas experimentais (1973, p. 27). Piaget relatava que era “apaixonado pela biologia, mas nada entendendo de matemática, física, nem dos raciocínios lógicos” (1983, p. 72), descobriu que as suas inquietações eram respondidas pela filosofia. Educado pela mãe protestante e pelo pai, que era historiador, envolveu-se no conflito entre ciência e religião, bem como teve interesse pelo relativismo histórico e pela teoria de Bérghson, que forneciam o fio condutor para seus estudos filosófico-biológicos. Após a leitura de James esboçou o *Esquisse d'un neopragmatisme* (1983, p. 73).

Na conferência pronunciada em 1947, sob o título *O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade moderna*, Piaget reafirmou sua posição ao ressaltar sua concepção a respeito do ensino da história em referência ao ensino internacional:

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. *Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou mentiras sociais*. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento corresponde (PIAGET, 1998, p. 166).

Em seu comentário, Piaget explicitava conceber a história como mentiras sociais impostas aos indivíduos e voltava a afirmar que os alunos deveriam ser convidados a reconstruir as verdades. Embora reconhecesse que “não se reinventa o latim, nem tampouco a história, e ninguém se iria aventurar em experiências (para ver, portanto heurísticas, ou de controle das hipóteses explicativas) sobre a civilização grega...” (1973, p. 28) – não é possível reinventar a história nem o latim, porque os fatos já estavam dados, o que dificultava a realização de experiências nesses campos do conhecimento. Entretanto, Piaget esclarecia que faltam conhecimentos sobre as estruturas que determinariam o conhecimento da história:

Por outro lado, se já começamos a conhecer as fases de formação das operações lógico-matemáticas ou de causalidade na inteligência dos alunos, em suas manifestações em parte espontâneas, nós não possuímos – ou ainda não – conhecimentos equivalentes no tocante aos mecanismos constitutivos que originam as estruturas linguísticas ou determinam a compreensão dos fatos históricos (1973, p. 28).

Piaget identificava, todavia, um obstáculo que precisaria ser superado: era necessário investir na formação de professores para que absorvessem a nova forma de pensar a educação. Este empreendimento¹⁶⁴ requeria a realização de uma reforma pedagógica para preparar os professores para a nova proposta de ensino. Em verdade, o magistério estaria tomado de problemas, desde a penúria em que se encontravam os professores até o nível de sua formação intelectual no que dizia respeito aos métodos de ensino¹⁶⁵, sem levar em consideração a sólida formação cultural que os professores possuíam, pois a alternativa de Piaget para a educação se concentrava na difusão do ensino da lógica, da matemática e da psicologia.

Piaget não propôs apenas um amplo movimento para propiciar uma reforma pedagógica e mudanças na formação dos professores: defendeu também a realização de uma formação para atingir os pais que resistiam aos novos métodos por temerem que os filhos fossem cobaias e ficassem atrasados em relação a outras crianças (PIAGET, 1973, p. 56). Isso quer dizer que não foi apenas no Brasil que os pais manifestaram insatisfação em relação ao construtivismo, mas também na Europa, onde já haviam sido realizadas algumas experiências na França na década de 1940. Mas, em sua crítica ao

¹⁶⁴ No Brasil, essas medidas propostas por Piaget foram concretizadas a partir da aprovação da LDB 9.394/96 e dos PCN, momento em que foi posto em prática um amplo movimento nas escolas municipais e estaduais para a realização da formação em serviço, através do qual foi possível uniformizar a prática educativa proposta pelo construtivismo, pela psicolinguística e pela pedagogia das competências.

¹⁶⁵ Anísio Teixeira também viu como problema na educação o fato de o ensino ser enciclopédico e propedêutico e à falta de metodologias adequadas à escola ativa.

ensino, Piaget propôs que a pedagogia deveria estar cada vez mais vinculada à psicologia (1973, p. 21), para garantir o bom acompanhamento das experiências, pois, “se passarmos da matemática para a física e para as ciências experimentais, a situação será completamente outra, já que a incrível falha das escolas tradicionais, até estes últimos anos inclusive, consiste em haver negligenciado quase que sistematicamente a formação dos alunos no tocante à experimentação” (PIAGET, 1973, p. 20).

Assim, Piaget lançou propostas para a educação defendendo a união entre ensino e pesquisa para o fortalecimento da realização de experiências e o desenvolvimento do raciocínio lógico, do pensamento voltado para as operações lógicas, como instrumento para o desenvolvimento do pensamento crítico e livre:

Toda pessoa tem direito a formar o raciocínio. A proposição “Toda pessoa tem o direito à educação”, como o afirma solenemente o princípio do nosso artigo 26, significa pois em primeiro lugar: “Todo ser humano tem o direito de ser colocado, durante a sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaborar, até à conclusão, *os instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica*”. Ora, essa formação é mais complexa do que possa parecer, e não será necessária uma especial perspicácia para que se perceba – ao examinar os indivíduos e normais, representativos de uma razoável média humana – que as personalidades verdadeiramente lógicas e donas do seu pensamento são tão raras quanto os homens verdadeiramente morais e que exercem a sua consciência em toda plenitude (PIAGET, 1973, p. 38).

Para Piaget, os indivíduos adquiriram o desenvolvimento do raciocínio crítico através do pensamento lógico-matemático como um direito inalienável, e para concretizar esse objetivo a escola deveria estar atenta às etapas de desenvolvimento infantil. Se tomarmos o contexto em que a primeira edição da obra *Para onde vai a educação?* foi publicada, em 1948, perceberemos que a construção teórica de Piaget estava direcionada ao embate direto com a escola do seu tempo, voltada para a formação literária, histórica, filosófica. Onde a sua dura crítica, reivindicando o direito à educação, mas educação para ele ocorreria por meio das operações lógicas do pensamento, pois acreditava que as personalidades lógicas eram donas do seu pensamento.

Os métodos ativos contribuiriam, assim, para o livre desenvolvimento dos indivíduos, através do qual deveriam desenvolver o máximo de experimentação, pois o que não passasse pela experiência seria adestramento. Mas, se o que se pretendia para o futuro seria moldar indivíduos capazes de criar, far-se-ia necessário deixar a criança inventar ou reconstruir,

Em outras palavras, se existe um setor no qual os métodos ativos se deverão impor no mais amplo sentido da palavra, é sem dúvida o da aquisição das técnicas de experimentação, pois uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa, com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência transformando-se em simples adestramento, destituído de valor formador por falta de compreensão suficiente dos pormenores das etapas sucessivas. Em resumo, o princípio fundamental dos métodos ativos só se pode beneficiar com a história das ciências e assim pode ser expresso: *compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção* e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende para o futuro é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir (PIAGET, 1973, p. 20).

Por considerar a aprendizagem algo que ocorre por meio de um processo de acomodação nas estruturas, tomava o amadurecimento biológico e psicológico como fator determinante, e por isso afirmava ser importante a adoção do método ativo, por propiciar o desenvolvimento do espírito experimental. Nesse sentido, os problemas escolares se concentrariam nas metodologias utilizadas pelos professores, na forma abrupta como eram tratados os assuntos escolares – no campo da matemática, por exemplo, muitos fracassos escolares ocorreriam devido à “passagem muito rápida do qualitativo (lógico) para o quantitativo (numérico)” (1973, p. 17). Piaget privilegiava o desenvolvimento das aptidões e habilidades dos indivíduos, e afirmava que as reformas no ensino também deveriam levar em consideração as vocações dos indivíduos e pôr em prática “a pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida” (PIAGET, 1973, p. 18). Ao que acrescentava:

O primeiro receio (e para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre, em tais experiências, e que, visando ao pleno êxito das massas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver. Mas é evidente que o *educador* continua indispensável, a título de *animador*, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contraexemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das situações demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas (PIAGET, 1973, p. 18).

Piaget se posicionava, pois, em favor da plena liberdade das crianças e do livre curso do seu processo educativo; o professor deveria assumir a postura de animador, uma adesão ao *espontaneísmo*, ainda que esclarecesse que não se tratava de retirar das crianças a orientação necessária à compreensão de conceitos teóricos desenvolvidos no decorrer de séculos, e ressaltasse que o professor precisaria estar muito bem informado sobre as peculiaridades do desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente,

além de pôr em prática os métodos ativos. Para Piaget, “o conteúdo ensinado, a maneira de apresentar permanecia, às vezes, arcaica do ponto de vista psicológico, enquanto fundamentada na simples transmissão de conhecimento, mesmo que se tentasse adotar (e bastante precocemente, do ponto de vista da maneira de raciocinar dos alunos) uma forma axiomática” (1973, p. 19). Por isso, para sanar esse problema na educação, Piaget lançava sua proposta como alternativa, pois “ a colaboração do experimentador psicogenético é por conseguinte, indispensável para a prática eficaz dos métodos ativos” (1973, p. 18)

Em diversas passagens das suas obras, Piaget defendia a ideia de que “toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida”, e sugeria que o professor deveria ser um mediador e estimular a criança a realizar experiências para ela mesma chegar às suas conclusões. Como transferia a condução do processo de aprendizagem para o indivíduo e seus níveis de desenvolvimento psicológico, ao propor novas diretrizes para o ensino, Piaget levava em consideração que “existem indivíduos retardados ou precoces, e aqueles cuja inteligência está abaixo da média fornecem naturalmente maus resultados” (1973, p. 17). Assim, não se deveria exigir pleno aproveitamento em todas as áreas do conhecimento, pois alguns alunos poderiam apresentar tendências ou habilidades para algumas disciplinas específicas¹⁶⁶. Entretanto, para ele, seria o amadurecimento biológico que impulsionaria a aprendizagem, pois

através da combinação entre raciocínio dedutivo e os dados da experiência – à compreensão de certos fenômenos elementares, a criança necessita passar por um certo número de fases caracterizadas por ideias que adiante irá considerar erradas, mas que parecem ser necessárias para o encaminhamento às soluções finais corretas. Assim é que, para explicar a si própria a transmissão do movimento através de uma sucessão de bolas de bilhar, imóveis uma ao lado da outra, das quais a primeira é atingida e apenas a última se desloca, a criança só chega por volta dos 11-12 anos à hipótese de uma transmissão interna por abalamento e vibrações sucessivas. Até então admite que cada bola intermediária tenha efetuado uma pequena translação molar; mesmo com a imobilização das bolas intermediárias por diferentes processos (fazê-las reter pela pressão do dedo etc.) continua a acreditar em um deslocamento etc. Inúmeros outros exemplos poderiam ser citados nesse mesmo sentido. Será então o caso de tudo fazer para enganar os pequenos indivíduos, ou deverá o espírito do método ativo conduzir ao respeito pela

¹⁶⁶ Esta proposição de Piaget tornou-se predominante na atualidade, o que permite aos indivíduos dedicarem-se desde o início de sua formação às disciplinas com que mais possuem afinidade, contudo, sem obter uma compreensão mais abrangente das diversas áreas do conhecimento. Torna-se cada vez mais difícil encontrar um profissional na área da medicina que tenha compreensão das políticas de saúde, ou um profissional recém-formado na área da comunicação que tenha compreensão da história e dos departamentos da economia e seu intercâmbio com os meios de comunicação.

sucessão de tais aproximações, com seus defeitos e seu valor formador? (PIAGET, 1973, p. 21).

Para Piaget, esses fatores impediriam as crianças de se apropriarem de conhecimentos mais abstratos antes de alcançarem o amadurecimento próprio à idade. Por isso, no relato do resultado das suas pesquisas indicava que as crianças só alcançavam determinados conceitos ao completar certa idade, o que leva a acreditar que só após terem obtido certo amadurecimento interno poderiam chegar a algumas conclusões, resultado do alcance de uma aptidão pessoal, quando então poderiam contar com a orientação escolar. Por isso, lançava o questionamento ao ensino propedêutico: apesar de reconhecer a sua contribuição no que tange à observação, considerava-o, de outro lado, pouco funcional, pois seria preciso levar em consideração a fase psicológica da criança:

Do ponto de vista psicológico, o período de quatro a seis anos (e *a fortiori* o de dois a quatro, a cujo respeito entretanto *não temos um conhecimento bem sistematizado*) pode ser qualificado de “pré-operatório” no sentido de que o indivíduo se revela inapto ainda para o manejo das operações reversíveis (somas, subtrações, reciprocidades etc.) e, por conseguinte, para a descoberta das conservações elementares de quantidades, de matéria, de peso etc. quando das modificações de formas das coleções de elementos descontínuos (conservação dos conjuntos) ou dos contínuos (PIAGET, 1973, p. 22).

Ao traçar as fases da criança baseado nas experiências que vinha desenvolvendo, de certo modo considerou desnecessários os conhecimentos que eram desenvolvidos junto às crianças pelos professores, pelo fato de não serem captados por elas antes de terem alcançado o amadurecimento.

Em relação aos exercícios de observação, Piaget os considerava úteis para o ensino da ciência, desde que restritos à esfera do cotidiano e da causalidade, pois poderiam auxiliar na percepção da relatividade das coisas. A sua análise tomava como ponto de partida o pressuposto de que os homens seriam seres isolados, biopsíquicos e naturais, o que o distanciava do entendimento do ser social em seu processo histórico, pressuposto que o levava a afirmar que

O desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores: os fatores da hereditariedade e adaptação biológicas, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interação sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental. Falar de um direito à educação é pois, em primeiro lugar reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo (1973, p. 35).

Piaget tinha fortemente entranhada em suas obras a *concepção biológica de indivíduo*, embora ressaltasse o papel da sociedade e dos fatores sociais, não os tomavam como preponderantes, pois, noutras passagens da sua obra reafirmava a importância da experiência individual e que o indivíduo se desenvolveria por um processo já delineado pelas estruturas mentais. As suas análises sobre o desenvolvimento humano estavam em grande medida pautadas pela comparação ao desenvolvimento de outros animais. O posicionamento de Piaget a esse respeito perpassava a sua formação e se fez presente em sua obra *Epistemologia genética*, publicada entre 1957 e 1973, na qual deixava bastante evidente a sua posição:

Procuramos pois centrar nossa exposição unicamente nos fatos que se revestem de uma significação epistemológica, e insistindo nesta última; trata-se, em consequência, de uma tentativa nova, em parte, tanto mais que ela toma em consideração um grande número de pesquisas ainda não publicadas sobre a causalidade. Quanto às raízes biológicas do conhecimento, não modificamos muito nosso ponto de vista desde a publicação de *Biologia e conhecimento* (Gallimard, 1967), mas, como pudemos substituir essas 430 páginas por menos de uma vintena, estamos certos de ser perdoados por este novo apelo às fontes orgânicas, que era indispensável para justificar a interpretação proposta pela epistemologia genética das relações entre o sujeito e os objetos (PIAGET, 1983, p. 5).

Piaget evidenciava que seus estudos acerca da epistemologia genética estão assentados na pesquisa sobre os seres orgânicos para identificar a relação entre sujeito e objeto. Ainda a respeito desta questão, esclarecia que sua epistemologia era naturalista sem ser positivista, pois sua preocupação era colocar em evidência a atividade do sujeito, reconhecendo sua relação como um objeto exterior completamente independente dele. Esta questão, para Piaget, adquiriu o ponto central do seu trabalho ao esbarrar novamente nas discussões seculares em torno do ponto de partida e do processo de desenvolvimento do conhecimento. Nosso autor recusava as justificativas do empirismo tradicional, em defesa da existência de estruturas endógenas *a priori* nos indivíduos que lhes possibilitariam o desenvolvimento da inteligência. Dessa forma, o conhecimento resultaria da interação entre o sujeito e o objeto, captado no momento da ação. Mas esta interação também dependeria dos fatores internos, modificados a cada etapa de desenvolvimento das estruturas mentais, através das quais ocorreria o desenvolvimento psíquico:

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é compatível ao *crescimento orgânico*: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O

desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (PIAGET, 1986, p. 11).

Para Piaget, o processo de estruturação mental seria resultado de uma equilibração progressiva entre uma esfera e outra, favorecendo o amadurecimento e a acomodação, como um processo permanente que ocorreria no decorrer do crescimento do indivíduo até atingir a fase adulta. Dito de outra maneira, “o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade, e uma mobilidade das peças” (PIAGET, 1986, p. 12).

O pensador suíço chegou a reconhecer a possibilidade de se acelerar a sucessão dos estágios de desenvolvimento da criança, pois toda educação, em certo sentido, procura realizar esta aceleração, porém seria preciso averiguar se esta medida seria proveitosa. O excesso de rapidez poderia ser tão prejudicial quanto a lentidão.

A concepção marcadamente biológica de Piaget tinha em Claparède um interlocutor:

A criança, como o adulto, só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionado por um motivo e este se traduz sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar ou um interesse, uma pergunta etc.). Ora, como já bem mostrou Claparède, *uma necessidade é sempre a manifestação de um desequilíbrio*. Ela existe quando qualquer coisa, fora de nós ou em nós (no nosso organismo físico ou mental) se modificou, tratando-se, então, de um reajustamento da conduta em função desta mudança. Por exemplo, *a fome ou a fadiga provocarão a procura do alimento ou o repouso. O encontro do objeto exterior desencadeará a necessidade de manipulá-lo; sua utilização para fins práticos suscitará uma pergunta ou um problema teórico*. Uma palavra de alguém excitará a necessidade de imitar, de simpatizar ou levará a reserva e oposição quando entra em conflito com as nossas tendências (PIAGET, 1986, p. 14).

Para compreender o pensamento de Piaget, também contamos com as observações dos seus intérpretes, dedicados à difusão do seu pensamento. A autora piagetiana Maria Luiz Andreozzi da Costa, por exemplo, contribui para a nossa argumentação ao evidenciar que a trajetória acadêmica de Piaget se deu em grande medida no campo do naturalismo:

Piaget licenciou-se em biologia sobre moluscos. Tais estudos permitiram-lhe incorporar as discussões decorrentes da teoria da evolução de Darwin. E, para a psicologia, a biologia não é uma ciência qualquer, mas aquela que marcou profundamente sua constituição. Piaget interessou-se também por filosofia, nas disciplinas de lógica e sobretudo epistemologia. Teve maior contato com as obras de Kant, Bergson e Husserl, posicionando-se mais explicitamente no

interior do estruturalismo. A apropriação que Piaget fez das obras destes filósofos foi marcada por um espírito crítico direcionado a investigar a epistemologia, baseado numa interlocução com a biologia. Tal percurso permiu-lhe uma construção consistente e profunda que denominou epistemologia genética (COSTA, 1997, p. 6).

Maria Andreozzi da Costa já havia ressaltado a base da psicologia no naturalismo: “a psicologia tem marcas evidentes de uma ciência natural ao acompanhar o modelo de desenvolvimento da natureza e, portanto, do evolucionismo darwiniano. Daí o termo ‘desenvolvimento’ ter enorme peso em psicologia” (1997, p. 7). Costa destaca, ainda, que, “Para Piaget, inteligência é adaptação e o seu desenvolvimento está voltado para o equilíbrio. Sendo assim, a ação humana visa sempre a uma melhor adaptação ao ambiente. Para que ela seja possível, ocorrem constantes organizações da experiência, voltadas para a equilibração” (1997, p. 8). Desse modo, sob o ponto de vista biológico, o indivíduo age por instinto para atender a suas necessidades, processo que o leva a adaptar-se ao meio, entendimento que exerceu intensa influência sobre educadores. A partir da concepção naturalista, o homem é compreendido como ser biológico cercado pelo meio social correlacionado ao meio ambiente, e não em sua dimensão histórica temporal e espacial.

Piaget confirmou as observações de Costa explicitando, ainda, outros aspectos do seu pensamento que merecem atenção, ao dizer que:

todo *organismo* possuindo uma estrutura permanente, que se pode modificar sob as influências do meio mas não se destrói jamais enquanto estrutura de conjunto, todo conhecimento é sempre assimilação de um dado exterior a estruturas do sujeito (...). A segunda é que os fatores normativos do pensamento correspondem biologicamente a uma necessidade de equilíbrio por autorregulação: assim a *lógica* poderia corresponder no sujeito a um processo de equilibração (COSTA, 1983, p. 74).

Ao sugerir que a lógica pode estimular o processo de equilibração, Piaget lançava mão de um dos principais instrumentos metodológicos do pragmatismo e, assim, mostrava proximidade teórica com relação ao pensamento de James e Dewey. De qualquer maneira, é importante demarcar os campos sobre os quais desenvolvem-se as análises naturalistas e os seus desdobramentos. A percepção do meio social como meio ambiente, por exemplo, pode ser identificada na citação do grande difusor do pensamento piagetiano, Lauro de Oliveira Lima:

O homem é um produto do meio e o meio é um produto do homem. A ação humana produz a cultura e a cultura produz o homem. No começo estava, pois, a ação do organismo. Agir, é então, o esforço para restabelecer o equilíbrio. A afetividade é a energética da ação. A inteligência é sua estratégia. A energética está ligada ao próprio processo vital. Assim, a inteligência é aprendida (LIMA, 1973, p. 35).

Sob a concepção do meio social como um organismo é que Piaget direcionava a sua produção teórica para contribuir com o equilíbrio do desenvolvimento social, e encontrava em Durkheim um interlocutor na reflexão sobre a moral como alternativa para a realização deste objetivo. Pois o que Durkheim “pretende formar são personalidades livres e autônomas: ele quer chegar à moral da cooperação por meio da autoridade” (1998, p. 34). Para Piaget, a tese de Durkheim era muito representativa da educação moral tradicional europeia, donde a necessidade de discuti-la melhor. Apontava três questões que considerava determinantes na constituição da moralidade:

Primeiramente, o espírito de disciplina: a moral é um sistema de regras que se impõem à consciência e deve-se habituar a criança a respeitá-las. Em segundo lugar, a adesão aos grupos sociais: a moral implica o elo social e deve-se cultivar a solidariedade nas crianças. Finalmente, a autonomia da vontade. Porém como a regra se impõe ao indivíduo sob a pressão dos grupos, ser autônomo significa não libertar-se dessa pressão mas compreender sua necessidade e aceitá-la livremente (PIAGET, 1998, p. 34).

Para Piaget, a questão consistia em inculcar essas três exigências na pedagogia escolar, pois a “autonomia se adquire graças a um ensino que faz a criança compreender a natureza da sociedade e o porquê das regras morais” (1998, p. 35); considerava o objetivo da educação moral constituir personalidades autônomas aptas à cooperação.

Em consonância com Durkheim, Piaget avaliava que a moral era exterior aos indivíduos e por eles absorvida, isto é, existiria uma regra exterior (heteronomia) e outra regra interior (autonomia). Por exemplo, a ordem “não mentir e não violar” é exterior, imposta pelos adultos, mas, quando há cooperação, há responsabilidade subjetiva e julgamentos das intenções e a escolha dos indivíduos (1998, p. 30). Desse modo, a concepção de igualdade surgiria do diálogo da cooperação. Porém, acreditava na tendência interna já dada e, por isso, na existência de duas morais nas crianças: a heteronomia e a autonomia conduziriam à avaliação de comportamentos mútuos e também poderiam ser encontradas nos adultos. Quanto à disciplina, “não há somente um, mas dois tipos de regras: a regra exterior, aceita por respeito unilateral, e a regra interior que resulta do acordo mútuo” (PIAGET, 1998, p. 36). Entre os alunos,

Quanto à adesão aos grupos e à autonomia, pode-se crer, em realidade, que a palavra do professor, mesmo que respeitada, possa valer mais por si mesma que a experiência verdadeira? Quem será o melhor cidadão ou o espírito mais racional e moralmente livre? Aquele que tenha ouvido falar, mesmo que com entusiasmo, da pátria e das realidades espirituais, ou aquele que tenha vivido numa república escolar o respeito à solidariedade e a necessidade da lei? Não nos é permitido hoje resolver esta questão sem consultarmos a experiência, e esta nos parece realizada (PIAGET, 1998, p. 36).

Piaget rechaçava a transmissão cultural, histórica e filosófica que permite criar mediações entre indivíduo e gênero em sua dimensão histórica universal, para defender a cooperação entre indivíduos vinculados ao organismo social – a sociedade em sua forma amadurecida pelo desenvolvimento industrial-tecnológico. As normas se desenvolveriam através das relações interindividuais, nas relações entre as crianças e os adultos e nas relações com os seus semelhantes: “Algumas condições inatas permitem aos seres humanos a construção de regras e sentimento morais, essa elaboração presume a intervenção de um conjunto de relações sociais bem definidas” (1973, p. 38). Assim, não existe um homem moral sem uma educação moral, que seria o contato com a realidade normativa que consiste na moral. O objetivo de Piaget era formar a personalidade livre e favorecer a autonomia da consciência (1973, p. 26). Assim, seus intentos norteavam-se pelo formar o indivíduo livre para a cooperação, para a concretização de uma sociedade solidária tal qual a proposta por Durkheim. Os seus escritos sobre moral deixavam mais explícita a sua concepção de educação e liberdade:

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é pois assumir responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores que correspondam ao exercício dessas funções, até a *adaptação* à vida social atual (PIAGET, 1973, p. 40).

Ser livre é, segundo esta concepção, associar-se por vontade ao organismo social, é adaptar-se à vida social. Se em algumas passagens dos seus textos Piaget procurava evidenciar suas diferenças com relação ao positivismo, noutras mostrava-se inteiramente influenciado pelo pensamento de seu grande representante, ao citar como “modelo de pedagogia moral fundada na autoridade a bela obra póstuma Durkheim: *Educação moral*” (PIAGET, 2008, p. 34). Assim, Jean Piaget¹⁶⁷ deixava mais evidente a sua defesa da formação de uma consciência independente, ao discorrer sobre educação moral:

Os procedimentos da educação moral podem ser classificados sob diferentes pontos de vista. Primeiramente, do ponto de vista dos fins perseguidos: é evidente que os métodos serão muito diferentes conforme desejamos formar uma personalidade livre ou um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a que pertence. Decerto não nos cabe aqui tratar dos fins da educação moral, mas para classificar os procedimentos somos forçados a distinguir aqueles que favorecem a autonomia da consciência e aqueles que conduzem ao resultado inverso. Em segundo lugar, podemos considerar o

¹⁶⁷ Este comentário de Jean Piaget consta na palestra “Os procedimentos da educação moral”, proferida no V Congresso Internacional de Educação Moral, em Paris, em 1930, publicado na coletânea de textos *Sobre Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998..

ponto de vista das próprias técnicas: limitando-nos apenas à autonomia da consciência, podemos perguntar se um ensinamento oral da moral – uma “lição de moral” – é tão eficaz como supõe Durkheim, por exemplo, ou se uma pedagogia inteiramente “ativa” é necessária a este fim (PIAGET, 1998, p. 25).

Novamente Piaget manifestava a sua preocupação com a formação de um pensamento independente. Se no livro *Para onde vai a educação?* ele classificava de ditadura de uma geração sobre a outra o processo de transmissão cultural, neste documento Piaget diz que um indivíduo é livre quando não é submetido ao conformismo do grupo social a que pertence. Qual era o sentido da autonomia da consciência para Piaget? Ele estava vinculado à filosofia estruturalista e a defendia como instrumento para o desenvolvimento de todas as áreas das ciências. Integrante do Instituto Jean-Jacques Rousseau e filiado à Liga Internacional Pró-Escola Nova desde 1920, Jean Piaget exerceu papel extremamente relevante para a disseminação dos princípios do pragmatismo na educação. Embora seus estudos estivessem inicialmente relacionados ao pensamento de Immanuel Kant, o seu envolvimento com o movimento escolanovista levou-o a incorporar nas suas propostas políticas para a educação muitos dos princípios presentes no pragmatismo de Dewey. Mas esta concepção de Piaget requer também atenção pelo seu envolvimento com o pragmatismo, filosofia que vê na lógica a estrutura do pensamento e o vínculo de relação com o mundo.

Como comentamos anteriormente, Piaget evidenciava que seus estudos acerca da epistemologia genética estavam assentados na pesquisa sobre os seres orgânicos para identificar a relação entre sujeito e objeto. Pelo fato de a sua base de análise estar inteiramente vinculada à análise biológica, acabava por transferir aos indivíduos e às relações sociais fenômenos pertinentes à esfera da natureza – nesse sentido, Piaget desconhecia a dimensão histórica do desenvolvimento dos indivíduos. Foi a partir da sua concepção de indivíduo e de sociedade que aprofundou os seus estudos sobre a inteligência da criança, apontou alguns aspectos sobre a questão moral e sua concepção de sociedade, filosofia e ciência. Desse modo, os seus estudos referentes ao processo de desenvolvimento da inteligência da criança fundamentaram as suas propostas apresentadas para o campo educacional. Em várias passagens dos seus textos identificamos em sua concepção de educação uma confluência com o modelo de sociedade presente no pensamento de Durkheim.

Como já mencionado, o ideário de Jean Piaget obteve amplo raio de influência junto às políticas educacionais nas últimas décadas e, por conseguinte,

abrangência e predominância sobre a formação dos indivíduos, referência que se espraia sem muitos questionamentos sobre os seus resultados, com exceção de vozes isoladas.

Na posição completamente inversa à de Piaget, o psicólogo russo Lev Semynovitch Vigotski¹⁶⁸ (1896-1934) apresentou suas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e o resgate histórico de alguns estudos relevantes sobre os processos de aprendizagem. Os dois pensadores foram contemporâneos e atuaram praticamente no mesmo período – Vigotski chegou a escrever críticas aos escritos piagetianos. Por ora, exporemos nossa análise sobre o pensamento do psicólogo russo a partir do texto “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”, integrado à coletânea *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, com a participação de Luria e Leontiev, pelas observações extremamente relevantes acerca dos processos de aprendizagem, que merecem nossa atenção.

Nesta coletânea, Vigotski ressalta que as teorias mais importantes, dedicadas à investigação da relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança, podem agrupar-se esquematicamente em três categorias fundamentais. De acordo com ele, a primeira está ligada a Piaget, e parte da completa independência entre processo de desenvolvimento e processo de aprendizagem: “segundo estas teorias, a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção” (VIGOTSKI, 2001, p. 103).

O autor chama a atenção para o desprezo de alguns estudiosos que se dedicam a pesquisas direcionadas ao desenvolvimento do pensamento em relação aos processos de aprendizagem, pois estes estudos vêm deixando de lado a investigação sobre tais processos. Por isso, estas tendências teóricas ocorrem de modo independente dos processos de aprendizagem que efetivamente ocorrem na escola: “A capacidade de raciocínio e a inteligência da criança, suas ideias sobre o que a rodeia, suas

¹⁶⁸ L. S. Vigotski nasceu na Bielo-Rússia. Na tradução de Vera Lúcia Camara Zacharias, disponível na página do Centro de Referência Educacional, informa-se que “a partir de 1912 cursou estudos universitários de direito, filosofia e história em Moscou. Durante seus estudos secundários e universitários, Vigotski adquiriu uma excelente formação na esfera das ciências humanas (línguas e linguística, estética e literatura, filosofia e história). A poesia, o teatro, a língua, os problemas do signo e do significado, o cinema, os problemas da história e da filosofia, interessaram vivamente a Vigotski muito antes de começar do interesse pela investigação em psicologia”. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/teorias-teoricos/vygotsky%20vida%20e%20obra.pdf>>, acessado em 27 ago. 2009.

interpretações das causas físicas, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata são considerados pelos eruditos como processos autônomos que não são influenciados, de modo algum pela aprendizagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 104). Para Vigotski, por sua vez, desde o nascimento a aprendizagem relaciona-se ao desenvolvimento, sendo a principal causa do seu desabrochar, e por isso ele se posiciona contrariamente ao pensamento de Piaget, justamente porque este considera independentes o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem. Mais ainda:

chega até postular uma nítida separação de ambos os processos no tempo. O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a consequente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativas no curso da aprendizagem. O desenvolvimento e a maturação destas funções representam um pressuposto e não um resultado da aprendizagem. A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos (VIGOTSKI, 2001, p. 104).

As observações de Vigotski são relevantes, na medida em que se contrapõem a uma das posições centrais de Piaget, de que o desenvolvimento e o processo de maturação da criança antecedem o processo de aprendizagem. Mas o bielo-russo atenta ainda para outra questão relevante: pelo fato de Piaget ter desenvolvido pesquisas sem levar em consideração a importância do universo escolar sobre o desenvolvimento infantil, estas apresentam algumas falhas nos resultados. Segundo assevera, o método de Piaget

Consiste em atribuir tarefas que não apenas são completamente alheias à atividade escolar, mas que excluem também toda a possibilidade de a criança ser capaz de dar resposta exata. Um exemplo típico que ilustra os aspectos positivos e negativos desse método são as perguntas utilizadas por Piaget nas entrevistas clínicas com as crianças. Quando se pergunta a uma criança de cinco anos por que o Sol não cai, não só é evidente que ela não pode conhecer a resposta certa, ou seria um gênio, mas também que não poderia imaginar uma resposta que se aproximasse da correta. Na realidade, a finalidade de perguntas tão inacessíveis é precisamente excluir a possibilidade de se recorrer a experiência ou conhecimentos precedentes, ou seja, a de obrigar o espírito da criança a trabalhar sobre problemas completamente novos e inacessíveis, para poder estudar as tendências do seu pensamento de uma forma pura, absolutamente independente dos seus conhecimentos, da sua experiência e da sua cultura (VIGOTSKI, 2001, p. 104).

As observações que Vigotski realiza apresenta elementos significativos sobre os procedimentos tomados por Piaget na investigação sobre o desenvolvimento

infantil, que exigem de nossa parte o acesso aos relatos do pesquisador suíço. Todavia, a preocupação destacada sobre o respeito aos níveis de conhecimento e ao universo cultural das crianças demarca não apenas o ponto de partida da pesquisa, mas também a noção de que não existem as condições *a priori* dadas pelo amadurecimento biopsicológico, senão um conhecimento prévio obtido nas relações sociais. Deste modo, o pesquisador não deve partir de conceitos universais, mas do universo cultural que permeia a formação infantil em diferentes partes do planeta.

Vigotski também põe em questão a segunda tendência teórica, ligada às teses de William James, por colocar no mesmo patamar o processo de aprendizagem e o de desenvolvimento, o que faz sua posição estar muito próxima à de Piaget. Conforme o psicólogo, para James,

a educação pode ser definida como a organização dos hábitos de comportamento e das inclinações para a ação. Também o desenvolvimento vê-se reduzido a uma simples acumulação de reações. Toda reação adquirida – diz James – é quase sempre uma forma mais completa inata que determinado objeto tendia inicialmente a suscitar, ou então é um substituto desta reação inata. Segundo James, este é um princípio em que se baseiam todos os processos de aquisição, ou seja, de desenvolvimento, e que orienta a atividade docente. Para James, o indivíduo é simplesmente um conjunto de hábitos. Para entender melhor este tipo de teoria, é preciso ter em conta que ele considera as leis do desenvolvimento como leis naturais que o ensino deve ter em conta, exatamente como a tecnologia deve ter presentes as leis da física: o ensino não pode mudar estas leis, do mesmo modo que a tecnologia não pode mudar as leis gerais da natureza (VIGOTSKI, 2001, p. 105).

A crítica de Vigotski a James consiste no fato de este pensador considerar o indivíduo um conjunto de hábitos que se desenvolvem naturalmente e negar a possibilidade de o ensino promover alguma intervenção sobre a formação do indivíduo. Para se distinguir destas correntes, Vigotski se coloca como pertencente à terceira tendência e faz referência às experiências desenvolvidas por Koffka, pelo fato de sugerirem que

o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação e fá-lo avançar até certo ponto. O mais importante desta teoria – consiste numa ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança. Este aspecto especial deve ser examinado com mais atenção. Remete-nos diretamente a um velho problema pedagógico, hoje menos atual, chamado tradicionalmente o problema da disciplina formal. Como se sabe, o conceito de disciplina formal, que encontra a sua expressão mais clara no sistema de Herbart¹⁶⁹, liga-se à ideia de que cada matéria ensinada tem uma importância concreta no desenvolvimento mental geral da criança, e que as

¹⁶⁹ Johann Friedrich Herbart (1776-1841) nasceu na Alemanha, foi filósofo e psicólogo e trouxe muitas contribuições para a educação, tendo organizado a pedagogia como ciência.

diversas matérias diferem no valor que representam para este desenvolvimento geral (VIGOTSKI, 2001, p. 106).

Desse modo, Vigotski põe em tela outra perspectiva, ao apontar que os processos de aprendizagem podem estimular o amadurecimento e o desenvolvimento das crianças, inclusive, recuperando a discussão sobre o papel que as disciplinas exercem no processo de formação dos indivíduos, ao ressaltar que Herbart, no início do século XIX, já havia demonstrado a importância que cada matéria exerce no desenvolvimento mental. Ou seja, os estudos de Herbart sugeriram que a escola deveria desenvolver uma estrutura para ensinar matérias que transmitissem conhecimentos relacionados às línguas clássicas, história antiga, às matemáticas e outras, pelos níveis de desenvolvimento que propiciavam às crianças, já que estimulavam diferentes tipos de raciocínio. Vigotski ressalva, entretanto, que “a concepção de disciplina formal provocou uma orientação muito conservadora na prática educativa. Justamente como reação contra esta concepção surgiu o segundo grupo de teorias que examinamos, as quais pretendem devolver à aprendizagem o seu caráter autônomo” (VIGOTSKI, 2001, p. 106).

Dentre vários aspectos levantados por Vigotski acerca do estreito contato existente entre processos de desenvolvimento e processo de aprendizagem, suas observações trazem outros elementos que dizem respeito à relação estabelecida entre o indivíduo e os diferentes patamares de produção de conhecimento científico e cultural, bastante distinta da tríade piagetiana – estruturas mentais, experiência e objeto –, circunstância em que a criança constrói o conhecimento através da realização da experiência. Os estudos de Vigotski no campo da psicologia e a interlocução com outros pensadores trazem à baila exatamente os resultados positivos obtidos com os processos de aprendizagem para o desenvolvimento das crianças. Assim, destaca que

A resposta que os psicólogos ou os pedagogos puramente teóricos costumam dar é que cada aquisição particular, cada forma específica de desenvolvimento aumenta direta e uniforme as capacidades gerais. O docente deve pensar e agir na base da teoria de que o espírito é um conjunto de capacidades – capacidade de observação, atenção, memória, raciocínio etc. – e que cada melhoramento de qualquer destas capacidades significa o melhoramento de todas as capacidades em geral. Segundo esta teoria, concentrar a capacidade de atenção na gramática latina significa melhorar a capacidade de atenção sobre qualquer outro tema. A ideia é que as palavras “precisão”, “vivacidade”, “raciocínio”, “memória”, “observação”, “concentração” etc. significam faculdades reais e fundamentais que mudam segundo o material sobre o qual trabalham, que as mudanças persistem quando estas faculdades se aplicam a outros campos, e que, portanto, se um homem aprende a fazer bem determinada coisa, em virtude de uma misteriosa conexão, conseguirá fazer bem outra coisa que carece de todo o nexos com a

primeira. As faculdades intelectuais atuam independentemente da matéria sobre a qual operam, e o desenvolvimento de uma destas faculdades levaria necessariamente ao desenvolvimento das outras (VIGOTSKI, 2001, p. 107).

Assim, trazendo para discussão todos os contornos que permeiam a relação entre a consciência e o conhecimento social historicamente produzidos, Vigotski explicita as diferentes formas do pensamento, desenvolvidas na relação com o conhecimento e através das relações sociais. Por isso, “A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes, não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias” (VIGOTSKI, 2001, p. 108). Desse modo, o autor argumenta sobre o papel extremamente relevante que o professor pode desempenhar no processo de desenvolvimento infantil.

A esse respeito, João Luís Gasparin recuperou aspectos relevantes do pensamento de Vigotski, como a sua referência aos processos de aprendizagem que ocorrem antes de a criança entrar para a escola: ela adquire a língua dos pais e da família que a rodeia, ao fazer perguntas e receber repostas, a criança já está desenvolvendo uma infinidade de noções e informações transmitidas pelos adultos, e assim também adquire hábitos, o que indica que a aprendizagem é iniciada desde os primeiros dias de vida. Seguindo o pensamento de Vigotski, é sempre indicativo iniciar um processo de aprendizagem tomando como ponto de partida o conhecimento prévio das crianças. Mas esse não pode ser o seu limite. O professor é uma liderança importante na sala de aula no sentido de estimular, instigar a curiosidade e a ultrapassagem dos conhecimentos já adquiridos para buscar novos caminhos mais complexos. “Os programas e manuais didáticos utilizados pelos professores não devem ser descartados. A partir desses instrumentos é que se procede ao levantamento das grandes questões sociais. Busca-se, então, verificar que implicações esse conteúdo possui para a prática social” (GASPARIN, 2002, p. 42).

Gasparin chama a atenção para outro aspecto relevante no processo de ensino-aprendizagem e sua relação com o processo de desenvolvimento infantil, ao destacar que

a tarefa do professor e dos alunos desenvolve-se através de ações didático-pedagógicas necessárias à efetiva construção conjunta do conhecimento escolar nas dimensões já definidas na Problemática. Nesta fase, que Vigotski denomina de zona de desenvolvimento imediato, a orientação do professor torna-se decisiva, pois os alunos necessitam do seu auxílio para

realizar as ações necessárias à aprendizagem. Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc. (GASPARIN, 2002, p. 54).

Assim, os argumentos de Vigotski destacados por Gasparin indicam que o pensamento se desenvolve principalmente pelas relações sociais estabelecidas através das diferentes reflexões estimuladas nas atividades realizadas na escola e nas diversas situações vividas pelas crianças.

O francês Georges Snyders¹⁷⁰, em sua obra *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?*, lança indagações extremamente relevantes acerca das propostas de educação veiculadas na atualidade, ancoradas no construtivismo, tomando como referência as análises dos pedagogos ingleses Irving Rogers e Barrington Kaye para discutir as atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesta análise o autor faz diversos questionamentos e pontua os problemas resultantes das concepções que amparam as pedagogias que ele denomina de não-diretivas, bem como defende a necessidade de se despendar maior atenção aos resultados de sua inserção no processo educativo. Snyders destaca que, no atual modelo de educação, o “professor não pode nem guiar, nem dirigir, nem controlar estas variadas atividades que se desenrolam, simultaneamente; é-lhe impossível verificar como os alunos procedem. Acrescentemos que não sente de modo algum ser isso necessário” (2001, p. 108), constituindo uma educação permeada pela neutralidade, por conseguinte, pela completa ausência de autoridade do professor:

É porém ao enveredarem pela própria realização, que se evidencia mais o caráter novo desta pedagogia. É certo que o professor se mantém em contato com cada grupo e toma parte das discussões; está sempre pronto a dar um conselho, uma explicação, quando lho pedem; pode mesmo haver sobre um dado ponto, uma lição coletiva, caso pareça que, no mesmo momento, todos tenham necessidade duma elucidação. Mas (e aqui é que tudo se joga) não prescreve os métodos a utilizar, nem os modos de execução do trabalho, nem o conteúdo desse trabalho, pontos estes que dependem da escolha e da elaboração dos próprios alunos (SNYDERS, 2001, p. 109).

Snyders adverte que as atividades desenvolvidas na sala de aula procedem sem alterar efetivamente a formação ou propiciar algum salto qualitativo no que diz respeito à aprendizagem, pois “o conformismo é o banho morno no qual as crianças continuam a nadar calmamente, quando não há a iniciativa do professor para qualquer coisa de novo” (2001, p. 113). O resultado que o autor identifica nas atividades em equipes é a

¹⁷⁰ Professor honorário da Faculdade de Ciência da Educação da Universidade de Paris.

vulnerabilidade em que muitas vezes as crianças se encontram diante das pressões e lideranças dos colegas mais velhos, e não propriamente a formação de um pensamento independente e estimulador de iniciativas, com as condições para superarem sozinhos os equívocos que cometem em seus estudos. Pelo contrário, há a desvalorização das atividades realizadas pelos alunos, já que não se lhes apresenta uma referência sobre a qualidade do trabalho nem se lhes desperta o sentido de sua realização. Snyders adverte que este posicionamento do professor no processo educativo dissocia

qualidade do trabalho realizado e processo vivido pela criança. (...) Dissolve-se a ação da investigação numa simples impressão subjetiva de prazer em agir; o ponto de chegada já quase não conta. Este ceticismo mostra-se de fato como fundamento necessário de todo o método: visto ser-se obrigado a perceber que o grupo de crianças não atinge a verdade, tem de se dizer que a verdade importa pouco e que basta a alegria das crianças, ao sentirem-se viver e trabalhar coletivamente. E não se pode escapar às consequências do ceticismo: renunciar à busca da verdade é abandonar todo o meio de pôr à prova os estereótipos e os preconceitos, é interditar-se a si mesmo e impedir os alunos de ter acesso a uma opinião firme e coerente, é bloqueá-los numa vaga confiança que não pode ser senão aceitação das ideias ambientes, das opiniões espalhadas e das estruturas instaladas (SNYDERS, 2001, p. 120).

O autor também traz à baila questionamentos sobre a psicologia das aptidões, tão veiculada pelos seus defensores, sob a justificativa de que os professores devem permitir que as crianças descubram e desenvolvam as suas habilidades, orientação que as leva a se manterem no lugar e na condição em que se encontram por não lhes serem dadas possibilidades para conhecerem outros universos e perspectivas. Para Snyders, esta orientação ratifica o conformismo e a desigualdade, na medida em que

a aptidão “natural” para a mecânica e o “dom” natural da palavra não são igualmente repartidos através de todas as camadas da população. O problema pedagógico consiste precisamente em tomar-se apoio nos interesses e nas aptidões “dadas”, quer dizer, de fato, nascidas em contato com um certo modo de vida; e a conduzir o aluno a atividades para as quais não se sabia “dotado”, para as quais não se atrevia a julgar-se “dotado” (SNYDERS, 2001, p. 116).

Assim, as críticas de Snyders evidenciam que o modelo atual de educação não permite que os indivíduos descubram os seus próprios interesses e aptidões, o que faz cercear o desenvolvimento das suas potencialidades, mantendo-os separados pelas suas condições sociais e níveis de formação bem específicos.

No Brasil, Newton Duarte tem evidenciado as bases filosóficas no campo do liberalismo e o caráter político do pensamento piagetiano. O autor ressalta que,

No caso da psicologia, a maioria das correntes tem suas bases filosóficas (explícitas ou não) em concepções a-históricas do ser humano. A força dos modelos a-históricos de individualidade é tão grande na área que, por exemplo, uma corrente que se propôs explicitamente a elaborar uma

psicologia do homem como ser histórico, a corrente conhecida pelos trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria, tem sido difundida, no Brasil, através do filtro, a nosso ver distorcido, do modelo biológico, o da interação entre organismo e meio ambiente (DUARTE, 2001, p. 21).

A ausência de compreensão do processo histórico marca as diferentes vertentes teóricas vinculadas à tradição liberal, cuja matriz intelectual de todas as esferas sociais e do indivíduo está subordinada às leis da natureza, e por isso, a compreensão de que a sociedade é uma mera extensão do seu movimento, e os homens, seres vivos e culturais em processo de adaptação ao meio ambiente. Para esta vertente teórica, o conhecimento é, antes de tudo, extração das leis existentes na natureza e na sociedade (da realidade). Isso quer dizer que os pensadores adeptos desta corrente, não conseguiram compreender a dimensão histórica das relações sociais nem tampouco a relação entre indivíduo e gênero humano.

Duarte aponta, ainda, outro aspecto do pensamento de Piaget que merece atenção, dadas as consequências que trazem à formação dos indivíduos:

Quanto ao relativismo subjetivista, que seria outra tendência presente na obra de Piaget, tal relativismo pode ser constatado, por exemplo, quando Piaget (1969, p. 332), em seu livro *Biologia e conhecimento*, procura responder à questão de como é possível a verdade, o conhecimento, recorrendo à afirmação de que o conhecimento é construção, por analogia ao processo de evolução dos seres vivos (DUARTE, 2005, p. 90).

Ressalta, pois, que os estudos do pensador suíço estão amparados no desenvolvimento de seres vivos e não na história, no desenvolvimento humano obtido no decorrer da história. Todavia, a concepção de Piaget foi extremamente incorporada pelo estado no planejamento para concretização dos programas de ensino, adensada por outras vertentes teóricas amalgamadas no projeto contemporâneo de educação.

Para completarmos nossa análise sobre o processo de reestruturação do ensino, traremos à baila, no próximo subcapítulo, os elementos mais significativos que compuseram o processo de ajustamento às políticas educacionais para a consolidação de um novo modelo de educação nos anos 1990.

4.5. A transição política pelo alto em meio a globalização e suas consequências sobre a educação

Em nossa tentativa de reconstituir as diversas reformas educacionais realizadas entre as décadas de 1980 e 1990, como alternativas ao sucateamento do ensino produzido pela ditadura militar, pudemos perceber que os governos aparentemente representativos de ideais democráticos trouxeram à baila programas educacionais que acabaram por aprofundar os princípios educacionais instaurados na ditadura. Ou seja, os diferentes governos (de diferentes períodos e partidos) fizeram confluir nas reformas educacionais princípios que se originaram numa mesma matriz: o ideário liberal, agora ajustado às transformações no âmbito das forças produtivas, sob a moldura da revolução técnico-científica. Esses governos deram sustentação ao processo de transição no âmbito da produção através da reestruturação do estado, do financiamento à aquisição de equipamentos tecnológicos e também da modificação dos fins da educação, por meio do redirecionamento da grade curricular que norteava o ensino. Assim, realizaremos uma breve retrospectiva do modo como se deu o processo de transição política do estado para a internacionalização da economia, porque essas mudanças também foram determinantes na alteração das diretrizes para a educação.

Como foi destacado por J. Chasin (1985, p. 151), no Brasil não ocorreu um processo de redemocratização, mas uma transição da autocracia burguesa sob o viés do bonapartismo¹⁷¹ para a autocracia burguesa institucionalizada, garantindo assim um processo de transição política pelo alto, sem concretizar de fato a democracia no país, isto é, a inserção das classes populares no processo de desenvolvimento econômico e social. A incapacidade que alguns setores mais progressistas das classes dominantes tinham de apresentar um projeto de desenvolvimento econômico ao país os impelia a realizar alianças políticas, o que fazia por manter a articulação entre as velhas formas de poder, ligadas ao latifúndio, às formas mais recentes de dominação, vinculadas ao setor industrial. Dessa forma, o processo de transição impulsionado por ações políticas de diferentes setores da burguesia ocorreu através de alianças conservadoras, deixando à margem os setores populares e médios.

¹⁷¹ J. Chasin esclarece que as classes dominantes no Brasil, desde a instituição da República, vêm recorrendo à autocracia como forma de exercer o poder, fato que mantém a alternância entre bonapartismo – o poder armado direto através da ditadura – e a autocracia burguesa institucionalizada, isto é, a autocracia exercida pelos governos civis. Esta sucessão se dá pela sua impossibilidade de realizar a democracia, a incorporação das classes populares no desenvolvimento econômico-social.

A Nova República¹⁷², cujo *slogan* enunciava a transição democrática, não ultrapassou a esfera de reformas conservadoras, pois direcionou as suas ações políticas à reestruturação do estado, reformas de ordem administrativa e legislativa voltadas não exatamente para elevar as condições de vida e possibilitar a participação social, mas para aprofundar a composição entre o capital nacional e o estrangeiro, assegurando-lhes os mecanismos de ampliação da acumulação de capital. Os diferentes estratos da burguesia brasileira foram incapazes de romper com a sua formação de base escravocrata e, por isso, impedidos de propiciar a elevação dos níveis de sobrevivência das classes populares. J. Chasin havia ressaltado o caráter excludente das ações políticas das classes dominantes no Brasil e o modo como se posicionam diante das classes dominadas, atraindo-as para manter a dominação. Chasin retrata com clareza o modo como a classe dominante procura ocultar o caráter excludente das suas ações políticas para manter a dominação, problema que foi bastante evidente no processo de transição da ditadura militar para o governo civil. A Nova República manteve a natureza exclusivista das reformas políticas e econômicas e deu continuidade ao politicismo (ação política que dissocia as esferas política e econômica):

O politicismo arma uma política avessa, ou incapaz de levar em consideração os imperativos sociais e as determinantes econômicas. Expulsa a economia da política ou, no mínimo, torna o processo econômico meramente paralelo ou derivado do andamento político, sem nunca considerá-los em seus contínuos e indissolúveis entrelaçamentos reais... A nossa burguesia, para quem o liberalismo econômico (a livre troca para sustentar e ampliar sua própria natureza exploradora, através da associação crescente com a exploração hegemônica e universalizante do capital externo) foi sempre apropriado e conveniente, nunca pôde, nem sequer poderia ter aspirado a ser democrática, tem no politicismo sua forma natural de procedimento. Politicista e politicizante, a burguesia brasileira, de extração pela via colonial, tem na forma da sua irrealização econômica (ela não efetiva, de fato e por inteiro, nem mesmo suas tarefas econômicas de classe) a determinante de seu politicismo. E este integra, pelo nível do político, sua incompletude geral de classe (CHASIN, 2000, p. 153).

As observações de J. Chasin são pertinentes porque retiram das entranhas das classes dominantes não apenas as características intrínsecas à sua natureza, como também revelam os procedimentos tomados para manterem as rédeas de sua dominação, prática que lança mão do politicismo como freio e protetor da ordem vigente, amparado pelas equações democrático-institucionais. Nas palavras de J. Chasin,

¹⁷² Nome dado ao governo de José Sarney, entre os anos de 1985 a 1989, por ter sido o primeiro governo civil após o término da ditadura, e por isso, havia grande expectativa por parte da população de reduzir o elevado índice inflacionário, normatizar a economia e retomar o crescimento econômico.

O politicismo atua, neste contexto, enquanto produto dele, como freio e protetor. Protetor da estreiteza econômica e política da burguesia; estreiteza, contudo, que é toda a riqueza e todo o poder desta burguesia estreita. Efetivamente subtrai o questionamento e a contestação à sua fórmula econômica, e aparentemente expõe o político a debate e ao “aperfeiçoamento”. Portanto, atua como freio antecipado, que busca desarmar previamente qualquer tentativa de rompimento deste espaço estrangulado e amesquinhado (CHASIN, 2000, p. 153).

As classes dominantes possuem a habilidade excepcional de arrebanhar as classes dominadas para o âmbito da discussão política, sem alterar os padrões de acumulação alcançados à custa do alto grau de exploração do trabalho. Ao escamotear o problema central que atravessa as contradições sociais, as classes dominantes conseguem manter intacto o seu poder de dominação sobre as classes médias e populares, pulverizando e enfraquecendo as lutas sociais e do trabalho. Foram esses procedimentos que ocorreram, por exemplo, com a armadilha lançada sobre os trabalhadores no período em que as greves despontaram com intensidade, no final dos anos 1970: a grande proeza das classes dominantes foi ter “levado aos trabalhadores a perspectiva formal das instituições, ao invés de levar às instituições a perspectiva material dos trabalhadores” (CHASIN, 2000, p. 154), submetendo-os à lógica do politicismo.

Perdidos entre o movimento pela constituição de um Congresso Constituinte (realizado entre 1986 e 1988) e o alargamento da participação das esquerdas nas diferentes formas de representação no parlamento, as diversas organizações do trabalho deixaram de avaliar com atenção as mudanças em curso no âmbito das forças produtivas. Consequentemente, em vez de emplacarem as suas lutas no campo econômico, os trabalhadores absorveram o universo político-partidário como o centro de suas perspectivas, perdendo os referenciais do significado de uma democracia efetiva. As lutas do trabalho foram tomadas por uma avalanche de acontecimentos superpostos que lhes desproveram a compreensão dos seus significados. Em âmbito internacional foi alardeado um movimento neoliberal como orientador das práticas políticas e das reformas do estado. Os trabalhadores, enfraquecidos, voltaram-se para a resolução dos seus problemas imediatos de sobrevivência. Sua visão de classe e a pujança de suas articulações e lutas foram arrefecidas.

Para João dos Reis Silva Jr. (1995), a década de 1970 já havia sinalizado o novo reordenamento mundial nos países centrais, onde já ocorria a busca por uma integração internacional para viabilizar e dinamizar o aumento da produção obtido com

a entrada da terceira fase da revolução industrial. O Brasil, ainda que tardiamente e de maneira desordenada, inseriu-se neste processo.

Itamar Franco¹⁷³, adepto do ideário de Pasqualini, no curto período de seu governo freou o movimento neoliberal, contribuindo com setores da indústria nacional para a modernização do parque industrial e lançando o Plano Real. Seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso¹⁷⁴, deu continuidade à política econômica antecessora no início de seu governo, posteriormente priorizando a concretização das reformas na administração pública. Para garantir a realização da ampla reforma no estado, criou o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado especificamente para esta tarefa, contando com Luís Carlos Bresser Pereira¹⁷⁵ como ministro.

No Ministério, Bresser Pereira expressou sua avaliação sobre as transformações sociais e as razões da reforma do estado, como resposta à crise que atingia a sociedade. Para Pereira (1996), a crise que assolava a América Latina era exclusivamente uma crise do estado e, portanto, tornava-se necessário adequá-lo às novas exigências do mercado, mantendo princípios pragmáticos e da social-democracia – termo que preteriu, dando preferência a social-liberalismo. Para ele, as reformas ocorridas na América Latina foram social-liberais, e não propriamente neoliberais; embora a orientação fosse o mercado, o objetivo principal das reformas era reconstruir o estado para permitir um governo consequente e garantir a concorrência entre os prestadores de serviços e, assim, evitar o monopólio. Já não haveria mais lugar para o velho nacionalismo, centrado na “estratégia de substituição de importações”, mas no novo nacionalismo os interesses nacionais seriam defendidos caso a caso. No Brasil, as reformas teriam sido realizadas para adquirir credibilidade junto aos Estados Unidos e também atender aos próprios interesses do Brasil.

Como asseverou Silva Jr., “as reformas estavam relacionadas à possibilidade de inserção orgânica do país na economia mundial e da mudança na sua base produtiva” (1995, p. 18), fatores que mobilizaram representantes do capital nacional e internacional a pressionar o estado a promover as devidas mudanças: “a

¹⁷³ Itamar Franco (1930-), filiado ao PMDB, foi presidente do Brasil entre os anos de 1992 e 1994, ao substituir o ex-presidente Fernando Collor de Mello, impedido de governar pelo Congresso Nacional.

¹⁷⁴ Fernando Henrique Cardoso (1931-), filiado ao PSDB, governou o Brasil entre 1995 e 1998 e teve um segundo mandato de 1999 a 2002.

¹⁷⁵ Luís Carlos Bresser-Pereira (1934-) foi ministro da Fazenda no governo Sarney no ano de 1987 e ministro da Administração Federal no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso.

reestruturação do estado, a privatização das empresas estatais, a terceirização da economia” (SILVA, 1995, p. 18). O fato é que, no decorrer da década de 1990, todas as esferas do estado brasileiro passaram por um processo de reestruturação, permitindo o avanço dos interesses privados sobre as esferas públicas. O estado “deixa a condução da economia aos seus próprios agentes e, enquanto catalisador, articulador e mobilizador da operacionalização do Programa, quer fazer uma revolução educacional, resgatando para tanto a lógica empresarial” (SILVA JR., 1995, p. 20).

O amplo favorecimento à entrada de capital estrangeiro – objetivando impulsionar a economia brasileira – e o controle cada vez maior do Banco Mundial na condução das políticas públicas, principalmente as educacionais, sinalizaram o desfecho da internacionalização da economia. Neste estágio da economia, o estado está inteiramente recortado pela interferência dos diversos setores da economia e atende prioritariamente ao capital financeiro. O processo de transição democrática naufragou no excessivo favorecimento aos setores privados e, conseqüentemente, no esmagamento dos interesses sociais.

No atual contexto econômico mundial, os gestores do capital têm clareza de um fato: não é possível incorporar todos os indivíduos ao mercado. Mas as crises de acumulação também exigem mais do que nas fases anteriores a usurpação do dinheiro social assegurado pelo estado para gerenciar as crises e garantir a acumulação. E este também é um momento em que se intensificam as disputas entre os capitalistas pelo abocanhamento da mais-valia e dos benefícios que foram produzidos historicamente pelos trabalhadores. A riqueza produzida socialmente fica na esfera da disputa entre os grandes grupos e muito pouco é revertido para a sociedade. Desse modo, o *estado do bem-estar social* precisava ser desmontado para se dedicar exclusivamente às necessidades do capital, embora o discurso usado pelos reformadores do estado até recentemente era de que ele deveria se retirar de questões relativas ao mercado para se voltar exclusivamente às questões sociais. Entretanto, mais que períodos anteriores, o estado está a serviço da proteção e desenvolvimento do capital.

A reestruturação do estado vem sendo pautada pela remodelação no âmbito do direito, com o afrouxamento das relações de trabalho, lançando trabalhadores a uma situação de vulnerabilidade cada vez mais intensa. O que tem ocorrido, em verdade, é um processo paulatino de desmonte dos direitos trabalhistas e uma intensa investida ideológica sobre os trabalhadores, no sentido de modificar a visão de mundo e

levá-los a incorporar a nova realidade. É nesse contexto que um amplo movimento de ideias foi forjado para dar sustentabilidade ao atual ordenamento político e econômico, agora em âmbito mundial.

Se, de um lado, os governos ditos democráticos procuraram dar resposta política às transformações no âmbito da produção, empenhando-se em reestruturar a administração do estado e facilitando os diferentes mecanismos de intercâmbio econômico para aprofundar as margens de acumulação de capital, de outro, também abriram caminhos para completar o ajuste das reformas educacionais iniciadas na ditadura militar (período da guerra fria). A escola pública sofreu um processo intenso de sucateamento e privatização, entretanto, adquiriu um formato completamente moderno e ajustado ao novo mundo: o currículo estruturado foi extremamente simplificado, pautado pela formação de professores, inteiramente voltada para o modelo de educação perpassado pela pedagogia das competências, privilégio ao que denominam de conteúdos atitudinais e procedimentais, aos temas geradores, reflexão de problemas através de estudos de caso etc. Pode-se dizer que, na mesma proporção em que foi sendo despedido investimento ao aprofundamento da hierarquização da estrutura da rede de ensino, foi sendo retirada das bases da educação a atenção às necessidades e reais problemas enfrentados pelos professores cotidianamente, desde a ausência de um programa de ensino consistente, até a ausência de infraestrutura e de um trabalho de equipe coeso entre a Secretaria e as escolas. Sobre os professores recai todas as responsabilidades, quando acima dele existe uma gigantesca estrutura de ensino, como é possível perceber no quadro adiante:

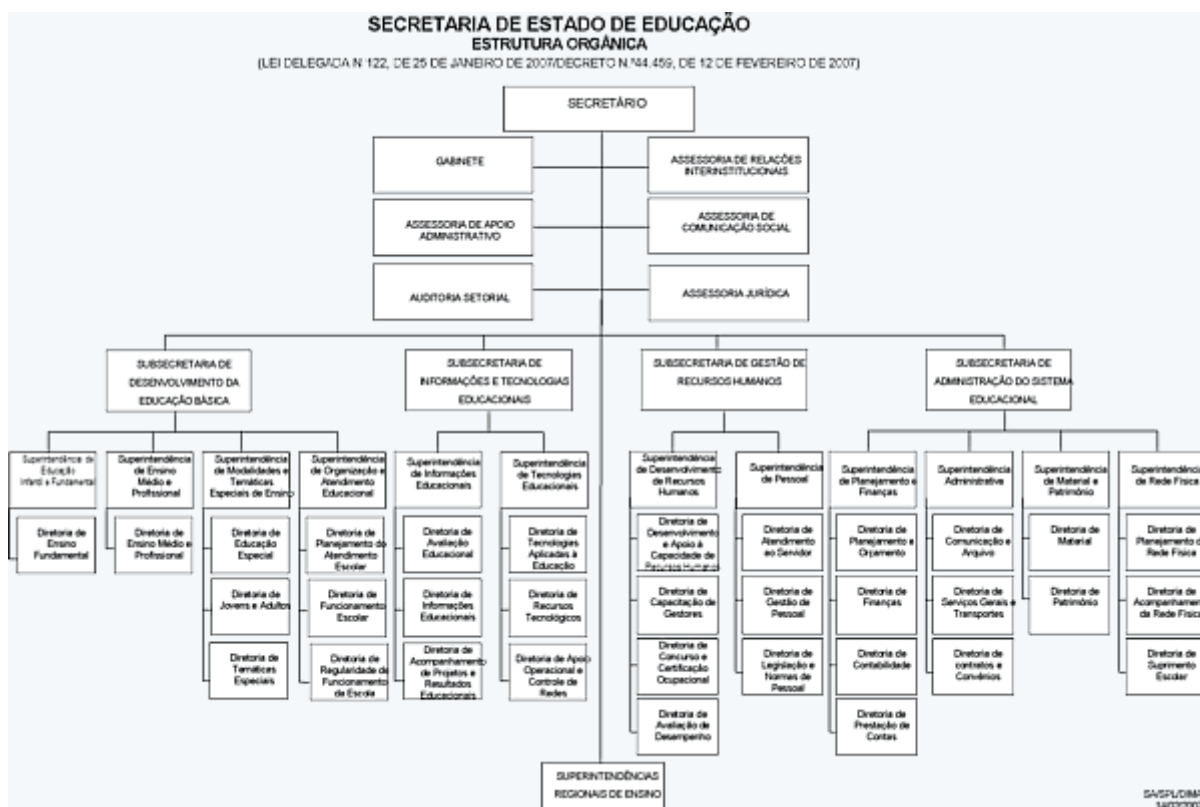
Quadro 25: Secretaria de Estado de Educação— São Paulo

Objeto: Educação Básica

Categoria: Estrutura da Secretaria de Educação (ou Departamento)

Descritores: Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo

Ano: 2008



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo¹⁷⁶.

Embora a rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo apresente problemas educacionais bem distintos daqueles enfrentados na rede estadual de educação, também ocorreu um processo de aprofundamento da hierarquização do ensino, como se visualiza no quadro a seguir.

A partir da década de 1990 a Secretaria de Educação Cultura e Esportes de São Bernardo do Campo, sob a administração do PSDB, seguiu as mesmas alternativas da rede estadual de São Paulo, ao investir no aprofundamento da hierarquização da estrutura de ensino, e na organização de um currículo muito mais direcionado à forma, do que ao conteúdo.

Quadro 26: Secretaria de Educação, Cultura e Esportes – São Bernardo do Campo

Objeto: Educação Básica

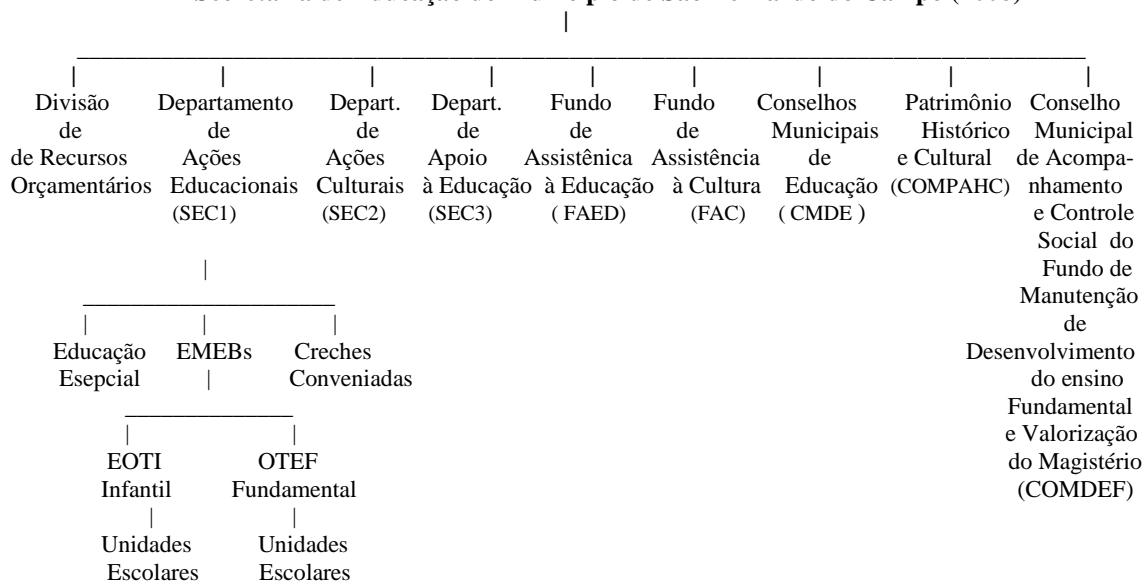
Categoria: Estrutura da Secretaria de Educação (ou Departamento)

Descritores: Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo

Ano: 1985

¹⁷⁶Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/organograma-da-see>>, acessado em 14 nov. 2009.

Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo (2008)



Fonte: Secretaria da Educação do Município de São Bernardo do Campo.

Neste momento histórico em que o sistema capitalista adquire plena predominância, tornaram-se mais perceptíveis as transformações sociais direcionadas a uma conformação entre a sociedade e o modelo econômico estabelecido, período em que a expansão das forças produtivas “significou a transição da segunda para a terceira Revolução Industrial – inaugurou uma nova ordem mundial, na qual a tecnologia e o poder das multinacionais passaram a figurar como pontos centrais” (SILVA JR., 1995, p. 16). Nestas circunstâncias, o capitalismo alcança pleno desenvolvimento das forças produtivas, com a criação de máquinas extremamente complexas e automatizadas, e alguns grupos econômicos ou financeiros adquirem hegemonia econômica sobre diferentes países. Como ressalta Ianni, o

modo capitalista de produção entra em uma época propriamente global, e não apenas internacional ou multinacional. Assim, o mercado, as forças produtivas, a nova divisão internacional do trabalho, a reprodução ampliada do capital desenvolvem-se em escala mundial. Uma globalização que, progressiva e contraditoriamente, subsume real ou formalmente outras diversas formas de organização das forças produtivas, envolvendo a produção material e espiritual (IANNI, 1999, p. 18).

No atual ordenamento econômico e político, em que as forças produtivas obtêm um alto grau de aprimoramento, elaborada e conduzida por um reduzido número de cientistas e trabalhadores altamente especializados, é preciso estimular os indivíduos a pensar apenas as questões referentes ao cotidiano.

4.6 As políticas educacionais na segunda metade dos anos 90: expansão do construtivismo e do pragmatismo

Como assinalamos no início deste texto, desde os primórdios do movimento escolanovista passou a ocorrer um confronto de ideias bastante intenso entre os defensores e os críticos desta proposição educativa. Mas foi na ditadura militar, em meio à guerra fria, que o seu ideário passou a se concretizar no currículo: período em que a ruptura com a formação propedêutica e enciclopédica foi concretizada para dar lugar a uma educação ajustada aos novos tempos – assim, a educação tecnicista compulsória foi instalada no ensino. Entretanto, foi com a instauração do construtivismo e da psicolinguística nas escolas públicas que o currículo foi completamente alterado: o conhecimento sistematizado foi destituído através do processo de sua fragmentação.

Esse movimento de ideias articulado à reestruturação do ensino foi levado às últimas consequências através de políticas educacionais que promoveram o ajuste da educação à racionalização dos gastos públicos, traduzida na oferta do mínimo conteúdo necessário à formação prática do indivíduo. Mas sob a gestão Covas a prática educativa foi reduzida a relações técnicas e índices de produtividade, foram tomadas medidas que intensificaram o rebaixamento da qualidade nas escolas públicas e acabaram contribuindo para o fortalecimento do ensino privado em detrimento das condições de aprendizagem da escola pública. Assim, no item a seguir, acompanharemos a medidas tomadas pela secretária de educação Tereza Roserley Neubauer da Silva em estreita consonância com as orientações indicadas pelo Banco Mundial.

4.6.1 O governo Covas e a desestruturação do currículo

Claudinei Batista (2000) avalia que o governo Covas deu continuidade às medidas tomadas por Luiz Antônio Fleury Filho no que se refere à compra de equipamentos para as escolas, como antenas parabólicas, televisores, computadores, videocassetes etc., além de ter criado outros mecanismos, como classes de aceleração, avaliação contínua, ensino modular e dependência de disciplinas. Para Batista, embora, no conjunto dos resultados, tenha sido obtida redução da evasão e da repetência, a

Secretaria de Educação não realizou o devido acompanhamento da qualidade dessas providências. Entretanto, as consequências das reformas realizadas pelo governo Covas foram muito além.

Sob a gestão Mário Covas¹⁷⁷ foram tomadas diversas medidas que completaram o desfecho de um longo processo de sucessivas reformas no ensino público e a consolidação de um o novo modelo de educação, pautado por diretrizes teóricas advindas da Unesco – também contidas nos PCN – e por orientações econômicas adequadas aos acordos efetivados com o Banco Mundial¹⁷⁸.

Em decorrência do alinhamento do governo Covas às orientações do Banco Mundial, a secretária de Educação Rose Neubauer colocou em prática diversas medidas que supostamente proporcionariam um ajuste técnico da estrutura de ensino e, dessa forma, solucionariam os diversos problemas educacionais existentes no final dos anos 1990. Diante do volumoso endividamento deixado pelo governo Fleury, uma das primeiras medidas tomadas se deu no âmbito da organização e disposição do ensino.

A LDB 9.394/96 já havia alterado a educação básica, substituindo o ensino de primeiro grau pelo ensino fundamental I e II, e o de segundo grau pelo médio, medida que abriu a possibilidade de separação entre o ensino fundamental I e o ensino fundamental II. Esta foi a primeira medida tomada pela secretária de Educação. Com a determinação de que alguns prédios escolares seriam selecionados para atender com exclusividade ao ensino fundamental I, enquanto o ensino fundamental II seria alocado nos mesmos edifícios destinados ao ensino médio, foi concretizado um antigo objetivo, do ex-governador Paulo Maluf, ainda do período da ditadura militar. Parte dos prédios escolares destinados ao ensino fundamental I tornou-se ociosa no período noturno, ou tiveram cedidas algumas salas para a educação de jovens e adultos, oferecida pelas prefeituras em convênio com o setor privado. Com a permanência de salas ociosas no período noturno, efetivamente, foi reduzida a oferta de vagas para o ensino fundamental II e o ensino médio.

No âmbito da grade curricular também ocorreu uma ampla reforma, que possibilitou o enxugamento do número de disciplinas para a formação das crianças e adolescentes. No ensino fundamental I foram retirados os professores das áreas

¹⁷⁷ Mário Covas (1930-2001) governou o estado de São Paulo entre 1995 e 1999, pelo PSDB, e foi reeleito para o mandato 1999-2002, porém veio a falecer, e em seu lugar assumiu Geraldo Alckmin.

¹⁷⁸ De Tommasi, Warde e Haddad, (1998) reconstituíram os acordos firmados em torno da reestruturação do estado e do controle dos gastos públicos com vistas a garantir o envio de remessas aos países centrais para saldar a dívida externa.

específicas nas terceira e quarta séries, realizando um retrocesso em relação às conquistas obtidas pelos professores nas gestões anteriores. De fato, Quércia havia instituído a presença de dois professores para as terceira e quarta séries, formando duplas para ministrar as disciplinas de matemática, ciências, língua portuguesa e estudos sociais. O governo Fleury manteve apenas a presença de um professor para ministrar a grade curricular regular, mas criou espaço para a atuação de professores nas áreas de educação física e educação artística. Entretanto, as medidas adotadas pela secretária Rose Neubauer foram além: ela também reestruturou a grade curricular do ensino fundamental I e do ensino médio, provocando uma inversão completa dos seus objetivos historicamente estruturados para oferecer uma sólida formação na área das ciências da natureza, biológicas e humanas.

A reforma realizada por Rose Neubauer não se aproximou nem mesmo dos objetivos do curso profissionalizante compulsório instituído na ditadura militar. Suas medidas consistiram em ampliar a oferta para seis aulas semanais das disciplinas de matemática e língua portuguesa; no ensino fundamental I, concentrando atenção à continuidade do processo de alfabetização e da aprendizagem das quatro operações, e no ensino médio retirando as disciplinas de sociologia, filosofia e psicologia, nos cursos noturnos¹⁷⁹ reduziram sessenta minutos semanais as disciplinas de física, química, biologia, inglês, história e geografia como esplanção de um pseudoconteúdo escolar. No saldo final da reestruturação da grade curricular foi contabilizado o expurgo de aproximadamente 43.500 professores¹⁸⁰ na rede pública do estado de São Paulo, reduzindo a quantidade de profissionais por quantidade de vagas oferecidas aos alunos. A partir dessas reformas, muitas escolas passaram a ter, em média, entre 50 e 60 alunos por sala, provocando problemas muito sérios nas escolas: a superlotação das salas de aula, articulada à oferta de conteúdos insignificantes e à ausência de atividades estimuladoras e formativas, tem contribuído para o aumento significativo da violência e das brigas cotidianas entre os alunos.

Há, ainda, contudo, outro aspecto relevante a ser considerado no contexto das reformas do governo Covas: a instauração da *Progressão Continuada* vem

¹⁷⁹ Nos cursos diurnos essas disciplinas foram oferecidas duas vezes por semana.

¹⁸⁰ O Banco de Dados da Apeoesp/Dieese trazia o Quadro do Magistério Ativo, o qual indicava que em janeiro de 1994 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tinha em sua folha de pagamentos o vínculo de 267.855 professores. Em janeiro de 1997, havia 236.288 professores vinculados à Secretaria. Em abril de 1998 este número foi reduzido para 192.669. Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/dieese/>>, acessado em 19 jul. 2009.

contribuindo para o alargamento da quantidade de crianças que chegam à quarta série sem estar alfabetizadas. O governo Covas, com o qual estava em consonância a racionalidade técnica da secretária de Educação Rose Neubauer, enxugou ao máximo os gastos públicos com a educação e instalou o princípio de produtividade. E o fez através da Deliberação CEE 09/97, que:

Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e com fundamento no artigo 32 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 2º da Lei Estadual nº 10.403, de 6 de julho de 1971, e na Indicação CEE nº 08/97,

Delibera:

Art. 1º - Fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos.

§ 1º - O regime de que trata este artigo pode ser organizado em um ou mais ciclos.

§ 2º - No caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada.

§ 3º - O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo.

Art. 2º - A idade referencial para matrícula inicial no ensino fundamental será a de sete anos (Conselho Estadual de Educação. Disponível em:

<http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_09_97.htm>, acessado em 15 de setembro de 2009).

Com a aprovação da Progressão Continuada, o ensino fundamental I foi transformado num único ciclo, conduzido por uma avaliação contínua e cumulativa e com recuperação paralela. Através do Saresp – sistema de controle de qualidade criado em 1996 –, o governo do estado de São Paulo contava com um instrumento de avaliação para acompanhar o rendimento escolar ano a ano e medir os índices do fracasso escolar na escola pública. Tornou-se um dispendioso e complexo sistema de avaliação, envolvendo as Diretorias de Ensino e as unidades escolares, onde professores-coordenadores e professores dos componentes curriculares, sob a supervisão do diretor escolar, deveriam aplicar, corrigir e analisar as provas e as redações, realizar o registro dos dados e escrever um relatório.

Se, de um lado, a medida atingiu o objetivo de garantir a presença das crianças na escola e evitar a evasão escolar, como assinala Claudinei Batista (2000), de outro, não garantiu às crianças e aos adolescentes o acesso ao conhecimento nos dois ciclos do ensino. Estes problemas são acarretados pela prorrogação demasiada do processo de alfabetização e pela ausência de um currículo estruturado que possa

oferecer desafios e estímulos ao raciocínio das crianças. Por isso, apesar do investimento despendido na formação de professores e do aumento significativo dos recursos para compra de livros e materiais pedagógicos para o aprimoramento do ensino, aumentou o número de crianças que chegam à terceira e à quarta séries sem estar alfabetizadas. Pela persistência desses resultados, o ensino fundamental passou a ser definido como o período em que ocorre a alfabetização e a consolidação da alfabetização, lançando para terceiro plano o acesso às áreas do conhecimento.

Os investimentos despendidos na formação dos professores tornaram-se inócuos, pelas condições estruturais do ensino, mas principalmente pelas concepções que amparam a prática educativa: formação dada aos professores não ultrapassa a esfera de uma metodologia centrada na psicolinguística, e não nas áreas das ciências, opção que impede a elevação do aprimoramento profissional. Nesse sentido, o maior problema que atinge o ensino hoje ocorre na base: nas concepções que norteiam a educação. A principal orientação dada aos professores concentra-se em envidar esforços na alfabetização para garantir ao indivíduo as ferramentas necessárias para buscarem por si mesmos os conhecimentos que lhes forem convenientes e, nesse caso, as áreas das ciências perderam efetivamente sua importância na educação. Desse modo, os procedimentos adotados para elevar a qualidade do ensino não proporcionam o acesso ao conhecimento nos dois ciclos do ensino: seja pela prorrogação demasiada do processo de alfabetização, seja pelo enxugamento do currículo – as áreas das ciências sistematizadas –, como já foi assinalado anteriormente.

Há, porém, ainda outra problemática presente na incorporação do construtivismo e da psicolinguística nas práticas educativas: levou-se às últimas consequências a fragmentação do conhecimento, na medida em que foi deixado de lado o conhecimento teórico sistematizado para tratar apenas de um assunto, através de uma pseudointerdisciplinaridade, pelo fato de envolver algumas disciplinas de maneira bastante superficial e não permitir que as crianças e adolescentes ultrapassem em demasia a esfera do senso comum. Desse modo, para contornar a aguda crise no ensino público revelada pelo Saresp, em meados de 2005 foram criados programas de emergência, como *Letra Viva* e *Ler e Escrever*, medidas que solidificaram o rebaixamento completo do processo de ensino-aprendizagem, com cartilhas elaboradas para a formação das crianças matriculadas entre a primeira e quarta séries do ensino

fundamental, questão já mencionada no capítulo 1.1.3. *A rede estadual de ensino de São Paulo.*

As políticas educacionais efetivadas nos anos 1990 aprofundaram os delineamentos já sinalizados na ditadura militar e, nesse sentido, as medidas adotadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no governo Covas condensam o desfecho do movimento de ideias direcionado a flexibilizar e pulverizar ao máximo o conhecimento a ser oferecido no processo de formação das crianças e adolescentes que frequentam as escolas públicas. Mas também é verdade, as políticas educacionais do governo Covas estiveram quase inteiramente em consonância com as políticas educacionais do governo federal e com as prescrições contidas nos PCN. Aprovados sob o governo Fernando Henrique Cardoso e do ministro Paulo Renato de Souza, os PCN contemplam em grande medida os interesses da classe dominante quanto à sua adaptabilidade ao reordenamento do mercado de trabalho.

O avanço tecnológico foi absorvido por quase todas as empresas, que requerem força de trabalho extremamente qualificada, e aí consiste um problema real: essas empresas só podem absorver uma pequena parte da força de trabalho para pôr em funcionamento os seus equipamentos. Consequentemente, o exército industrial de reserva vem sendo ampliado ano a ano num mercado de trabalho cada vez mais dual e definido, que exige, por sua vez, dois segmentos paralelos de formação: um, composto por uma pequena parte de trabalhadores extremamente qualificados – cientistas, engenheiros, biomédicos etc. –, e outro, representado pela grande massa de trabalhadores, muitos deles oriundos das escolas públicas, com uma formação mais genérica e flexível para atuar no setor terciário, da economia¹⁸¹ – o setor de serviços –, enfim, uma formação adequada à nova orgânica social.

Nesse sentido, será importante trazermos alguns questionamentos sobre a LDB 9.394/96 e os PCN, o que faremos no próximo item.

4.6.2 A LDB, os PCN e o atual modelo de educação

¹⁸¹ A economia está dividida em três grandes ramos: remetem-se ao setor primário as indústrias de base – aquelas que exploram e transformam as matérias-primas –, as indústrias de bens de produção – as indústrias que produzem máquinas e tecnologias e as indústrias ligadas ao extrativismo, à agricultura. Remetem-se ao setor secundário as indústrias de bens de consumo duráveis, semi-duráveis e não-duráveis. No setor terciário concentra-se o setor de serviços: banco, comércio, e outros.

Depois de longo debate envolvendo os diversos setores vinculados à educação – representantes das universidades, do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública e outros –, cujos resultados culminaram em Projeto de Lei discutido e aprovado pela Câmara Deputados para envio posterior ao Senado, os profissionais da educação foram surpreendidos por outro projeto que tramitou pelo alto. Darcy Ribeiro¹⁸², conhecedor dos trâmites legais do Senado, passou por cima de todas as discussões realizadas a partir da base popular até a Câmara dos Deputados para apresentar seu projeto de lei para a Educação. Diante dos protestos e cobranças, Darcy Ribeiro aceitou mesclar os direcionamentos contidos nos dois projetos de lei, para encaminhá-lo novamente ao Senado para aprovação. Assim, após oito anos de aprovação da Constituição de 1988 e com intervenção nas discussões populares, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

Se a Lei 5.692/71 interveio na LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961, para privilegiar a formação técnica para atender às necessidades do modelo de produção, relegando para segundo plano o desenvolvimento integral do indivíduo, a LDB aprovada em 1996 abandonou por completo a perspectiva humanista para absorver quase integralmente as propostas educacionais apresentadas pela equipe de intelectuais da Unesco para o mundo. A LDB 9.394/96, além de ter proximidades com a com a Lei 5.692/71, teve seus objetivos restringidos à formação para a cidadania e para o trabalho, como poderemos ver a seguir:

TÍTULO I

DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

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

¹⁸² Darcy Ribeiro (1922-1997) foi antropólogo, escritor e político. Participou do primeiro governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro entre 1983 e 1987, no qual criou e organizou o Centro Integrado do Ensino Público (Ciep).

sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 VII - valorização do profissional da educação escolar;
 VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 IX - garantia de padrão de qualidade;
 X - valorização da experiência extraescolar;
 XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 (Presidência da República – Casa Civil, Suchefia de Assuntos Jurídicos, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>, acessado em 19 dez. 2009).

O Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional da LDB 9.394/96 retoma as determinações prescritas na Lei 5.692/71, ao afirmar que a educação deve ser vinculada ao mundo do trabalho, acrescida do princípio de *prática social*. Foi eliminada a antiga concepção, que carregava o interesse pela formação integral dos indivíduos e o cultivo de vínculos culturais e afetivos, bem como da consciência histórica¹⁸³, princípios que haviam sido manifestados na LDB 4.024/61¹⁸⁴ (indicando, inclusive, a necessidade de preservação e expansão do patrimônio cultural, o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitissem utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio). A Lei 4.024/61 determinava, ainda, que haveria a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Houve, todavia, uma alteração dos pressupostos indicados para nortear a educação: o inciso II do art. 3º da LDB 9.394/96 contém o princípio de que o indivíduo deve ter a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, afirmações que apresentam as linhas mais gerais para o indivíduo buscar as informações que lhe são necessárias, e acaba por transferir para ele mesmo a responsabilidade de concretizar estes princípios. A determinação que havia na Lei 4.024/61 – de que haveria condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de

¹⁸³ Esses princípios eram assegurados pelo estado como constam no Projeto de Lei de 1948, citado na página 184.

¹⁸⁴ Apesar do seu caráter profundamente liberal da LDB 4.024/61, era assegurada a formação científica e cultural aos indivíduos, A citação desta Lei consta na página 185.

convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça – foi substituído pelo tom ameno, através da indicação do “respeito à liberdade e apreço à tolerância” no inciso IV do art. 3º. O Inciso III do art. 3º defende o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, quando no cotidiano vem ocorrendo a imposição e uniformização de uma única maneira de pensar a educação, determinada pela psicolinguística e pela pedagogia das competências. Do mesmo modo, as gestores das políticas educacionais vêm insistindo para que o inciso I do art. 3º, “Igualdade de condições e permanência na escola”, seja cumprido, contudo, sem criar as condições dentro das normas de salubridade para que esses objetivos sejam efetivados.

Dermeval Saviani (2000) já havia destacado os limites da LDB 9.394/96, advindos de sua extrema vinculação ao pensamento liberal e à distância existente entre os objetivos proclamados e os reais, porque a sua efetivação depende sempre dos interesses daqueles que detêm o controle do processo político. O caráter liberal que se expressa na Lei é a evidência do domínio que o setor privado exerce sobre os setores populares e médios da sociedade. Assim, a LDB 9.394/96, legitima a coexistência de instituições públicas e privadas e prescreve os procedimentos do novo modelo educacional, procurando garantir um currículo de base nacional comum que seja adequado às particularidades regionais, pautado por uma avaliação contínua e cumulativa.

No ano seguinte à aprovação da LDB 9.394/96, o Ministério da Educação apresentou os PCN com o objetivo de oferecer referenciais para a elaboração de currículos e, conseqüentemente, nortear as práticas educativas em diferentes regiões do país. Os PCN trazem uma meta de investimento na qualidade do ensino, bem como da melhoria do plano de carreira e salários dos professores, e amplia o dever do estado para com a educação. Os PCN evidenciam o aumento significativo de vagas no ensino fundamental, mas ainda não se garantiu a qualidade do ensino, em decorrência da formação precária dos professores.

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para esta formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. *A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa.* Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997, p. 25).

Ao invés de fazer uma análise mais profunda sobre os problemas presentes no sistema educativo, mais uma vez atribui-se à falta de formação dos professores as causas do fracasso escolar, quando se deveria buscar na reforma de 1968 o início do solapamento à formação enciclopédica e propedêutica dos professores. Pelo contrário, a equipe responsável pela redação dos PCN afirma que “a formação de professores não pode ser tratada como acúmulo de cursos e técnicas” e evoca como alternativa o desencadeamento de “um processo reflexivo e crítico”, para realizar, de outra maneira, a crítica à formação teórica em favor do modelo formativo de Donald Schön, também relacionado a Perrenoud e Dewey.

Diante do aprofundamento da estratificação social e da injusta distribuição de renda no Brasil, entraves à efetivação do processo democrático, os relatores dos PCN evidenciam suas posições ideológicas:

Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, *envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais* (PCN, 1997, p. 27).

Dito de outra maneira, defendem uma sociedade democrática pautada por negociações políticas para solucionar conflitos sociais, tentando equilibrar a composição de forças entre o capital e o trabalho, num contexto histórico em que os diversos setores do trabalho encontram-se extremamente fragilizados em decorrência da expulsão que sofreram dos processos produtivos. Os relatores dos PCN ocultam as raízes dos problemas sociais e apresentam a educação como alternativa, transformando-a em instrumento para habilitar o indivíduo a sobreviver nesta sociedade.

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a *exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais*. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “*aprender a aprender*”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos

que o capacitem para um processo de educação permanente (Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997, p. 28).

Por isso, a recusa dos conteúdos científicos, históricos, literários que contribuem com a formação enciclopédica e propedêutica no processo formativo das crianças e adolescentes. Pelo contrário, os PCN contêm objetivos mais amplos e abrangentes, articulados às novas demandas econômicas, adequados à sociedade industrial consolidada com a mundialização do capital e, portanto, condensa a necessidade de um novo formato de educação, condizente com a ordem social vigente.

O ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
 - II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
 - III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
 - IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (art. 32).
- Verifica-se, pois, como os atuais dispositivos relativos à organização curricular da educação escolar caminham no sentido de conferir ao aluno, dentro da estrutura federativa, efetivação dos objetivos da educação democrática (Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997, p. 15).

Em verdade, a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem é transferida para as crianças e adolescentes, na medida em se despendem energias para o desenvolvimento da capacidade de aprender, e não propriamente investimentos para devolver à escola o papel que lhe foi atribuído: o espaço por excelência de transmissão e difusão do conhecimento. Pelo contrário, os PCN limitam as atividades educativas realizadas no ensino fundamental I à esfera da leitura, da escrita e do cálculo, ignorando todas as experiências educativas concretizadas nas escolas em décadas anteriores. Com a aprovação dos PCN surgiu um hiato entre as suas prescrições e as indicações contidas na LDB. Se na LDB 9.392/96, apesar do seu caráter genérico, há um delineamento dos conteúdos a ser desenvolvidos (com destaque para a educação tecnológica, o processo histórico da transformação da sociedade e da cultura, a compreensão dos fundamentos tecnocientíficos, relacionando a teoria com a prática na formação do estudante, com ressalva à autonomia intelectual e ao pensamento crítico), nos PCN ocorre a máxima flexibilização dos conteúdos.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

As prescrições contidas nos PCN pulverizam os conteúdos científicos, culturais e literários para direcionar a prática educativa à formação de hábitos e atitudes, inteiramente adequadas aos princípios das competências difundidas por Phillippe Perrenoud, difusor do ideário pragmatista na atualidade. Desprezando os conteúdos em prol da formação de atitudes, realizam um corte na formação histórica dos indivíduos, forjando o fenômeno do *presentismo*. Ao se manter o nível de entendimento na esfera do senso comum, os PCN tolhem as possibilidades dos indivíduos de enxergarem o passado e compreenderem o processo histórico e, conseqüentemente, entenderem as mudanças que estão em curso na sociedade e as diferentes perspectivas históricas que se colocam na realidade.

Os PCN também trazem incorporado o *multiculturalismo*, contribuindo para a expansão desse conjunto de princípios em âmbito nacional. Se, de um lado, esses movimentos parecem propiciar um avanço para a sociedade, por defenderem o respeito às diferenças, às minorias, a igualdade racial, o multiculturalismo é, antes de tudo, uma resposta às lutas travadas pelo trabalho e pelos movimentos sociais do século XX. É uma alternativa apresentada ao movimento negro, ao movimento feminista, ao movimento ambientalista etc. Os intelectuais orgânicos vinculados à Unesco captaram parte dos princípios reivindicados, devolvendo-os aos movimentos sociais, contudo, sem alterar as bases materiais de existência desta sociedade, sem sinalizar alguma modificação no modelo econômico que a rege. Assim, o *multiculturalismo* se expressa

nos temas transversais ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural. Apresentados inicialmente como temas que perpassariam as disciplinas, como mediadores das áreas do conhecimento, ganharam maior dimensão, transformando-se em centro do processo educativo, lançando para terceiro plano as disciplinas regulares.

Para completar a alternativa metodológica proposta, os relatores dos PCN incentivam a concentração de esforços em práticas educativas que orientem o processo de construção do conhecimento, propondo que no

processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas (Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997, p. 28).

Concomitantemente, estimula a criação de suporte avaliativo através de sondagens, verificação de hipóteses das crianças, bem como avaliações instrumentalizadas por estatísticas que ofereçam precisão sobre o processo de avaliação. E, por isso, o modelo de avaliação instaurado reitera o mais pleno processo de alienação e estranhamento na relação estabelecida entre professores e alunos. A que foi reduzida a “figura” do professor? Quem é este profissional e que papel ele cumpre no atual patamar de sociabilidade?

No final dos anos 1990 foi determinado pelas políticas educacionais que os professores assumissem essencialmente o papel de mediadores e animadores na sala de aula, observadores do processo de amadurecimento das crianças. No início daquela década, o Conselho de Classe passou a ser a autoridade máxima de avaliação dos alunos e o professor – profissional diretamente envolvido no processo educativo – perdeu a condição de avaliar o desenvolvimento do aluno. A partir da criação do Saresp, o processo de avaliação tornou-se completamente exterior à relação estabelecida entre alunos e professores no processo ensino-aprendizagem.

Em relação aos PCN do ensino médio, é preciso assinalar que há a indicação de um conjunto de conteúdos genéricos e que é realizado um resgate do papel das ciências humanas, entretanto, o que é apresentado aos estudantes se remete à área das ciências sociais aplicadas. A proposta Ciências Humanas e suas Tecnologias apresenta uma orientação que privilegia a formação direcionada ao planejamento, gestão, comunicação e informatização, preparando, dessa forma, os estudantes para atuar no setor da economia mais favorável ao trabalho autônomo e informal. Os PCN

apresentam conteúdos adequados à formação da força de trabalho (potencialmente de estudantes de escolas públicas) para trabalhar no departamento III da economia – setor de serviço, comércio e outros (que hoje, no Brasil, ocupa 70% do mercado de trabalho). Desse modo, a formação dos jovens ficou ainda mais restrita à prática social, redirecionada inteiramente à execução de tarefas no cotidiano.

A respeito da viabilidade da implantação dos PCN nas redes de ensino estaduais e municipais, Valmir Pereira (2007) ressalva que, sob o governo Fernando Henrique Cardoso¹⁸⁵, o MEC criou o programa chamado *Parâmetros em Ação* para ser difundido às escolas públicas em âmbito nacional, contando com a assessoria de equipes técnicas. A Unesco contribuiu com o financiamento do Programa e com a definição das diretrizes educacionais a ser desenvolvidas junto aos estudantes e professores, a fim de efetivar o princípio da gestão eficiente, medidas que evidenciam sua estreita influência sobre as políticas educacionais no Brasil.

Assim, a proposta de educação vigente traz uma perversidade oculta, por lançar os indivíduos ao cotidiano sem oferecer-lhes as condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento abstrato e teórico. É um modelo perverso, se comparado aos períodos anteriores, por estar atrelado ao gerenciamento da lógica de acumulação capitalista e, por isso, estritamente vinculado aos atuais modelos de políticas educacionais consolidadas em âmbito mundial. E o que está posto nas diretrizes da Unesco tem como meta principal preparar as novas gerações para se fixar nesta sociedade, adaptar-se e incorporar as relações capitalistas, enfim, direcionar o indivíduo ao consumo de massas.

Se, anteriormente, na escola tradicional, como passou a ser denominado o modelo de ensino que antecedeu o movimento escolanovista, a relação entre professor e aluno era norteadada pela assimilação dos conteúdos científicos e culturais, na Escola Nova o foco central da atividade pedagógica passaram a ser as condições psicológicas dos alunos, a criação de centros de interesse sob o princípio do *aprender a aprender*. Por seu turno, a escola técnica subordinou a formação cultural e científica à formação direcionada ao mercado de trabalho, numa perspectiva estritamente pragmática e utilitarista.

¹⁸⁵ Fernando Henrique Cardoso governou o Brasil pelo PSDB entre 1995 e 1998, sendo reeleito para um segundo mandato, ocorrido nos anos de 1999 a 2002.

Todos esses aspectos resultaram na modificação das diretrizes educacionais, principalmente após os anos 70, causando verdadeiras convulsões sociais e crises éticas e morais de toda sorte. Os objetivos que são postos para a educação na atualidade não escapam das reformas utilitaristas, pelo contrário, a atual estrutura educacional leva às últimas consequências o pragmatismo e o utilitarismo, sob o manto do *aprender a fazer, aprender a ser e aprender a aprender*. A educação tecnicista é reposta sem de fato introduzir a formação técnica, ela é direcionada a oferecer apenas alguns lineamentos mais genéricos sobre a realização do trabalho. Neste sentido, é possível afirmar que o sistema educacional vigente oferece uma grade curricular genérica e superficial.

Desse modo, podemos concluir que as práticas educativas, os procedimentos avaliativos do processo de ensino-aprendizagem, a burocratização instaurada como instrumento de controle e acompanhamento da vida escolar desenvolvidas no município de São Bernardo do Campo e no estado de São Paulo estão, em grande medida, bastante alinhados aos direcionamentos prescritos nos PCN. O município de Diadema, embora tenha incorporado os Parâmetros no currículo, busca outras perspectivas teóricas para o desenvolvimento do trabalho educativo, como fundamentos no pensamento de Paulo Freire e na fenomenologia. Nesse sentido, será fundamental retomarmos o ponto inicial das nossas reflexões: os objetivos e os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo estão permeadas pelas discussões em torno do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

As diretrizes prescritas nos PCN constituíram a máxima proposição apresentada pelos representantes das classes dominantes através das políticas educacionais no processo de “redemocratização” do país, e também a conversão dos estreitos limites da democracia burguesa em controle permanente da ordem social, objetivando tornar perene a regência do capital.

A Unesco converteu-se na principal organização a difundir os princípios filosóficos norteadores da educação, uniformizando as práticas educativas de diferentes regiões do planeta. Assim, não poderíamos deixar de evidenciar estas questões, entrelaçadas às políticas educacionais contemporâneas.

4.6.3 As propostas da Unesco para o mundo

Criada na Convenção realizada em Londres em novembro 1945, dentre vários organismos constituídos como agências ligadas ao Conselho Econômico e Social da ONU logo ao término da Segunda Guerra Mundial, a organização educativa, científica e cultural da ONU – Unesco vem cumprindo o papel de promover a cooperação entre os países-membros para o desenvolvimento da educação, da ciência e da cultura. Sua relação com os países-membros se dá pelas comissões nacionais – o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (Ibccc), por exemplo, é uma comissão nacional da Unesco no Brasil – e vem prestando auxílio principalmente aos países em desenvolvimento, por meio de financiamentos parcialmente cedidos pelo Programa de Expansão de Assistência Técnica das Nações Unidas. Além de promover financiamentos para o desenvolvimento da educação, ciência e cultura, a Unesco também tem como objetivo “obter uma melhor compreensão internacional, através do intercâmbio de professores, da publicação de obras científicas, da realização de pesquisas sobre as diferenças do caráter nacional, problemas de imigrantes e de relações raciais” (Barsa, 1972, v. 10, p. 126).

Há, entretanto, neste envolvimento da Unesco com as políticas educacionais, um aspecto que nos chama bastante a atenção; no Brasil, este intercâmbio internacional se tornou mais intenso e articulado em meados da década de 1980, período em que o Banco Mundial – agência econômica vinculada à ONU – obteve maior inserção nas políticas educacionais de alguns governos estaduais¹⁸⁶, bem como na formulação dos PCN, com a incorporação dos princípios veiculados no *Relatório Jacques Delors*. Desse modo, as influências da Unesco se deram pelas vias econômica e teórica, na redefinição do currículo e, conseqüentemente, sobre a formação dos professores.

Em relação ao grau de influência do Banco Mundial sobre a política de desenvolvimento no Brasil, Maria Clara Couto Soares (1998) esclarece que, nos anos 70, já havia obtido inserção nos projetos industriais e de infraestrutura, favorecendo o aprofundamento da concentração de renda no país e promovendo danos ao meio ambiente. Mas foi a partir dos anos 80 que este Banco passou a intervir diretamente nas políticas educacionais, através de programa de estabilização e ajuste da economia brasileira, trazendo como consequência o aprofundamento da exclusão social.

¹⁸⁶ Questão já desenvolvida por nós no capítulo 3 deste texto, quando expusemos a trajetória das políticas educacionais no final dos anos 80, sob a gestão dos governos civis, e o seu envolvimento com o Banco Mundial.

O economista argentino José Luis Coraggio (1998) identificou outro aspecto da influência do Banco Mundial sobre as políticas educacionais, direcionadas a promover um ajuste estrutural que pudesse liberar o mercado e acabar com a cultura de direitos universais e, assim, escamotear os efeitos da revolução tecnológica. Neste novo contexto, tornava-se imprescindível forjar uma oferta de força de trabalho social e tecnicamente flexível. A este respeito, Coraggio ressalta que o Banco Mundial já havia elaborado um pacote definindo o que cada governo deveria fazer para aplicar reformas educativas, pois uma das metas principais assinaladas consistia em “desenvolver as capacidades básicas de aprendizagens no ensino primário e (quando se justifique para o país) no nível secundário inferior, porque o Banco também sabe que isso contribuirá para satisfazer a demanda por ‘trabalhadores flexíveis que possam facilmente adquirir novas habilidades’” (1998, p. 100).

Esses aspectos apontados por Maria Clara C. Soares e José Luis Coraggio confluem com o nosso entendimento, na medida em que identificamos, no percurso dos nossos estudos, um movimento crescente que objetivava adequar os princípios norteadores do currículo à formação para o trabalho e, mais precisamente a partir da década de 90, adequado às condições vulneráveis do mercado de trabalho. Nesse sentido, concordamos com as análises de Newton Duarte (2003), que evidencia que a pedagogia das competências formuladas por Perrenoud contribuiu para a formação do profissional flexível às mudanças do mercado de trabalho, concepção que está estreitamente articulada ao construtivismo, à Escola Nova e à teoria do professor reflexivo. Como Duarte ressalta, esta pedagogia pautada no princípio do aprender a aprender também está imbricada na concepção do “aprender fazendo, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey” (DUARTE, 2003, p. 6), princípios que foram intensamente veiculados por Jacques Delors no relatório intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*.

No relatório apresentado como uma proposta da Unesco para o mundo, é bastante evidente o projeto social apresentado aos diferentes povos em busca da consolidação dos ideais de paz, liberdade e justiça social, apresentando uma bela mensagem de amor e esperança, desejo de progresso do gênero humano, conteúdo que busca elevar o caráter universal da educação. A Comissão que elaborou o documento atentava para o contexto econômico mundial, marcado pela globalização, mas ressaltava que ainda havia muito a ser realizado no plano econômico e social e tensões que

permaneciam latentes. Por isso, a necessidade de avaliar e tentar solucionar os problemas, aprender a viver numa aldeia global: “a questão central da democracia é saber se queremos, se podemos participar da sua vida em comunidade” (DELORS, 1998, p. 13). Os homens precisariam adquirir consciência de si mesmos e do planeta, fomentar os cuidados com o meio ambiente e contribuir para “o desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua dos povos, de uma vivência concreta da democracia” (1998, p. 13). Sob esta perspectiva, acrescentava que era preciso superar as tensões entre o global e o local e favorecer a mundialização da cultura, respeitando as particularidades, os movimentos sociais e as comunidades de base. Conflitos a serem resolvidos no curto e no longo prazos estariam perpassados pelo “excesso de informações e emoções efêmeras [que] leva a uma constante concentração sobre os problemas imediatos” (1973, p. 15). Outros problemas de ordem econômica só poderiam ser resolvidos no médio e longo prazos através de uma estratégia paciente de negociações. A Comissão, por fim, desnudava as suas intenções de classe ao justificar a

tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades. Questão clássica proposta já desde o início do século, tanto às políticas econômicas e sociais como às políticas educativas. Questão resolvida, em alguns casos, mas nunca de forma duradoura. A Comissão ousa afirmar que, atualmente, a pressão da competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades. Conscientes disto, e no âmbito deste relatório, fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une (DELORS, 1998, p. 15).

Assim, os relatores coadunavam suas propostas aos argumentos já defendidos no decorrer do século XX em torno da concepção de uma educação permanente a ser desenvolvida ao longo da vida, para consagrar a contradição entre a *competição* e a *cooperação*. Nesse sentido, o relatório contém os mesmos argumentos já apresentados por Piaget na obra *Para onde vai a educação?* ao dizer que há uma

tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem. A Comissão não resistiu à tentação de acrescentar novas disciplinas, como o conhecimento de si mesmo e dos meios de manter a saúde física e psicológica, ou mesmo matérias que levem a conhecer melhor e preservar o meio ambiente natural. Contudo, *os programas escolares estão cada vez mais sobrecarregados*. É necessário, pois, optar, com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal (DELORS, 1998, p. 15).

Os relatores justificavam a necessidade de preservar a oferta de um currículo mínimo para as crianças, a ser completado, ao longo da vida, através das experiências pessoais. Nesse sentido, argumentavam sobre o papel relevante que a educação

possuiria diante das tarefas a serem realizadas na sociedade. Para responder a todas essas questões o relatório anuncia que:

A educação deve encarar de frente este problema, pois, na perspectiva *do parto doloroso de uma sociedade mundial*, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal. (DELORS, 1998, p. 16)

O relatório destaca a importância que a educação adquire no atual patamar da economia mundial, na formação dos indivíduos para um “mundo habitável e mais justo”. A Comissão expunha o formato do mundo novo: seus limites e suas positivities, os avanços e os dilemas ainda a ser resolvidos. Todos os indivíduos seriam responsáveis pelo desenvolvimento de suas potencialidades e dos seus projetos pessoais, pelos meios de compreender o outro e contribuir para a ultrapassagem de um mundo caótico para uma unidade mundial. Deste modo, essas propostas são construídas sobre as bases do pensamento liberal, cuja premissa é a concepção de que o egoísmo racional é um princípio natural intrínseco ao indivíduo, originado na própria natureza, por isso, defendem que os indivíduos em seu egoísmo racional cumprem os desígnios da natureza, pois quando luta para atender seus próprios interesses contribui indiretamente para o desenvolvimento da humanidade. O documento também apresenta a importância das teorias cognitivas para a concretização deste projeto:

Quer dizer que a Comissão não subestima, de modo nenhum, o papel fundamental da massa cinzenta e da inovação, a passagem para uma sociedade cognitiva, os processos endógenos que permitem a acumulação de saberes, novas descobertas, que são aplicadas em diversos domínios da atividade humana, tanto no campo da saúde e do meio ambiente como na produção de bens e serviços. Conhece, também, as limitações e fracassos que acompanham as tentativas de transferir as novas tecnologias para países mais desfavorecidos, precisamente devido ao caráter endógeno dos mecanismos de acumulação e de aplicação dos conhecimentos. Daí, entre outras coisas, a necessidade de uma iniciação precoce à ciência, aos seus métodos de aplicação, ao difícil esforço por dominar o progresso dentro do respeito pela pessoa humana e da sua integridade. Também aqui deve estar presente a preocupação ética (DELORS, 1998, p. 17).

Neste documento, portanto, os relatores da Unesco apresentaram uma proposta educacional centrada no desenvolvimento cognitivo e articulada às diretrizes para desenvolvimento econômico e social, o que tornaria necessário estimular a iniciação científica. De acordo com eles,

a Comissão está consciente das missões que cabem à educação, a serviço do desenvolvimento econômico e social. Muitas vezes atribui-se ao sistema de formação a responsabilidade pelo desemprego. A constatação só é justa em

parte, e sobretudo, não deve servir para ocultar outras exigências políticas, econômicas e sociais a satisfazer, se se quiser alcançar o pleno emprego ou permitir o arranque das economias subdesenvolvidas. Dito isto, e voltando à educação, a Comissão pensa que *sistemas mais flexíveis*, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a *experiência profissional e o retomar da formação, constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego* (DELORS, 1998, p. 17).

Os relatores defendiam explicitamente a criação de sistemas mais flexíveis de ensino, com uma maior diversidade de cursos, mais próximos às necessidades do mercado; a escola assumiria um papel central neste atual patamar de acumulação capitalista, pelo caráter formativo que possui no desenvolvimento das individualidades. “Mas”, argumentavam, “é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual” (DELORS, 1998, p. 18). A Comissão ressaltava a importância de assegurar aos estudantes as diferentes disciplinas das áreas do conhecimento, já que “O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação” (DELORS, 1998, p. 19). O aprender a conhecer era posto como o passaporte para a educação permanente, na medida em que dava as bases e o gosto para o desenvolvimento ao longo da vida.

Em seguida, aprender a fazer. Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma **competência** mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. Estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos. Daqui, a necessidade de atribuir cada vez maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho (DELORS, 1998, p. 20).

Os relatores ratificavam o apelo ao desenvolvimento de competências para enfrentar numerosas situações de incertezas e imprevisibilidade e trabalhar em equipe, orientações condizentes à gestão do trabalho regida pelos princípios do toyotismo. Nesse contexto, a formação das individualidades precisa ser formatada a esta sociedade, por isso, os indivíduos precisam

Finalmente e acima de tudo, aprender a ser. Era este o tema dominante do relatório Edgar Faure, publicado em 1972 sob os auspícios da Unesco. As suas recomendações continuam a ter grande atualidade, dado que o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo. E ainda, por causa de outra exigência para

a qual o relatório chama a atenção: não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que *tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador*, (...) e não pretendemos ser exaustivos. O que só vem confirmar a necessidade de cada um se conhecer e compreender melhor (DELORS, 1998, p. 20).

O relatório Jacques Delors reforça conceitos que foram debatidos por Edgar Faure e amplia as suas propostas para a consolidação de um grande pacto entre as nações e as classes sociais de cada nação, característica que o torna um veículo de altíssimo teor ideológico. O documento traz apontamentos sobre as questões econômicas – a mundialização das atividades econômicas, como o texto se refere.

As qualidades selecionadas pelos relatores, abstraídas da obra *Aprender a ser*, de Edgar Faure, são consideradas imprescindíveis para reger o funcionamento da sociedade capitalista. Em verdade, não é a ampliação das potencialidades humanas que interessa, mas a formação adequada à reprodução da lógica de acumulação desta sociedade, no atual patamar de desenvolvimento das forças produtivas, circunstância em que 80% da sociedade foram levados a atuar no setor de serviços. Nesse contexto,

Portanto, torna-se imprescindível garantir os cálculos essenciais da aprendizagem (a leitura, a escrita, a expressão oral, cálculo matemático e resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes) de que o ser humano precisa para sobreviver, desenvolver as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender (DELORS, 1998, p 22).

A formação proposta ao ensino público foi direcionada potencialmente aos indivíduos que atuam no setor de serviços, contexto em que caberia a cada indivíduo desenvolver as habilidades que lhe interessassem, bem como as condições para fazê-lo. Assim, todas essas propostas defendidas pelos relatores da Comissão conduzida por Jacques Delors contemplavam as propostas veiculadas por Philippe Perrenoud e efetivavam o ideário inaugurado por John Dewey no final do século XIX.

As propostas contidas no relatório pareciam trazer uma inovação para a educação, um tesouro, mas, em verdade, concluíam o movimento iniciado por Dewey há um século, disseminando a ideia de contribuir para a constituição de uma sociedade democrática e humanista. Assim, na década de 90 despontaram diferentes movimentos que pareciam conter propostas inovadoras e “modernizadoras”, representativas de mudanças profundas na educação, sob o lema da “educação para um mundo possível para o século XXI”, amparada na perspectiva de uma educação permanente ou

continuada. Contudo, pode-se afirmar que as bases deste movimento foram construídas logo em seguida ao término da Segunda Guerra Mundial, e portanto, foram desenvolvidas no interior dos embates da *guerra fria*, quando se procurava estabelecer uma incorporação dos ideais democráticos no projeto de educação para a humanidade.

A filosofia de Dewey foi difundida por diversos teóricos, que se empenharam em dar continuidade ao ideário pragmático do pensador estadunidense. Este movimento filosófico pode ser visualizado na obra de Antonio Simões, na qual procura impingir bases humanistas às propostas da Unesco. O autor português, em *Educação permanente e formação dos professores* – um dos pilares do projeto educacional da Unesco –, descreve o modo como o princípio de educação permanente foi sendo introduzido no ensino básico, em contrapartida às concepções situadas no campo do ensino tradicional, e a potencialização do movimento escolanovista, apesar de ter sido colocado como alternativa a este.

O autor busca referências para fundamentar a proposta de educação permanente em Platão e nos pensadores renascentistas, como Comenius e Campanella (1568-1693). Segundo o autor, Campanella foi um dos primeiros a apresentar a importância do *saber-fazer* em oposição ao saber. Comenius, além de defender a expansão da educação para todas as crianças e em todos os lugares, também pleitearia a *continuidade*, “que a vida inteira seja uma escola” (SIMÕES, 1979, p. 28), além de ser favorável à *inclusão* de todos, sem distinção, na escola: os deficientes, os pobres e as mulheres. Para dar sequência a incorporação de pensadores humanistas, Simões resgata na contemporaneidade a concepção de Eric Fromm em torno da ideia de homem enquanto ser inacabado, o que leva à exigência de aprender permanentemente novas formas de adaptação.

Amparado nesses argumentos, Simões afirma que o lema central da formação passa a girar em torno da educação permanente como força motriz do ensino, procurando trazer a esse projeto uma substância humana capaz de sensibilizar e incorporar adeptos à proposta. Assim, o movimento pela educação permanente foi intenso e coordenado, aparentemente erigido a partir de princípios que permearam a prática educativa no Renascimento e no Iluminismo. Todavia, visivelmente é identificada uma *dação de sentido* extrínseca aos textos de autores renascentistas, na medida em que lhes são imputados exatamente os valores tomados como primordiais no atual padrão de acumulação capitalista.

Simões argumenta que a concepção de educação permanente, adequada a uma sociedade em mudança, veicula a noção de continuidade no tempo e no espaço, considerando todas as influências capazes de dar forma ao ser humano. Esta perspectiva se diferencia do ensino tradicional porque traz a concepção de avaliação formativa e introduz a concepção de ciclos no sistema educativo, desde a pré-escola até o ensino superior. Para Simões, esta proposta de educação está inteiramente adequada à organização de uma nova sociedade, as *sociedades industriais* – como ele mesmo ressalta, expressão cunhada por Raymond Aron –, donde justificar:

Educação permanente, movimento educativo em conformidade com o mundo de hoje, modelo susceptível de generalização a todos os níveis; modelo inscrito numa perspectiva de progresso, não petrificado; *mundo de hoje a caminho de um estado que a prospectiva não permite precisar*, mesmo a médio prazo, mundo que reclama um sistema educativo em estrita coerência com o mesmo (ARON, 1929, p. 69).

O autor, em consonância com o ideário escolanovista, anuncia a constituição de um estado futuro, processo que requereria uma educação afinada aos seus objetivos, e argumenta ainda que o progresso científico e tecnológico ampliaria a produção do conhecimento, mas também o afastamento de parcelas de indivíduos da produção e dos processos de decisões. Nesse sentido, a educação adquiriria papel fundamental “para dar a cada um a formação que lhe permitirá manter-se como homem livre e responsável, tanto no trabalho como fora dele” (SIMÕES, 1979, p. 72), o que torna imprescindível tornar os educandos capazes de aprender sempre.

A partir da segunda metade do século XX, efetivamente passou a ser formulado e difundido o projeto burguês direcionado à formação do indivíduo, contando com a orientação de ideólogos suficientemente arrojados para produzir um conjunto de ideias que pudesse dar sustentação a uma educação radicalmente distinta do padrão estabelecido, pode-se afirmar, desde a Antiguidade. E tal empreendimento, dentre diversos intelectuais a serviço da manutenção do *status quo*, contou com a liderança de Edgar Faure, que, por sua vez, pôde contar com os pressupostos teóricos do pragmatismo.

O que identificamos em nosso estudo é uma proposta de currículo centrada nos princípios do pragmatismo, essencialmente direcionada ao trabalho, sob a concepção do profissional reflexivo. Por isso, tornou-se relevante ressaltar os princípios que norteiam esse movimento no que tange ao currículo. Assim, realizaremos apenas o destaque de algumas questões pontuais ocorridas no processo de transição política da

ditadura militar aos governos civis, processo que se deu pelo alto, realizarmos no subcapítulo seguinte uma reflexão sobre o currículo e as discussões teóricas em torno do processo de ensino-aprendizagem.

4.6.4 As discussões teóricas sobre o currículo

Todo esforço dedicado por nós no decorrer desse trabalho consistiu em realizar a reconstituição histórica das práticas educativas e tentar nos aproximar com um grau maior de precisão sobre o modo como o ensino foi sendo efetivado no decorrer do século XX. Através desta atividade nos deparamos com um emaranhado de proposituras contraditórias para a educação convergidas basicamente em duas grandes linhas de pensamento: o pragmatismo e o humanismo.

O humanismo, em grande parte, representado por setores progressistas da igreja católica, e o pragmatismo, representado pelos liberais, aparentemente defensores da expansão da escola pública, composição de forças que provocou a seguinte associação: os humanistas – representando as escolas confessionais – defendiam a escola privada e os escolanovistas – representantes do liberalismo – defendiam a escola pública. Falso dilema colocado, pois alguns setores liberais também se empenharam pelo aumento dos privilégios das instituições privadas junto ao estado. Outra questão: pelo fato de alguns setores liberais terem defendido a expansão da escola pública até meados da década de 1960, impediu que fosse realizada uma análise mais profunda sobre a concepção de homem e as perspectivas sociais colocadas no movimento escolanovista.

Por isso, a análise sobre o debate travado em torno dessas duas perspectivas possui extrema relevância para a formação dos indivíduos, pois a partir do caminho escolhido também é dado um direcionamento social. Diante desta encruzilhada em que coloca a humanidade, cabe perguntar: que sociedade desejamos construir? Que homem desejamos formar?

O *currículo* é a espinha dorsal que dá sustentação à formação e ao desenvolvimento da individualidade e é a partir dele que direcionamos e delineamos a formação humana construída através da escola. Assim, retomamos aqui as reflexões acerca dos conteúdos formativos da individualidade lançadas no início deste texto e o modo como são disponibilizados no currículo. Os conteúdos se referem à vida dos homens, ao seu modo de ser e agir, e a vasta gama a qual eles se referem acabaram

sendo organizados e disponibilizados gradualmente no decorrer das séries partindo dos elementos mais simples na educação infantil até alcançar os elementos mais complexos na educação secundária, um conjunto complexo de conhecimento nas diversas áreas das ciências, que daria condições para o estreitamento e aprofundamento em alguma área específica no ensino superior. Ou seja, os conteúdos concentram o conjunto de conhecimentos das diversas áreas da ciência, filosofia literatura selecionados e organizados previamente e distribuídos ao longo da formação humana. Assim, a análise do currículo tornou-se uma tarefa imprescindível.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2005), provavelmente, os primeiros entendimentos produzidos acerca do currículo deve ter sido concebido por Comenius, sem nomeá-lo, entretanto, foi no início do século XX que essa denominação ganhou destaque impulsionado pelos escolanovistas. Dermeval Saviani (1996) atribui ao Marquês de Condorcet as primeiras iniciativas em torno da organização de um programa de ensino. Independentemente das análises que passaram a ser realizadas em torno do currículo, o conhecimento sistematizado se fez presente na formação dos indivíduos até meados da década de 80, como já assinalamos na Introdução deste texto, quando passou a despontar com mais intensidade as diferentes posições sobre as suas características e funções.

Diante dessas transformações afirmamos que a educação possui na atualidade uma finalidade completamente distinta do que foi realizado pela humanidade no decorrer da sua história. Nossa afirmação é corroborada por Tomaz Tadeu da Silva¹⁸⁷ (2005), mesmo explicitando sua adesão ao relativismo, campo de análise diametralmente oposto ao nosso. Em seu livro *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo* Tomaz Tadeu da Silva traz a dimensão do processo de transformação da educação com foco no currículo levantando questões primordiais à reflexão sobre a formação dos indivíduos: o que os estudantes devem saber? Para este autor, as diferentes teorias veiculadas na atualidade discutem a seleção de conhecimentos considerados importante a ser oferecidos aos estudantes e, por isso, necessariamente se remetem ao currículo. Entretanto, a pergunta “‘o que’ ensinar aos estudantes não está separada de outra extremamente importante: ‘o que eles devem ser?’ Ou, melhor, ‘o que eles ou elas devem se tornar?’ Afinal, o currículo busca

¹⁸⁷ Tomaz Tadeu Silva é professor colaborador do Programa em Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo” (SILVA, 2005, p. 15).

O questionamento de Tomaz Tadeu Silva ressalva a importância do currículo, pela sua dimensão formadora, pelas finalidades que através dele são estabelecidas à sociedade. Por isso, diante de toda a amplitude e dimensão das políticas educacionais, o currículo, ocupa um papel central, pois está voltado para a formação dos indivíduos em sua totalidade: em sua subjetividade e sua conexão com a sociabilidade, ou seja, através da sua práxis (atividade sensível transformadora mediada pela teoria), ou seja, pela sua relação afetiva com o mundo, que passa pela formação da sensibilidade – da capacidade de sentir e pensar o mundo.

É essa dimensão da formação humana que é solapada na atual proposição do currículo no ensino básico, lançando os indivíduos a um grau de superficialidade que intensifica a fragmentação social. O desenvolvimento da capacidade de abstração que poderia ser iniciado na infância é prorrogado para as séries finais da educação básica, o que promove um retardamento do desenvolvimento da capacidade intelectual dos indivíduos. A propositura curricular associada à pedagogia do *aprender a aprender* complementam com sucesso o movimento filosófico que tem como alvo o desmonte do pensamento: a capacidade de compreender e sentir o mundo em sua dimensão mais ampla, histórica, geográfica, filosófica.

Se os movimentos científicos, filosóficos e artísticos que ocorreram no Renascimento e no Iluminismo, com seus reflexos até o século XX, impulsionaram os homens à expansão de suas individualidades – da interioridade e da inteligência –, contrariamente, os movimentos filosóficos que alcançaram irradiação a partir da segunda metade de 1970 pretendem retornar ao primitivismo dos impulsos instintivos e biológicos.

Desse modo, é possível afirmar que, o modelo de educação instaurado revela uma ruptura com os princípios humanistas que nortearam a formação dos indivíduos desde a *Antiguidade*, problema que também é apresentado por Tomaz Tadeu da Silva ao tratar das diferentes tendências filosóficas que norteiam o currículo. Segundo Silva,

É interessante observar que tanto os modelos mais tecnocráticos, como os de Bobbitt¹⁸⁸ e Tyler¹⁸⁹, quanto os modelos mais progressistas de currículo, como o de Dewey, que *emergiram no início do século XX, nos Estados Unidos, constituíram, de certa forma, uma reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização*. Como se sabe, esse currículo era herdeiro do currículo das chamadas “artes liberais” que vindo da Antiguidade Clássica, se estabelecera na educação universitária da Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética). Obviamente, o currículo clássico humanista tinha implicitamente uma “teoria” do currículo. Basicamente, nesse modelo, o objetivo era introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas (SILVA, 2005, p. 26).

Dessa forma, Silva reitera a análise de que os conteúdos que compuseram o currículo até o século XX traziam os princípios educativos originados na Grécia Antiga, e tinham como foco a formação integral do ser humano, envolvia a formação teórica e da sua interioridade, pela educação da sensibilidade e dos sentimentos. A música estava inserida no currículo, composto por disciplinas científicas, filosóficas e literárias desde a tenra infância. Mas, como ressalta Tomaz Tadeu da Silva, os defensores do currículo contemporâneo criticaram com veemência o modelo humanista: os tecnocráticos o combateram por considerá-lo inútil para a vida moderna e para o trabalho. Consideravam que o grego e o latim, e as literaturas não serviam para a formação profissional dos indivíduos, nem aceitavam o argumento de que o latim auxiliava no exercício dos músculos mentais. Os progressistas criticam o modelo clássico porque não estavam adequados às necessidades e interesses das crianças, pois seu foco estava concentrado na difusão das disciplinas clássicas e não na psicologia infantil. Tomaz Tadeu Silva ressalta: “O currículo clássico só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante. A democratização da escolarização secundária significou o fim do currículo humanista clássico” (SILVA, 2005: 27). No momento em que passa a ocorrer a expansão da escola pública, as classes dominantes modificam o currículo a ser oferecido às classes trabalhadoras e populares.

As diversas tendências teóricas entrelaçadas no atual modelo de educação – diametralmente oposto ao modelo clássico humanista – convergem toda a formação

¹⁸⁸ John Franklin Bobbitt (1876-1956) nasceu em Indiana, na Inglaterra, tornou-se especialista em Currículo e atuou como professor na Philippine Normal School, em Manila.

¹⁸⁹ Ralph Tyler (1902-1994) nasceu em Chicago (EUA) foi educador e atuou como diretor emérito do Centro de Estudos Avançados de Ciências Comportamentais na Universidade de Chicago - EUA.

do indivíduo ao âmbito cognitivo e do trabalho, tendência que foi sendo fortalecida ao longo do século XX até se tornar predominante nesta primeira década do século XXI.

Ralph W. Tyler foi um especialista em currículo que muito influenciou as reformas educacionais nos Estados Unidos e, por conseguinte, também influenciou na configuração do modelo educacional vigente. Tyler (1978), em defesa das reformas realizadas nos Estados Unidos, distinguiu duas tendências na organização do currículo: os progressistas, que se posicionaram pela compreensão dos interesses da criança e os essencialistas¹⁹⁰, que viam no currículo um veículo de preservação e defesa da herança cultural. Para os progressistas, os objetivos devem atender os interesses das crianças, para os essencialistas, nas aprendizagens básicas devem conter o tesouro cultural do passado. Para Tyler, o currículo deveria estar voltado para o trabalho e, por isso, os objetivos da escola primária deveriam estar direcionados ao desenvolvimento de “aptidões ocupacionais, de modo que esses meninos e meninas pudessem obter imediatamente um emprego” (TYLER, 1977, p. 13). E para lidar com a resistência de professores, que defendiam a educação como formação geral do indivíduo, afirmava que era preciso modificar a formação de professores, ajustando-a aos novos tempos. Tyler afirmava que o currículo deveria atender as necessidades das crianças, mas não poderia descuidar de ajustá-lo às condições de sobrevivência dos mais necessitados para saberem lidar com suas dificuldades (não exatamente superá-las).

Para firmar sua posição no enfrentamento às diferentes posições sobre o currículo, Tyler ressalva ainda que, antes da Revolução Industrial era possível manter os conteúdos que eram pertinentes à herança cultural na escola, entretanto, “com o tremendo acréscimo do conhecimento que se acelerava a cada geração depois do advento da ciência, as escolas compreenderam que já não era mais possível incluir nos seus programas tudo que era aceito pelos sábios” (1978, p. 15). E para se contrapor aos essencialistas, Tyler buscou referências no positivista Herbert Spencer¹⁹¹ para justificar as suas propostas em torno do currículo, pois desponta com força cada vez mais intensa a ideia de uma formação centrada em determinados conhecimentos, *habilidades* e

¹⁹⁰ Esta tendência denominada essencialista constituiu-se num movimento em defesa da formação humanista e enciclopédica. O conteúdo de suas reivindicações também apareceu na Europa e no Brasil. Em resposta a essas duas correntes o escritor polaco Bogdan Suchodolski (1902-1992) escreveu *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas – a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*, publicada pela Livros Horizonte, Lisboa, 1977.

¹⁹¹ Herbert Spencer (1820-1903) foi um renomado sociólogo inglês, admirador dos estudos de Charles Darwin. A ele foi atribuído a origem da concepção do darwinismo social, entretanto, esta expressão não consta em suas obras.

aptidões. Segundo Tyler, os essencialistas fizeram árdua crítica ao currículo norte-americano atual por ele lançar os estudantes ao “*presentismo*”, para manter a reflexão da vida apenas no presente. Para rebater as críticas, afirma que o novo currículo norte-americano dava vazão à compreensão de princípios básicos, pois os estudantes esqueciam as matérias de um ano para outro e, portanto, era mais conveniente concentrar os estudos nos conteúdos da língua portuguesa, ciências, aritmética e utilizar tais conhecimentos na vida cotidiana.

Em seus argumentos, Tyler não evidenciou apenas o debate travado nos Estados Unidos em torno das mudanças ocorridas na composição do currículo, como também trouxe à tona a filiação do seu pensamento ao escolanovismo e a sua contribuição ao fortalecimento desta tendência na reformulação dos currículos em âmbito internacional. Mas em sua crítica à posição dos essencialistas evidenciou uma categoria que merece a nossa atenção: o fenômeno do presentismo ressaltado pelos essencialistas vem se tornando cada vez mais efetivo e abrangente na sociedade. A formação dos indivíduos está sendo direcionada quase que exclusivamente à resolução de problemas no âmbito do cotidiano.

O português João M. Paraskeva¹⁹² (2004), da Universidade do Minho, também reitera o confronto de duas tendências na educação na virada do século XIX para o XX, período em que se deu a consolidação do desenvolvimento industrial e das instituições econômicas nos Estados Unidos. Esse fato resultou num movimento em prol de uma nova identidade americana e a formulação de uma nova concepção de ensino, mais adequado à formação para o trabalho e para o conhecimento prático das ferramentas e outros mecanismos, promovida por Washington e W. Du Bois, projeto que contou com a oposição da corrente humanista encabeçada por W. Harris e C. Eliot. João M. Paraskeva, no livro *Um Século de Estudos Curriculares* (2005) também chama a atenção para aspectos relevantes sobre as características do modelo de ensino consolidado na atualidade. Ele destaca o projeto neoliberal na composição do currículo adequando-o aos interesses do mercado, pois a questão não é nova, mas adquiriu relevância pela força desse movimento na atualidade. Por longos anos foi mantido na Europa a visão de que a educação teria uma tarefa prática de eugenia e eficiência social. Essa tendência conservadora tem a sua estratégia modificada: se no passado

¹⁹² João M. Paraskeva é professor do Instituto de Educação e Psicologia na Universidade do Minho, Portugal, e editor da *Revista Currículo Sem Fronteira – revista para uma educação crítica e emancipatória*.

reivindicavam o solapamento da verdade, hoje alardeiam que as tradições e os valores morais foram solapados e lançam sobre os ombros das escolas e da categoria docente a responsabilidade pelos males que atingem a educação, afirmando que existe a igualdade de oportunidades, mas que falta empenho para este objetivo ser atingido. O que evidencia que as críticas realizadas aos professores são as mesmas em diferentes países.

Em relação à construção do currículo no Brasil, Rosa Fátima de Souza¹⁹³ (1993) destaca a forte influência do pensamento norte-americano desde meados dos anos de 1920, o que gerou o longo debate entre os pensadores que defenderam os conteúdos como referência central na formação escolar e os pensadores que colocaram em primeiro plano a realização de experiências e a psicologia infantil. Mas é precisamente a partir da década de 1960 que ocorreu um estreitamento desse acirramento, quando eclode a ditadura militar no Brasil juntamente com os movimentos de contracultura, e produções teóricas questionadoras da estrutura de ensino.

Antônio Flavio Barbosa Moreira¹⁹⁴ (1995) destaca outros aspectos sobre o currículo, particularmente sobre as discussões realizadas no Brasil a partir da década de 60, período em que ocorreu com intensidade o embate entre dois segmentos acerca do desenvolvimento econômico brasileiro. Sob a ditadura militar ocorreu o aprofundamento dos elos com o mercado internacional, e o interesse pela busca de modelos estrangeiros para a educação, e pela introdução da racionalidade técnica no planejamento escolar. Em busca de reflexões que lancem alternativas aos redirecionamentos realizados no perfil formativo dos indivíduos nos últimos anos pelas políticas educacionais, Antônio Flavio B. Moreira reconstitui as posições de dois intelectuais dedicados ao estudo do currículo por não perderem de vista no campo de suas análises os fatores econômicos, ideológicos, culturais e sociais que norteiam e interferem na composição da grade curricular. Diante do atual cenário mundial, Michael Apple¹⁹⁵ ressalta a necessidade de se levar em consideração os aspectos da reprodução social presentes no currículo, mas ele também pode conter elementos de resistência e conflito e é exatamente aí que educadores devem confluir o seu trabalho. Henry

¹⁹³ Rosa Fátima de Souza é professora adjunta da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, no Departamento de Ciências da Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras/UNESP/Campus de Araraquara.

¹⁹⁴ Professor Titular da Universidade Católica de Petrópolis, Vice-Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

¹⁹⁵ Michael Apple, professor da University of Wisconsin-Madison, EUA, e autor de algumas das obras mais relevantes da educação nos últimos anos, como “Ideologia e Currículo”, “Educação e Poder”, “Professores e Textos”, “A Escola Democrática”, “Educando à Direita”, “Política Cultural e Educação”.

Giroux¹⁹⁶ também ressalta a presença no currículo de concepções que primam pelo controle social, e como alternativa evoca o compromisso pela emancipação humana. (MOREIRA, 1995, p. 75).

E de fato, a única alternativa que se põe aos indivíduos diante do embrutecimento engendrado cotidianamente no espaço que deveria realizar a produção do humano através do pleno desenvolvimento da individualidade, é a luta pela emancipação humana. Como percebemos neste capítulo, muitas análises importantes vêm ocorrendo em torno do currículo, principalmente pela reconstituição histórica que os intelectuais realizaram acerca das mudanças efetivadas na educação. Contudo, a atualidade é marcada por diferentes perspectivas direcionadas à emancipação humana, e muitas delas aceitam com tranquilidade o pacto social incorporado nas políticas educacionais, e por isso, algumas correntes filosóficas pós-modernas, ditas emancipatórias, acabam por confundir e emperrar as possibilidades de transição para o futuro. Nesse sentido, *torna-se imprescindível uma avaliação mais precisa sobre os princípios teóricos engendrados nas políticas educacionais e seus entrelaçamentos na formação dos indivíduos e nos processos de ensino e aprendizagem.*

Como afirmamos na primeira parte deste texto, até meados da década de 80 os processos de aprendizagem eram pautados por conteúdos pertinentes à Educação Física, Educação Musical, Artes, História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, desenvolvidos na educação infantil, ensino fundamental e secundário, e os fins da educação estavam direcionados à formação integral da personalidade dos indivíduos. Entretanto, é exatamente essa gama de conhecimento que foi solapado, fragmentado e pulverizado nos processos formativos em todas as esferas da educação básica até o ensino superior.

Não por acaso, paulatinamente a escola foi sendo levada a um processo de reestruturação, cujos resultados revelam excessiva burocratização, aproximação da orgânica escolar à linha de montagem, instalação de uma gestão escolar extremamente controladora da prática educativa: a atual estrutura de educação aprofundou o controle do Estado sobre a educação¹⁹⁷. O aprofundamento teórico que poderia fornecer ao

¹⁹⁶ Professor norte-americano, estudioso do pensamento de Paulo Freire, representante da teoria crítica educacional, vem questionando a redução da prática educativa a uma atividade instrumentalizada.

¹⁹⁷ Até a primeira metade do século XX era muito comum encontrar escolas conduzidas apenas pelo trabalho do professor ou, quando muito, contava apenas com a presença de um diretor e um escrevente. A partir da década de 1960 ocorreu um processo paulatino e ascendente de uma estrutura gigantesca coordenada pela divisão do trabalho, burocratização e fiscalização.

indivíduo as condições para compreender o mundo, desenvolver a sensibilidade, o conhecimento da pintura e da música, da arte em geral, e estabelecer uma relação mais estreita entre indivíduo e a sociedade, todas essas possibilidades foram solapadas. Como ressaltaram Sartório, Dolnikoff, Schuck e Nascimento,

os gestores do capital, sob a liderança estadunidense, no processo de acirramento da guerra fria e das transformações estruturais na lógica de produção capitalista, precisavam consolidar novas perspectivas de ensino e encontrar amparo na lei para romper com as perspectivas de homem que estavam estabelecidas anteriormente. Por isso, também, foi necessário mais uma vez adequar a educação às novas necessidades capitalistas (2008, p. 8).

Situado o contexto em que se deu o processo de transformação das finalidades, objetivos e conteúdos estabelecidos à formação dos indivíduos, interessamos retomar às reflexões desenvolvidas por Tomaz Tadeu Silva: “Qual será o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Ou será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação?” (SILVA, 2005, p. 15). Não reconhecemos nos ideais de cidadania do estado-nação moderno alguma possibilidade de emancipação e realização do indivíduo, mas julgamos pertinentes as perguntas lançadas por Tomaz Tadeu Silva por provocar a reflexão sobre os conteúdos e objetivos selecionados para tecer a formação dos indivíduos. Como ele salienta, o currículo é uma palavra originada do Latim: *curriculum* faz alusão à pista de corrida, pois através do percurso realizado é que nos tornamos o que somos. Assim, currículo é geralmente tomado como conhecimento, mas antes está ligado à formação do que somos efetivamente, à formação da nossa identidade e da nossa subjetividade, questão fundamental para compreendermos os norteamientos dados à composição do currículo nesses últimos vinte anos.

O atual modelo de educação possui um currículo resultado de um intenso movimento de ideias de pensadores que se colocaram no campo da filosofia experimental, contrariamente à filosofia e à história. O movimento escolanovista foi iniciado por Dewey, mas contou com o apoio e difusão de Jean Piaget, intelectual que muito contribuiu nos assuntos sobre educação na Unesco. Edgar Faure¹⁹⁸ e mais

¹⁹⁸ Edgar Faure (1908-1988) foi um político francês que atuou como primeiro ministro entre os anos de 1952 e 1956. Na década de 60a atuou na Comissão Internacional sobre Educação, na Unesco, através da qual produziu o livro *Aprender a Ser*.

recentemente¹⁹⁹ Jacques Delors, também exerceram papel determinante na definição de princípios para orientar a prática educativa de milhões de pessoas de diferentes países. E no momento atual, Philippe Perrenoud²⁰⁰ e Donald Schön²⁰¹ são os intelectuais que mais condensam o movimento de ideias travado no século XX e contribuem intensamente para o ajustamento e arremate dos princípios pragmatistas na educação no momento atual.

As propostas de Perrenoud estão articuladas aos quatro pilares da educação de Jacques Delors, à epistemologia de Jean Piaget, à prática reflexiva de Donald Schön. Em consonância com o pragmatismo de John Dewey²⁰², Philippe Perrenoud defende que a *apreensão dos conteúdos são menos necessários que a formação de habilidades e competências*, pois estas se remetem diretamente à formação de atitudes que os indivíduos devem tomar para cada situação posta no cotidiano. Perrenoud consagra a destituição do conhecimento alegando que é muito mais necessário aos indivíduos obterem algumas noções de praticidade relacionadas à sua sobrevivência.

As produções teóricas de Perrenoud exercem influência sobre o atual modelo educacional orientado para o desenvolvimento de competências e habilidades, e corrobora com a metodologia de ensino pautada pela psicolinguística. Mas seu pensamento aprofunda os conceitos pertinentes ao pragmatismo – que na área da educação foi difundido por John Dewey – grande responsável pela consagração deste movimento iniciado no final do século XIX por Charles Peirce²⁰³, movimento que no decorrer do século XX realizou intenso combate aos defensores da educação propedêutica, enciclopédica e humanista.

Pelo fato de Perrenoud dar continuidade aos princípios do pragmatismo de Dewey e do construtivismo de Piaget – bases das políticas educacionais e das mudanças no processo de ensino-aprendizagem – olharemos com mais atenção alguns dos conceitos que sustentam este ideário no capítulo a seguir.

¹⁹⁹ O Francês Jacques Delors (1925-) atuou como presidente na Comissão Europeia entre 1985 e 1995, escreveu e organizou o relatório *Educação, um tesouro a descobrir (1996)* para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Unesco.

²⁰⁰ O suíço Philippe Perrenoud é professor da Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Genebra, e atualmente é um dos sociólogos mais influentes na educação em âmbito mundial.

²⁰¹ Donald Schön (1930-1997) foi um pedagogo norte-americano que atuou como professor no Instituto de Tecnologia de Massachusetts, e desenvolveu estudos sobre a formação do profissional reflexivo.

²⁰² John Dewey (1859-1952) foi filósofo e pedagogo norte-americano.

²⁰³ Charles S. Peirce (1839-1914), filósofo, cientista e matemático norte-americano, foi fundador do pragmatismo e da semiótica.

V – AS CONSEQUÊNCIAS DO PRAGMATISMO NA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS

Iniciamos nosso texto evidenciando os pressupostos teóricos que norteiam a formação de professores nos municípios de Diadema e São Bernardo do Campo, com o objetivo de mostrar como os princípios filosóficos se entrelaçam às práticas educativas. Na contemporaneidade elas são demarcadas pelas propostas de Perrenoud, pensador que leva às últimas consequências as concepções amparadas no pragmatismo de Dewey e no construtivismo de Jean Piaget, sobre o qual se justifica todas as mudanças nas políticas educacionais e no processo ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à formação dos indivíduos, o que observamos no atual modelo de educação é uma ruptura com os princípios que tinham como eixo norteador a formação integral da individualidade, princípios que emergiram com os gregos na *Antiguidade* e, de certo modo, foram perpassados pela história. Entretanto, entre as diversas produções teóricas que vem ocorrendo no campo do currículo, poucos são aquele que de fato se voltam ao ponto central da questão, realizando a crítica à quebra da espinha dorsal do currículo, problema que procuramos evidenciar no decorrer deste trabalho. Por isso, após termos esboçado acontecimentos históricos em que foi sendo efetivado o desmonte do currículo, consideramos imprescindível retomarmos as discussões teóricas em torno desta questão, reflexão que é desenvolvida no próximo item.

5.1 As bases teóricas do currículo na atualidade: o pragmatismo de Dewey e Donald Schön

Procuramos evidenciar, ao longo do texto, o processo pelo qual foi sendo difundido o movimento escolanovista, cujas bases teóricas estavam ancoradas no pragmatismo, concepção que se tornou predominante nesta primeira década do século XXI. Como retratamos em capítulos anteriores, a educação contemporânea está, em grande medida, permeada pela consagração do senso comum e ancorada nos quatro pilares da educação: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a fazer. Uma das marcas centrais deste movimento é a crítica incisiva à teoria, aos diferentes sistemas filosóficos constituídos ao longo da história da humanidade, portanto, ao conhecimento – especialmente os conhecimentos ligados à história, à arte, à filosofia.

Embora articulados e direcionados a concretizar a expansão do pragmatismo, os pensadores ligados ao pragmatismo desenvolvem, cada um a sua maneira, teorias que se complementam para possibilitar a consolidação do seu ideário. No século XX destacou-se com grande expressividade Donald Shön, além de Piaget, também inspirador das obras de Philippe Perrenoud. No século XIX, exerceram grande influência William James e John Dewey – criador da Escola Nova. Apesar da crítica que fazem ao positivismo, esses autores, sob diferentes maneiras, mesclam-se com filósofos entrelaçados com o ideário positivista, seja no tocante às propostas políticas, seja no que diz respeito às propostas direcionadas à educação.

Donald Schön, em sua obra *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*, demarca seu pensamento ressaltando ser seguidor do pensamento de John Dewey e expressa seu desejo de levar adiante as suas ideias. Por isso, empenhou-se em desenvolver uma epistemologia da prática e a aprimorar a racionalidade técnica, contrapondo-se ao currículo normativo que regia o ensino, para enfim concretizar a aproximação entre a pesquisa e a prática, a reflexão-nação, de forma que a aprendizagem passaria a ocorrer através do fazer, orientada por um ensino prático reflexivo. Schön também explicita que “a racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positiva, construídas nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa. A racionalidade técnica diz

que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (2000, p. 15).

Desse modo, Schön está em estreito diálogo com Dewey acerca dos procedimentos adequados à reflexão no momento da prática, ou seja, não há uma técnica definida anteriormente. Por isso, na realidade, cada situação é um caso específico que exige reflexões adequadas ao problema que se põe na imediaticidade. O autor desenvolve uma concepção de reflexão da prática no seu âmbito mais imediato, em que cada indivíduo, no seu campo de atividade, desenvolve uma reflexão específica. Ou seja, o cotidiano é permeado por variáveis que exigem ajustes para todas as esferas da vida (como orienta o toyotismo):

Uma professora de aritmética, ao escutar a pergunta de uma criança conscientiza-se de um tipo de confusão e, ao mesmo tempo, de um tipo de compreensão intuitiva para a qual ela não tem qualquer resposta disponível. E porque o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz (SCHÖN, 2000, p. 17).

Schön almeja desenvolver a eficácia da prática em diferentes ramos profissionais, que se aprimoram orientados pela própria experiência, por darem a atenção ao que ele chama de *zonas indeterminadas da prática*, que se constituem no campo da singularidade, permeada por incertezas e conflitos de valores. Por isso, escapam das determinações da racionalidade técnica e são cada vez mais incorporadas pelos diferentes profissionais em seus ramos de trabalho.

Schön direciona a sua reflexão também para o perfil do profissional, relativo à sua postura ética no trabalho e à competência desenvolvida no seu ramo de atuação, através do que passa a concepção do indivíduo como um ser produtor, que pensa a sua prática no âmbito da imediaticidade. Por isso, o sociólogo reivindica que as universidades estreitem a pesquisa acadêmica ao conhecimento profissional útil, para que os conhecimentos profissionais ensinados na escola atendam às demandas reais da prática. Do mesmo modo, os currículos devem ser modificados (porque oferecem uma formação genérica), para serem adequados à formação que propicie a resolução de problemas e tomadas de decisão no plano da imediaticidade. Para Schön, as escolas públicas fracassaram porque não desenvolveram a habilidade de ensinar, porque não adequaram o ensino à prática reflexiva, concepções que foram amparadas em Dewey.

John Dewey, seguindo fielmente a tradição naturalista, analisa os indivíduos na sua comparação com a natureza. Nesse sentido, afirma que “a mais notável distinção dos seres vivos e inanimados é que os primeiros se conservam pela renovação. Ao receber uma pancada a pedra opõe resistência (...). Quanto à coisa viva, pode ser facilmente esmagada por uma força superior, mas jamais deixa de tentar converter as energias” (1979, p. 1). Dewey toma como ponto de partida a natureza para desenvolver sua análise sobre a sociedade, através da qual discorre sobre a ação do ser vivo. Por isso, a “vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente” (1979, p. 1) e garante a continuidade da vida através da “contínua readaptação do ambiente às necessidades dos organismos vivos” (DEWEY, 1979, p. 2).

Os homens possuem uma forma mais elevada de vida por ser constituída de costumes, instituições, crenças, vitórias e derrotas, divertimentos e ocupações. Nesse sentido, a questão que se coloca é o caminho pelo qual se dará a renovação da existência física dos seres humanos, a continuidade de toda experiência e do agrupamento social. A educação é o instrumento desta continuidade social da vida, pois a sociedade subsiste por um processo de transmissão do conhecimento, que se dá por meio da comunicação dos mais velhos com os mais novos, “o fato de alguns nascerem enquanto morrem outros, torna possível a constante reconstituição do *organismo social* por meio da transmissão de ideias e dos costumes” (1979, p. 3). Dewey ressalva que os homens estão aquém da habilidade dos animais, suas aptidões são bastante minguadas, pois até a alimentação física precisa ser adquirida por meio do ensino.

Para Dewey, a escola se constitui num meio para transmissão da cultura, mas não o único, pois outras formas de comunicação cumprem papel fundamental, como um livro, que aproxima indivíduos a milhares de distância. Em sua concepção de organismo social os homens se constituem como agrupamento social porque trabalham direcionados a um fim comum, todavia, só poderão se constituir numa comunidade quando tiverem conhecimento desse fim comum, cuja referência é a engrenagem industrial:

As partes de uma máquina funcionam em conjunto para obtenção de um resultado comum, mas não formam por isso uma comunidade. Se, entretanto, todas essas partes tivessem conhecimento do fim comum e se interessassem na sua consecução, regulando, cada qual, com esse fito, sua atividade especial, constituiriam então uma comunidade. Isto porém, envolveria a comunicação (DEWEY, 1979, p. 5).

O filósofo afirma que, transmissão do conhecimento é comunicação. Essas observações indicam os princípios que norteiam a sua concepção de sociedade, ao argumentar que

Somos assim forçados a reconhecer que, mesmo dentro de grupo humano mais social, existem relações que não são ainda sociais. Grande número de relações em todos os grupos sociais ainda se encontra no plano das peças das máquinas. Os indivíduos utilizam-se uns dos outros para obter resultados desejados, sem atender às disposições emocionais e intelectuais e ao consentimento daqueles de quem se servem. Este uso subentende a superioridade física, ou de posição, habilidade, aptidão técnica e o domínio mecânico ou financeiro da aparelhagem ou dos instrumentos de trabalho (DEWEY, 1979, p. 5).

Dewey reclama a necessidade de se constituir uma sociedade em que todos os indivíduos possam ser inseridos, e considera a comunicação um meio imprescindível para a concretização deste objetivo. Há, entretanto, dois tipos de educação: uma, adquirida naturalmente pelo convívio social, e a educação intencional. O que move o valor de qualquer instituição social à qual o indivíduo está vinculado é a experiência. Para Dewey, mesmo que os seus motivos originários sejam outros (a família, a procriação, a instituição religiosa, livrar-se dos maus influxos, o trabalho, a escravização de outras pessoas) –, só recentemente foi possível aos indivíduos compreenderem a experiência como elemento orientador do funcionamento da instituição. Em sua expressão, deixa subentendido que o trabalho foi associado à escravidão, mas ele está relacionado à experiência consciente dos indivíduos. Como Dewey ressalta, nem todos perceberam esta questão, “Mesmo hoje, em nossa vida industrial, exceto quanto a algum merecimento na formação de hábitos de diligência e de economia, pouca atenção é dada em todo o mundo às reações intelectuais e emocionais provocadas pelas formas de associação por que se conduz o trabalho moderno, comparadas com a atenção merecida pela produção material” (1979, p. 7). Por isso, pensa nos indivíduos mais novos, nos atos que podem ser direcionados sobre seus espíritos de forma a propiciar algum resultado externo e palpável.

Num contexto social e econômico em que a Revolução Industrial atingia o pleno desenvolvimento e um fascínio sobre a sociedade, e o ensino público ainda não estava ao alcance de todos, Dewey chamava a atenção sobre a necessidade de educar e a urgência em efetuar uma mudança nas atitudes e nos hábitos, de modo a habituá-los a participar da vida em comum. Por isso, dizia que

não podemos deixar de examinar se estamos ou não criando as *aptidões* que garantirão esse resultado. Se a humanidade progrediu alguma coisa

compreendendo que o verdadeiro valor de toda a instituição é seu efeito caracteristicamente humano – seu efeito sobre a experiência consciente – podemos acreditar que esta lição foi, em grande parte, aprendida ao contato com os jovens (DEWEY, 1979, p. 7).

Desse modo, Dewey atribuía às instituições que se fortaleciam no sistema capitalista – uma vez que disseminavam seu caráter humano na medida em que impulsionam a experiência consciente – as razões pelas quais o homem moderno deverá ser habituado a viver, a desenvolver suas aptidões, as quais garantirão os resultados necessários a esta sociedade. Para justificar sua propositura, Dewey faz comparação com os povos não evoluídos, pois neles existe muito pouco ensino e adestramento formais:

Para incutir nos mais novos as disposições necessárias, os povos selvagens contam principalmente com os mesmos tipos de associação capazes de manter os adultos fiéis à sua agremiação (...). Em quase tudo eles contam com que os pequenos aprendam os costumes dos adultos, adquirindo seu potencial de emoções e seu lastro de ideias, participando daquilo que os mais velhos fazem²⁰⁴ (DEWEY, 1979, p. 8).

Com o desenvolvimento da sociedade, contudo, torna-se cada vez maior a necessidade de uma educação formal para transmitir os recursos e as conquistas de uma sociedade complexa. “Mas a educação formal se torna facilmente coisa distante e morta – abstrata e livresca, para empregarmos as palavras pejorativas habituais. Os conhecimentos acumulados das sociedades inferiores são, pelo menos, postos em prática (...). O ensino escolar cria homens meramente eruditos e egoístas” (1979, p. 9).

Para Dewey, o ensino escolar deve ter uma função social, pois a educação é, antes, “uma atividade formadora ou modeladora – isto é, modela os seres na forma desejada de atividade social” (1979, p. 11) – por isso, a sua preocupação com os métodos utilizados pelo meio social para desenvolver os seus membros mais imaturos. Através de comparações com os cães e cavalos, Dewey procura identificar a diferença entre educação e adestramento. Para ele, “os seres humanos regulam os hábitos dos animais (...) agindo com firmeza para se provocarem certos atos geram-se hábitos que se manifestam com uniformidade igual à dos estímulos que se originam” (1979, p. 13). Porém, “o cavalo não participa da utilidade social a que a sua atividade é destinada” (1979, p. 14). No caso dos seres humanos, também são levados desde a infância à aquisição de hábitos úteis e a agir em consonância com o seu grupo social, para serem reconhecidas como parte do grupo. Dewey argumenta que é preciso, então, criar os

²⁰⁴ Dewey aponta uma questão que foi desdobrada por Piaget – seu interlocutor – na obra *Para onde vai a educação?* (1973, p. 59), já mencionada neste texto.

meios para essa participação mais tangível. Considera a linguagem importante para a aquisição do conhecimento, mas questiona a relevância da história. Para afirmar sua posição, desenvolve extensa argumentação contrapondo-se aos estudos de Herbart – cujas investigações demonstraram a influência dos diferentes conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil. Numa perspectiva oposta, Dewey defende o inatismo e afirma que a crescente complexidade social requer cada vez mais atenção ao período da infância, para que as crianças adquiram as necessárias aptidões. Argumenta que

aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer-se combinações sem contar destes, de acordo com a variação das circunstâncias. E isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é o ser humano adquirir o hábito de aprender. Aprende a aprender (DEWEY, 1979, p. 48).

Os argumentos de Dewey merecem atenção pelo grau de irradiação de suas ideias sobre diversos pensadores no século XX. Ele se opôs as pesquisas no campo do conhecimento para defender as suas ideias em torno de um processo de aprendizagem dado pelo próprio indivíduo, e considerou a infância o período mais privilegiado para o desenvolvimento de aptidões

A plasticidade é a faculdade de reter e extrair da experiência anterior elementos que modificarão atos subsequentes. Isto significa a capacidade de contrair hábitos ou desenvolver determinadas atitudes. (...) Em primeiro lugar, um hábito é uma habilitação, uma aptidão executiva, uma capacidade de *fazer*. Um hábito significa a capacidade de utilizar as condições naturais como meios para a realização de objetivos. É um domínio ativo sobre o meio ambiente, por meio do *comando dos nossos órgãos de ação*. Somos, talvez, inclinados a dar maior importância a esse domínio e comando do corpo, do que ao comando e domínio do ambiente. Encaramos os atos de andar, falar, tocar piano, as aptidões especiais características do gravador, do cirurgião, do engenheiro, como se fossem simplesmente habilidade, perícia e perfeição da parte do organismo. São-no, sem dúvida, mas a medida do valor destas qualidades reside no domínio eficaz e econômico sobre o ambiente, que elas asseguram. Ser capaz de caminhar é ter ao nosso dispor propriedades da natureza – e o mesmo sucede em relação aos demais hábitos (DEWEY, 1979, p. 49).

Dewey concebe que o indivíduo se desenvolve através de um processo interno e pela capacidade de contrair hábitos, desenvolvimento que se daria naturalmente. O hábito é que desenvolveria a aptidão para o fazer, a capacidade de fazer, aptidão que propiciaria o domínio ativo sobre o meio ambiente, favorecendo o desenvolvimento econômico, condições dadas pela natureza. Mas o desenvolvimento dessas habilidades possui uma direção, o bom funcionamento do organismo social:

Quanto ao aspecto educativo, observaremos primeiro que a realização de uma forma de vida social em que os interesses se interpenetram mutuamente e em

que o progresso, ou readaptação, é de importante consideração, torna a comunhão democrática mais interessada que outras comunhões na educação deliberada e sistemática. O amor da democracia pela educação é um fato cediço. A explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. Uma democracia é mais do que uma forma de governo: é principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjuntada e mutuamente comunicada²⁰⁵ (DEWEY, 1979, p. 73)

Dewey, assim, expressa a concepção de que a educação possui o importante papel de formar o homem para a democracia, coração do organismo social, cuja lógica de funcionamento é mantida pela atividade, fatores que permitem constituir uma vida associada. Isto é, Dewey exprime a sua concepção de educação em estreita articulação com sua noção de sociedade e, como integrante do movimento pragmatista, compartilhou das suas bases norteadoras e diretrizes. Desse modo, o movimento escolanovista – que tem em suas bases a filosofia pragmatista – traz embutida em sua proposta de educação, antes de tudo, uma *proposta de sociedade*, concebida como ápice de uma evolução linear configurada no desenvolvimento industrial, centro da orgânica social.

Egidio Francisco Schmitz (1980) esclarece que Dewey iniciou seus estudos na Universidade de Chicago e, posteriormente, transferiu-se para a Universidade de Colúmbia, espaço através do qual irradiou seu pensamento para diversos países, inclusive Rússia e China. No Brasil seus primeiros seguidores foram Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, cuja atuação se direcionou a introduzir os princípios pragmatistas na LDB debatida entre 1948 e 1961. Schmitz elenca alguns dos aspectos principais da filosofia e teoria educacionais de Dewey, que reiteram as nossas observações:

1. Homem: o homem é um ser biológico, em interação contínua com o ambiente, e que se torna moral por meio da sociedade; 2. Educação: é “a soma total de processos por meio dos quais uma sociedade ou grupo social, grande ou pequeno, transmite seus poderes, capacidades e ideais adquiridos, com o fim de assegurar sua própria existência e desenvolvimento de modo contínuo”; 3. Sociedade: é o meio social por meio do qual o homem se torna moral, cooperando com os outros para atingir objetivos comuns; 4. Democracia: é a única forma possível de viver em sociedade de maneira livre e responsável; (...) 11. *Método científico*: é o método das ciências naturais, único válido para todo conhecimento. Também chamado “método da inteligência”. É por meio dele que serão adquiridos todos os conhecimentos,

²⁰⁵ Piaget, grande interlocutor de Dewey, desenvolve esses princípios no texto *Os procedimentos da educação moral*, apresentado na V Conferência Internacional de Educação Moral, em 1930, publicado na obra *Sobre a pedagogia* (1998, p. 34). A citação já foi mencionada neste texto.

também filosóficos, morais e religiosos. O que são se puder enquadrar neste método ou não existe ou não é relevante para a vida humana (SCHMITZ, 1980, p. 24).

Os referenciais deweyanos citados por Schmitz são extremamente próximos dos fundamentos contidos em *As regras do método*, de Émile Durkheim, portanto, seu ponto de partida e de chegada para compreensão da sociedade seguem os fundamentos das ciências naturais e a própria sociedade é compreendida como extensão da natureza.

Dewey e outros pensadores vinculados ao pragmatismo identificam a ação como elemento primordial para o bom funcionamento do organismo social – a sociedade. Nesse sentido, os pragmatistas realizam uma crítica à filosofia, convocam os homens a pensarem apenas sobre a sua própria experiência e anunciam que é preciso tornar a filosofia *prática*. A experiência tratada pelo pragmatismo é sempre resposta, reação ao problema imediato. O que se revela é o desejo exacerbado em reduzir a vida dos homens à ação imediata e uma recusa em reconhecer a teleologia intrínseca à natureza do trabalho, a intenção de cortar todas as possibilidades de intercâmbio do indivíduo com a universalidade genérica dos homens, o seu devir desenvolvido ao longo da história da humanidade, a consciência plena da sua existência.

Por isso, a questão central desta corrente filosófica se remete ao fato de não se tratar de uma concepção alheia aos diversos sistemas filosóficos, pelo contrário, é uma filosofia que tem por princípio o combate e a destituição da cultura universal e de todas as produções filosóficas constituídas desde Sócrates até o século XIX, e tem em Marx o seu oponente principal, na medida em que se apropria das suas categorias e as redimensiona para a sobrevivência da sociabilidade do capital. A questão principal combatida pelos pragmatistas é o conhecimento em sua dimensão mais ampla, contida nos diferentes sistemas filosóficos, os estudos relativos à história da humanidade e à literatura, e assim, de modo não declarado, o seu combate recai sobre o humanismo e as possibilidades de se concretizar relações diretas entre os homens.

O combate desse segmento filosófico à história e às produções teóricas tornou-se hegemônico, e exerce plena influência em todos os segmentos do ensino, confluindo toda prática educativa ao desenvolvimento de competências e habilidades para a realização do trabalho, ao bom funcionamento do sistema produtivo, cujo pensamento se limita ao profissional reflexivo. Mas esta propositura predominante traduz a ruptura

efetivada com todas as conquistas humanas obtidas no decorrer da história da humanidade e com as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades humanas.

Pela emergência das circunstâncias em que nos encontramos, tornou-se imprescindível explicitar nossa compreensão sobre a história, para justificar a afirmação de que o modelo educacional vigente consiste numa ruptura com os princípios educacionais desenvolvidos no decorrer da história da humanidade, questão que veremos a seguir.

5.2. Crítica ao esvaziamento da vida e a importância das ciências e das humanidades na formação dos indivíduos

Expusemos anteriormente alguns dos principais fundamentos do neopositivismo predominante na atualidade, mas em nossas reflexões concluímos que, embora seus difusores manifestem a defesa do livre desenvolvimento dos indivíduos, esse movimento tem como centro, não a realização da liberdade e potencialidades humanas, mas a confluência da ação de todos os indivíduos ao ordenamento do organismo social – a sociedade industrial, capitalista. Por isso, afirmamos que o pragmatismo se constitui numa das vertentes do anti-humanismo contemporâneo, cujo percurso foi iniciado em fins do século XIX através da sua difusão por diferentes países provocando embates e confluindo resistências. Uma das principais críticas ao pragmatismo atribui a esse movimento a responsabilidade de manter os indivíduos submersos no presente, pelo fato de buscar retirar-lhes as ferramentas teóricas que auxiliam a compreender o desenvolvimento histórico e as diferentes esferas que compõem a orgânica social. Nesse sentido, uma das principais características desse movimento é o empenho em efetuar uma ruptura com a história e com o próprio desenvolvimento da subjetividade dos indivíduos.

Assim, as análises que realizamos sobre as propostas educacionais disseminadas na atualidade reforçam nossas observações emitidas no início deste texto, dando conta de que o modelo educacional vigente, centrado no pragmatismo de John Dewey (inaugurado no final do século XIX e difundido ao longo do século XX), promoveu um combate ostensivo à formação humana, cultural e científica constituída desde a *Grécia antiga*. Mas foi no período da *guerra fria* que o pragmatismo alcançou plena irradiação e passou a ser efetivamente incorporado pelas políticas educacionais, o

que levou à alteração dos programas educativos e à transformação da educação, que adquiriu características completamente distintas – o que demonstra ocorrer, por parte das classes dominantes, a efetivação de um rompimento completo com todas as proposituras educacionais do passado.

Contrariamente à formação teórica, artística, científica, intelectuais como Philippe Perrenoud determinam os norteamentos formativos relacionados às diferentes áreas do conhecimento, estabelecendo como diretrizes educativas o desenvolvimento de competências para uma aprendizagem pautada pela “autonomia” e o desenvolvimento de habilidades técnicas para o trabalho. Para Silva Jr., os novos paradigmas que circundam a sociedade giram em torno do consenso entre antagônicos, pautado pela mediação entre a ciência engajada em prol do mercado e o novo pacto social em curso. Assim,

nesse contexto, a educação e sua forma de administração expressam a mesma racionalidade. Isto é, a educação que se busca por meio das reformas assenta-se em supostos teóricos, que possibilitam uma formação cujos traços principais são a cognição, a instrumentalidade, a adaptação e o consenso como corolário das características anteriores (SILVA JR., 2004, p. 8).

As teorias pedagógicas presentes na atualidade concentram os princípios da tradição filosófica ancorada no liberalismo, a qual, para o que nos interessa no momento, consiste em conceber a relação entre consciência e mundo sensível de modo unilateral e a-histórico e, portanto, naturalizado. Apesar das divergências entre os diferentes pensadores racionalistas e empiristas acerca do desenvolvimento cognitivo, todos convergem numa mesma proposição: a compreensão de uma relação unilateral entre consciência e mundo sensível, sob uma concepção cognoscitiva e desprovida de mediações. Em torno dessas concepções realiza-se um intenso movimento de ideias na educação, segundo a qual os homens são concebidos apenas como seres cognitivos, cuja formação deve ser direcionada a experiências que possam contribuir para a realização do trabalho. O homem é compreendido como um ser cognitivo para o fazer, para o trabalho, naturalmente constituído para a produção.

Nesse sentido, há um equívoco na concepção atual de educação que toma o processo de aprendizagem como um processo interno, no qual a razão é desencadeada pela sensibilidade intuitiva no momento em que se dá a experiência, e não como relação

total entre consciência e mundo. Esta concepção está entrelaçada com os pressupostos contidos no pensamento de Immanuel Kant²⁰⁶ e John Dewey.

A respeito do pensamento de Kant, Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni e Nilza Micheletto (2000) esclarecem que o filósofo foi um racionalista que se posicionou contrariamente à tradição racionalista constituída em torno da metafísica e vinculada a Descartes, Leibniz e Wolff. As autoras ressaltam que Kant propôs a

crítica das capacidades da razão sob a influência de Hume (1711-1776), empirista inglês, que nega a possibilidade da razão pensar a partir de conceitos *a priori*²⁰⁷ a conexão de causa e efeito, pois se assim fosse tais ligações deveriam ocorrer necessariamente. Segundo Hume, a conexão entre causa e efeito surge a partir do empírico, da repetição da experiência, que cria no sujeito a noção de causa através do hábito. Tal suposição leva Hume a desprezar qualquer metafísica, pois nega a pretensão de verdade para qualquer proposição que não seja resultado da experiência (GIANFALDONI; MICHELETTO, 2000, p. 343).

As autoras salientam, ainda, que Kant não concorda inteiramente com Hume, pois considera a metafísica essencial para o homem alcançar realidades transcendentais, mas reconhece a importância da experiência, pois

na produção do conhecimento é necessária a existência do objeto que desencadeia a ação do nosso pensamento e ao qual todo o conhecimento deve se referir; é fundamental, ainda, a participação de um sujeito ativo que pense, conecte o que é captado pelas impressões sensíveis, fornecendo, para isso, algo de sua própria capacidade de conhecer (GIANDOLFONI; MICHELETTO, 2000, p. 344).

Sob esta mesma perspectiva, Dewey fundamentava as suas posições e relaciona-as ao ensino, para afirmar que

O estágio inicial do ato de pensar é a experiência. Esta observação pode figurar-se soado lugar-comum. Deveria ser; mas infelizmente não é. Pelo contrário, o ato de pensar é com frequência considerado na teoria filosófica e na prática educativa como alguma coisa independente da experiência e capaz de ser cultivado isoladamente. É bem verdade que as limitações inerentes à experiência são muitas vezes indicadas com encarecimento, como o terreno próprio para o exercício do pensamento. (...) De um modo geral, o erro fundamental nos métodos educativos está em supor-se que se pode presumir experiência da parte dos discípulos. Aquilo por que insistimos, aqui, é que é indispensável uma situação empírica atual para a fase inicial do ato de pensar. E experiência tem o sentido com que já foi definida: tentarmos fazer alguma coisa, e essa coisa fazer-nos perceptivelmente outra em retorno. O erro consiste em supor que possamos começar com matérias ou disciplinas, completas por si mesmas, sejam aritmética, geografia, ou qualquer outra, independentemente de alguma experiência pessoal direta, em determinada situação (DEWEY, 1979, p. 168).

²⁰⁶ Immanuel Kant (1724-1804) nasceu na Prússia, posteriormente constituída como parte da Alemanha.

²⁰⁷ Giandolfini e Micheletto esclarecem que “Os conhecimentos *a priori* são juízos que se caracterizam por serem necessários e universais, que independem de toda a impressão dos sentidos (2000, p. 343).

Sem demonstrar as provas das suas argumentações – Dewey defendia a ideia de que o conhecimento a ser adquirido pelas crianças advém da sua experiência e descartava a assimilação de conceitos e teorias veiculados nas matérias – conhecimentos sistematizados em diferentes áreas das ciências. Assim, contrariamente ao modo como vinha sendo realizado o ensino em suas bases seculares, o filósofo pretendia que a escola não ensinava a pensar, pois a “fragmentação da instrução em vários fins separados, como a aquisição de certas habilidades (ler, escrever, desenhar, recitar), a aquisição de conhecimentos da natureza informativa (história e geografia) e o exercício do ato de pensar, evidencia por si mesma o modo ineficaz com que cumprem estas coisas” (1979, p. 166). O filósofo pragmatista argumenta que, “se tivermos em vista despertar a inteligência e o pensamento e, não, meras aquisições de palavras, a primeira apresentação de qualquer matéria na escola deve ser o menos acadêmica ou escolástica possível” (2000, p. 169). Dewey rechaçava a formação que se fazia pela teoria, pois acreditava que a reflexão complementar à experiência advinha da observação de situações empíricas:

Para compreender o que significa uma experiência ou uma situação empírica, o espírito precisa evocar a espécie de situação que se apresenta naturalmente fora da escola – as espécies de ocupações que na vida comum provocam o interesse, pondo em jogo a atividade. É um exame honesto dos métodos que dão sempre resultados na educação formal, quer em aritmética, quer para se aprender a ler, ou para se estudar geografia, ou física, ou uma língua estrangeira, revelará que a sua eficácia depende da circunstância de reproduzirem de certo modo o tipo das situações fora da escola, que na vida ordinária, provocam a reflexão (DEWEY, 1979, p. 169).

Há duas questões importantes a destacar sobre essas afirmações de John Dewey. A primeira se refere ao fato de considerar referência apenas a experiência das crianças apenas as comparações com as circunstâncias empíricas do cotidiano, descartando a necessidade da teoria. Isto tolhe o estímulo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e, portanto, da capacidade dos indivíduos de se afastarem da realidade em sua imediatez para compreender outras esferas sociais e materiais relacionadas ao momento empírico em análise. Diversamente, advertimos que não é possível dissociar uma vivência prática no processo de ensino-aprendizagem da apreensão teórica e do desenvolvimento dos níveis mais elevados de abstração. A segunda questão diz respeito ao equívoco de se condicionar o conhecimento à experiência, pois este é, antes de tudo, um conjunto de descobertas e aprendizados desenvolvidos no decorrer da história pela humanidade, é patrimônio cultural adquirido e difundido pelos homens. É impossível um indivíduo sozinho reconstituir o processo

do conhecimento desenvolvido pela humanidade inteira no decorrer de milhares de anos.

Assim, as observações lançadas por Dermeval Saviani em *Escola e democracia* merecem atenção, especialmente quando pontua o verdadeiro lugar das experiências realizadas na escola, taxando-as de pseudocientíficas, pois o educando não tem ainda formação para desenvolvê-las em sua plenitude:

Se não se domina o desconhecido, não é possível incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido (...) e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista. Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de “mentirinha”, da pesquisa de brincadeira que, em boa parte, me parece, constitui o manancial dos processos novos de ensino. Em suma, só assim será possível encetar investigações que efetivamente contribuam para o enriquecimento cultural da humanidade (2003, p. 47).

A questão posta por Dewey, porém, extrapolava uma concepção de aprendizagem, para se firmar como posição política elitista, ao justificar que

Como os alunos, em sua grande maioria, não se vão tornar cientistas especializados, é muito mais importante que adquiram algum conhecimento da significação do método científico, do que se limitarem a reproduzir exaustivamente e de segunda mão os resultados atingidos pelos cientistas. Quanto ao “programa dado” ou à “matéria ensinada”, os estudantes não irão, talvez, tão longe, mas os que aprenderem aprenderão segura e inteligentemente. E pode-se asseverar que os poucos que se tornarem cientistas terão tido melhor preparação do que se tivessem mergulhado em uma grande massa de conhecimentos puramente técnicos, e expostos simbolicamente. Com efeito, aqueles que chegam a tornar-se cientistas eméritos são os que pelas suas próprias aptidões conseguem evitar em seu percurso os riscos do escolasticismo tradicional. (DEWEY, 1979, p. 243)

Tomando as aptidões (inatas) como justificativa, o que Dewey explicitava era a concepção de que a formação teórica e científica era para poucos, para aqueles que já nasciam com as qualidades para o seu desenvolvimento, e, tendo em vista o pouco tempo disponível, é melhor ensinar o método científico para que as aptidões naturais sejam a floradas. O seu pressuposto era o de que poucos conseguiriam apreender o conhecimento científico, mas sua apreensão poderia ser assegurada se fosse garantido ao indivíduo o método do conhecimento: o da lógica. Mas lógica e ciência estavam intimamente vinculados no pensamento de Dewey, remetendo-se ao próprio conteúdo da ciência,

Por ciência, conforme ficou dito, significamos aquele saber proveniente dos métodos de observação, reflexão e verificação deliberadamente adotados para assegurar conhecimentos certos e provados. Ciência subentende um esforço

inteligente e perseverante para rever as convicções correntes a fim de excluir delas o que é errôneo, aumentar-lhes a exatidão e, acima de tudo, as mútuas dependências dos vários fatos. Ela é, como todo o conhecimento, um resultado da atividade de levar a efeito certas mudanças no ambiente. Mas em seu caso a qualidade do conhecimento resultante é o fator causal, não um incidente da atividade. Lógica e pedagogicamente a ciência é a perfeição do conhecimento, é sua última fase. Ciência, em suma, significa compreensão do conteúdo lógico de todo conhecimento (1979, p. 241).

A ciência não é compreendida como desvendamento dos fenômenos da natureza e da sociedade em suas múltiplas determinações e mediações, senão como organização empírica do real, e a qualidade deste conhecimento encontra-se no fator causal do conhecimento – este fator causal seria a lógica. Desse modo, o movimento de ideias que difundido a partir de Dewey vem atuando no sentido de vincular a formação do indivíduo à formação do pensamento lógico, porque considera o desenvolvimento do ato de pensar algo que passa necessariamente pelo desenvolvimento do pensamento lógico.

Advertimos, todavia, que, neste direcionamento dado por Dewey, o desenvolvimento do pensamento é concebido como exercício especulativo, e não como abstração do real, como apreensão e reflexão do mundo sensível em sua totalidade temporal e espacial, mediata e imediata. Esse movimento de ideias vem atuando no sentido de impedir o acesso paulatino e a apreensão do conhecimento organizado nas diferentes matérias, vem impedindo a formação do pensamento teórico e a educação dos sentidos, a reflexão mais elaborada acerca de textos, a convivência intensa com todas as formas de literatura, arte e ciência. Assim, também impede a percepção dos detalhes, a visualização mais ampla da própria realidade, bem como a assimilação de suas formas fenomênicas. Postura que contribui para o agravamento dos problemas já existentes na sociedade, na medida em que forma individualidades “mudas e passivas” – por não desenvolverem as condições subjetivas para as diversas mediações contidas na realidade e reconhecer as causas dos problemas para resolvê-los efetivamente, conseguem apenas lidar com as esferas empíricas e imediatas, e por isso, não se envolvem com as questões sociais mais amplas.

Há, porém, outro fator, que extrapola a esfera do conhecimento. Na medida em que a história, a literatura, a música, o teatro são desvalorizados, a própria dimensão humana é fragmentada, tomada como individualidades superficiais, na medida em que não se envolvem com as questões sociais e humanas do seu tempo. Um sistema de ensino que tolhe a dimensão humana, ao canalizar a educação à esfera empírica, à resolução de problemas em sua imediatidade, reitera as condições que

impedem a humanidade compreender e ultrapassar as causas mais profundas dos problemas que a atormentam.

Neste atual patamar de produção capitalista, a escola pública reproduz e aprofunda a alienação e estranhamento, faz sucumbir potencialidades humanas, impossibilita a apropriação do conhecimento e a formação dos sentidos. Todavia, essa condição não é dada naturalmente, mas de modo intencional pelas incessantes reformas realizadas nas políticas educacionais, subsidiadas por um movimento de ideias ancorado no pragmatismo e articulado com as orientações econômicas e administrativas do Banco Mundial.

O esforço despendido nesse amplo movimento de ideias realizado com bastante intensidade a partir da década de 1960 e potencializado nos anos 1990 veicula ideias centrais pertinentes à naturalização do individualismo. Como evidencia Silva Jr., o conteúdo vinculado a esse movimento formativo busca efetivar

um processo de formação do ser singular, sua forma de ser para a sociedade e para o trabalho, que toma o mundo nas suas esferas natural e social como dado, sem questionamentos das contradições que produzem essas realidade por meio da prática social humana, quando toma sua subjetividade como um “fato objetivo”, quando sua qualidade se lhe torna uma propriedade (SILVA JR., 2004, p. 9).

Silva Jr. esclarece, ainda, que o movimento realizado pelas classes dominantes promove a transição de valores que possam dar sustentação às relações sociais e construir novas formas de controle social, circunstância em que a educação adquire papel ainda mais relevante, pois “as práticas escolares são fundamentais na produção de uma nova sociabilidade” (SILVA JR., 2004, p. 9). Sob estas relações sociais, os indivíduos são lançados a um maior grau de estranhamento e vulnerabilidade, na esfera da sua sobrevivência como em sua capacidade de compreender a própria vida. O princípio de educação vigente subordina-os à produção e reduz as suas vidas à manutenção da reprodução social, na qual precisam *aprender a ser* para esta forma de sociedade, *adaptar-se* a ela.

Há, em torno da educação, uma vasta produção teórica relativa à metodologia de ensino, à formação de professores, temas que canalizam a consolidação de uma nova concepção de ensino amparada na pedagogia das competências e no profissional reflexivo, cuja matriz está no pensamento de Dewey, como já analisado. Estas produções teóricas expressam as ideias das classes dominantes do nosso tempo. Marx, n’*A ideologia alemã*, já havia ressaltado que

as ideias da classe dominante são também as ideias dominantes de cada época, ou, em outras palavras, a classe que é a potência material dominante da sociedade é também a potência espiritual dominante. A classe que dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção intelectual, de maneira que, em média, as ideias daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual estão desde logo submetidas a essa classe dominante. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes, colhidas em forma de ideia e, por conseguinte, são a expressão das relações que fazem de uma classe, a classe dominante, o que equivale a dizer que são as ideias da sua dominação (MARX; ENGELS, 2008, p. 84).

Esta produção intelectual vem sendo realizada de modo intenso e concentrado, seja através de cursos de formação em serviço ou congressos, seja através da produção de livros. As ideias produzidas em torno da prática educativa, que visam a nortear a formação dos indivíduos, são direcionadas a conformar a vida destes ao sistema produtivo.

Por isso, é preciso estar atento ao modo como as políticas educacionais são conduzidas na atualidade, pois o desprezo às ciências humanas possui um sentido muito bem definido na perpetuação das formas de opressão e estranhamento, como esclarece Georg Lukács: “a indiferença para com o conteúdo é um traço essencial da relação burocrática com a vida” (LUKÁCS, 1968, p. 155). E, assim, voltamos ao ponto inicial de nossa reflexão: o processo de burocratização na educação cumpre um papel bem específico no contexto global da sociedade capitalista. Não se limita a frear a reflexão crítica dos indivíduos: é preciso que se tornem insensíveis, que se acostumem a esta sociedade, pois, “Embriaguez e insensibilidade são os sintomas psicológicos mais gerais do habituar-se à terrível desumanidade do capitalismo moribundo; é isto que os interesses de classe da burguesia exigem da arte” (LUKÁCS, 1968, p. 148), por exemplo. Desse modo, “Este habituar-se faz nascer nos homens da sociedade capitalista uma relação espontânea e mecanicista, de mero registro burocrático, diante dos problemas da vida” (LUKÁCS, 1968, p. 130). Acerca dessa questão, Lukács traz ainda outros elementos:

A espontaneidade transmuda-se em burocratismo de acordo com um processo que não é mais do que a intensificação extrema do hábito, que é o efeito conservador, socialmente estabilizante, da própria espontaneidade. (...). No capitalismo, o habituar-se significa assim um processo geral de obscurecimento. Os homens concebem a espontaneidade como natural e normal, e aprendem a reagir às suas manifestações assim como se reage a um temporal ou ao calor intenso, isto é, a eventos naturais que podem ser desagradáveis, sem dúvida, e aos quais podemos eventualmente detestar, mas que devem ser considerados tais como são; deste modo, surge **o habituar-se à inumanidade capitalista**. No que toca ao aspecto ideológico da estabilidade do capitalismo, este habituar-se é extremamente importante, já que impede tanto o nascimento de uma revolta duradoura contra a injustiça e a

desumanidade, suscetível de se elevar até à investigação de suas causas, quanto um entusiasmo, superior à pura reação emotiva, pelos grandes movimentos humanos que contêm sempre – consciente ou inconscientemente – uma tendência à revolta contra o sistema capitalista. (LUKÁCS, 1968, p. 130)

Nesta crítica de Lukács é possível identificar os diversos mecanismos de opressão e de controle social, escondidos em discursos democráticos, em políticas educacionais que aparecem como redentoras e eficientes para a resolução dos problemas, quando, na verdade, produzem controle ideológico, rebaixamento cultural, reprodução da desigualdade e aderência à sociedade centrada na ampliação do capital – e não no homem. Nessa perspectiva, a sociedade contemporânea vivencia uma profunda inversão, ao colocar a vida dos indivíduos a serviço da reprodução do sistema capitalista, pois a mercadoria, o dinheiro, a acumulação, sobrepõem-se aos indivíduos.

Nessas condições, manifesta-se na educação um processo de estranhamento ainda mais intenso, ao se restringirem as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades intelectuais, artísticas e culturais de crianças e adolescentes, principalmente aquelas pertencentes às classes populares. Sob o discurso da gestão democrática e participativa, da inclusão, do incentivo ao professor reflexivo (que reflete sobre a sua prática), a formação só é concebida como formação de habilidades para o trabalho, leituras e interpretações de assuntos pertinentes à esfera do cotidiano e problemas casuais.

A difusão dos seus fundamentos, aliados ao processo de dissociação dos indivíduos (pelo atual patamar das relações sociais) pode tolher as diversas possibilidades e, deste modo, restringir o desenvolvimento de capacidades humanas, tolher a expansão da interioridade e a própria dimensão da educação dos sentidos: a capacidade de amar e sentir, e a compreensão da sua generidade.

Marx, em seu estudo sobre o processo de constituição da sociabilidade, salienta que a relação da consciência com o mundo não é unilateral, pelo contrário, é relação total, que se dá por meio de todos os órgãos dos sentidos e também pela capacidade de amar e sentir. Como indica Marx, a formação do indivíduo ocorre na sua relação total com o mundo, assegurada pelos órgãos dos sentidos:

Só através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em suma, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades humanas). De fato, não são apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que

vêm à existência mediante a existência do seu objeto, através da natureza humanizada (MARX, 1989, p. 199).

A relação com o mundo é total porque envolve a própria totalidade humana, a sua capacidade de apreender o mundo em sua forma imediata e mediata, de se universalizar por meio das relações sociais. Os sentidos precisam ser educados para que os indivíduos possam compreender o mundo através da ciência, da arte e da literatura, possam se emocionar e tomar consciência de si mesmos e desenvolver a sua própria humanidade.

Marx, ao identificar o modo pelo qual se deu o processo de desenvolvimento humano, apreendeu a sociedade como comunidade humana e social: o livre desenvolvimento do indivíduo ocorre através da apropriação da produção genérica. É condição *sine qua non*: o homem se torna cada vez mais indivíduo, ser único e singular – quanto mais se apropria da genericidade humana, das produções históricas, sociais, culturais, econômicas, filosóficas. Os indivíduos desenvolvem integralmente suas capacidades intelectuais e sensitivas, na medida em que passam pelo processo de apreensão do conhecimento produzido pela humanidade: apreensão histórica, científica, cultural, filosófica.

O processo de aprendizagem e a formação da sensibilidade se dão por meio da arte, da literatura e das diferentes áreas das ciências, pois constituem os meios para o desenvolvimento da subjetividade e da inteligência, porque elas se remetem ao próprio indivíduo e às suas necessidades humanas. Educação se faz através do conhecimento das diferentes áreas da ciência, da poesia, literatura, música, convivência, reflexão, produção e atividade, que entrelaçam elementos vivenciados no cotidiano àqueles históricos e sociais já concretizados pela humanidade, para alcançar o mais amplo conhecimento universal. Aprender a ser homem torna-se possível neste processo: quanto mais o indivíduo se apropria da história universal, quanto mais amplia seu conhecimento, mais desenvolve sua própria individualidade, pode tornar-se humano e sensível.

O estudo da música, por exemplo, propicia o desenvolvimento da sensibilidade auditiva e, portanto, forma a sensibilidade musical, que, envolvida em melodia e poesia, sente a própria interioridade, o afloramento de sentimentos que o remete a uma dimensão mais ampla da vida: a capacidade de amar e sentir, e não se ver como único, mas como ser de um mundo histórico, construído pela atividade humana. O estudo da história permite ao indivíduo a elevação da vida cotidiana – esfera imediata da

vida – para apreender as esferas mediatas, construídas pelo conjunto dos indivíduos no decorrer do tempo e espaços históricos, as suas produções científicas, artísticas, filosóficas. O estudo da história permite ao indivíduo tornar-se ser genérico, na medida em que compreende a ação dos indivíduos em meio às relações sociais, os objetivos e os princípios que efetivaram os acontecimentos de diferentes épocas, e a própria base das condições materiais de existência. O estudo das ciências – biologia, geografia, matemática, química, física –, por sua vez, possibilita ao indivíduo a compreensão das leis da natureza – suas substâncias materiais e o seu movimento – enfim, propicia a compreensão do conjunto das coisas existentes, dos seres materiais que são resultados do trabalho – da incessante atividade humana sobre a natureza. O estudo da literatura oferece a compreensão dos diferentes estilos literários e recursos linguísticos, instrumentaliza a retórica e a comunicação do indivíduo com os outros homens. Mas a leitura das diversas obras literárias propicia uma formação que se remete à interioridade, a aproximação do seu *eu* com os problemas vividos por personagens em diferentes tempos históricos lhe desperta sentimentos que o fazem refletir sobre sua própria vida.

O depoimento de Lukács acerca de seu trajeto intelectual pessoal, na obra *Pensamento vivido*, exemplifica a importância que a literatura pode exercer sobre a formação dos indivíduos em sua maneira de pensar, em seu modo de ser e estabelecer relações humanas com o mundo. Ali ele diz que a leitura do livro *O últimos dos moicanos* exerceu influência sobre a sua vida, assim como os romances de Mark Twain, *Tom Sawyer* e *Huckleberry Finn*, porque foram leituras que o fizeram “compreender a existência dos ideais de vida (...). O ideal da minha infância era que uma pessoa deveria viver como Tom Sawyer” (LUKÁCS, 1999, p. 29). A literatura é a obra de arte por excelência, diretamente vinculada à formação da subjetividade, precisamente porque ela imita a vida dos homens, seu modo de agir e sentir, através de diferentes gêneros poéticos.

Ao reconstituirmos o caráter intrínseco da formação humana, torna-se, porém, imprescindível destacar as seguintes questões: era prática corriqueira para a geração nascida até o início da década de 1960 que frequentou a escola pública naquele período, ler obras clássicas da literatura, tais como *Tom Sawyer* e *Huckleberry Finn*, de Mark Twain, *Helena*, de Machado de Assis ou *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e tantas outras. Os livros clássicos compunham a formação dos indivíduos através da realização de leituras, análises literárias, exercícios escritos e orais. Como indicado na

primeira parte desta tese, o cotidiano escolar possuía uma rotina de atividades bastante concentrada na literatura, na gramática e nas diferentes áreas das ciências, o que demarca procedimentos extremamente distintos dos que são determinantes para o ensino na atualidade. Havia uma tradição que pontuava como princípio a leitura de obras clássicas, a exigência do conhecimento da gramática como requisito para o domínio da língua. O conhecimento da biologia despertava o encantamento e a curiosidade diante da natureza, bem como orientava o indivíduo a lidar com o ecossistema, a cuidar da terra e a prevenir doenças.

A aprendizagem que se dá por meio das relações que se estabelecem entre as diferentes áreas das ciências propicia a compreensão da totalidade e extrapola a formação específica para o trabalho, porque se remete à formação do indivíduo como ser total, direcionada que está ao desenvolvimento de potencialidades humanas e o *alargamento da subjetividade*²⁰⁸. A educação que prima pela formação dos sentidos, da subjetividade e do intelecto se constitui num processo fundamental à constituição dos indivíduos, pois através dela torna-se possível a superação do senso comum, da superficialidade, da percepção rasteira da realidade. Se esta situação não é dada naturalmente, ela pode ser modificada, e os indivíduos podem reconquistar a escola como espaço de formação cultural, científica e propedêutica, repondo o estudo da literatura, das línguas, da arte, da música e das diferentes áreas da ciência na vivência do cotidiano escolar.

Efetivamente, porém, em que se constituem a natureza e a especificidade da escola? Raymond Willians, ao tratar das formas mais gerais de cultura, apresenta a particularidade das instituições que despontaram no Renascimento, dentre elas, a escola:

Assim, uma “escola”, em seu sentido moderno, pode ser literalmente isto: uma instituição em que há um mestre e alunos cujas características podem ser identificadas. Esse é um uso geral, por exemplo, nas descrições de tendências da filosofia clássica grega. Mas o termo foi também utilizado para tendências mais amplas e mais informais. A palavra original grega passou do sentido de “lazer” para o de “emprego do lazer no debater” e, deste, para o sentido institucional, bem como para a descrição mais geral de uma tendência. Assim, uma “escola” pode ser uma tendência geral, muitas vezes identificada pelo nome determinado “mestre” que, contudo, não precisa estar em relação direta, institucional ou qualquer outro tipo com seus “alunos” ou “discípulos”. Mas uma “escola” pode também, ampliando-se em outra direção, ser um corpo completo de professores de uma disciplina, em

²⁰⁸ Mencionamos a expressão cunhada por Ibaney Chasin, professor da Universidade Federal da Paraíba, em sua tese de doutorado *Monteverdi: humana melodia*, 2003, p. 21, porque o autor traz à baila um pressuposto imprescindível para o homem renascentista: o aprimoramento da sua sensibilidade, e a ampliação da sua interioridade, a perspectiva de tornarem-se homens melhores.

determinado lugar, e de modo algum necessariamente uma tendência específica ou um corpo de doutrina. Nas universidades, onde o termo se tornou comum para o corpo de professores de dada matéria, há exemplos tanto da tendência especificadora, quanto da descrição institucional neutra (WILLIAMS, 2008, p. 63).

Embora a escola seja instituída na modernidade com características peculiares, constituída por alunos e professores – cada qual responsável por uma disciplina –, ou, ainda, constituída como uma agremiação doutrinária que agrupa discípulos, a escola surgiu, nos moldes como a conhecemos, na Roma Antiga, segundo Luzuriaga, já constituída nos “três graus clássicos de ensino: elementar, médio e superior” (1983, p. 61), e na época imperial tornou-se pública, instituída, inclusive, nas regiões dominadas. Enquanto o ensino superior era voltado para o direito, era oferecido às crianças a partir dos sete anos

tinha um programa elementar em torno da leitura, escrita e cálculo, com algumas canções (...) À escola elementar segue-se a secundária, a do *grammaticus*, na qual mais se fez sentir a influência da cultura grega. Começa aos 12 e dura até os 16 anos. Aí se estudam gramática latina e gramática grega, com base em Homero e nos clássicos; igualmente retórica e oratória, matemática. Diferentemente da educação grega, pouco se cultivavam música e ginástica. Em compensação acentuava-se o valor jurídico-político” (1983, p. 62).

Mas o fato é que este tipo de escola foi retomado a partir do século XIV e adquiriu um papel cada vez mais relevante. Na mesma direção de Luzuriaga, Andre Petitat tece relato a respeito da criação e multiplicação de colégios com muita rapidez já a partir do século XVI. Essas instituições estavam vinculadas às congregações religiosas protestantes e católicas apresentando características comuns: “concentração dos cursos dentro dos estabelecimentos, gradação sistemática das matérias, programa centrado no latim e no grego, controle contínuo dos conteúdos adquiridos, supervisão e disciplina (PETITAT, 1994, p. 76)

Segundo Andre Petitat, “à dispersão dos ensinos individuais sucedeu um agrupamento de estudantes e de professores em um certo número de estabelecimentos. Importantes transformações no ensino acompanham este movimento de concentração, referentes ao controle exercido sobre os estudantes, às matérias ensinadas e à criação de *graus* e *classes*” (1994, p. 77). O que estava em curso era a constituição de uma educação organizada por grau de complexidade, que pressupunha os alunos separados por idades e por classe. Neste período de intensa efervescência teórica foi constituída uma educação norteadada pela aproximação com relação aos princípios formativos oferecidos pelos gregos, com o conhecimento pleno de todas as coisas existentes, obtido através do estudo das ciências, das línguas, das artes e da preocupação com

desenvolvimento das virtudes. Luzuriaga ressalta que a pedagogia constituída no Renascimento estava ancorada

no redescobrimento da personalidade humana livre, independente de toda consideração religiosa ou política; na criação da educação humanista, baseada, sob novo ponto de vista, no conhecimento de Grécia e Roma; no cultivo da individualidade, da personalidade total e não só da religiosa e mística, no desenvolvimento do espírito de liberdade e de crítica, ante a autoridade e a disciplina anteriores; cultivo das matérias realistas e científicas, ainda que com predomínio das literárias e linguísticas; na organização escolar surge novo tipo de instituição educativa, o Colégio humanista ou escola secundária, baseado no estudo do latim e do grego (1983, p. 94).

Segundo Luzuriaga, os princípios cultivados nas escolas giravam em torno da educação humanista e envolviam educação física, estética e intelectual, entre as quais se incluíam matérias como o grego e o latim, gramática e matemática, filosofia e algumas ciências. O método de ensino girava em torno de uma prática centrada em explicações da matéria, na realização de lições, leituras silenciosas e orais, oratória, desenvolvimento de composições e diferentes tipos de textos, repetição e confronto de ideias. Isto é, havia uma metodologia que conduzia a criança a assimilar paulatinamente os conteúdos científicos e literários.

Nesse sentido, é possível responder à questão a respeito da natureza e especificidade da escola. Como assinalamos no início deste texto, Silva Jr. e Ferretti (2002), em consonância com as teses de Agnes Heller, consideram a escola um espaço privilegiado de formação, pois é o local em que o indivíduo se forma e sua vida cotidiana ganha dimensão. É no cotidiano que o homem produz e reproduz a sua existência pelo trabalho, e é também o *lócus* em que se dá a construção da sua individualidade. Os homens travam relações mediatas e imediatas com a vida e a escola é espaço privilegiado para estabelecer relações mediatas com toda a produção humana e aproximar indivíduo e gênero, na medida em que cada qual se apropria e estabelece intercâmbio com o vasto universo cultural e científico desenvolvido pela humanidade no decorrer da história. As observações de Heller – realizadas na interlocução com Georg Lukács – indicam as condições de realização da formação do indivíduo em sua maneira mediata e imediata e de desenvolvimento da sua capacidade de ultrapassar a vida cotidiana para alcançar o entendimento mais abstrato das produções humanas na história:

As formas de elevação acima da vida cotidiana que produzem *objetivações* duradouras são a *arte* e a *ciência*. Remetemo-nos nesse contexto, à profunda análise realizada por Georg Lukács no capítulo introdutório de sua *Estética*.

De acordo com essa análise, o reflexo artístico e o reflexo científico rompem com a tendência espontânea do pensamento cotidiano, tendência orientada ao *Eu individual-particular*. A arte realiza tal processo porque, graças à sua essência, é autoconsciência e memória da humanidade; a ciência da sociedade, na medida em que desantropocentrista (...). Nem mesmo a ciência e a arte estão separadas da vida do pensamento cotidiano por limites rígidos, como podemos ver em vários aspectos. Antes de mais nada, o próprio cientista ou artista têm vida cotidiana: até mesmo os problemas que enfrentam através de suas objetivações e suas obras lhes são colocados entre outras coisas (tão-somente entre outros, decerto), pela vida (HELER, 2004, p. 27).

É preciso retomar o curso da história e recolocar no seu lugar o papel da educação, para os indivíduos retomarem a construção da sua individualidade, o seu processo de conscientização e autoconscientização, estabelecerem relações diretas entre si e reconhecerem o sentido de suas vidas. Consideramos necessário intervir na formação de professores, essencialmente metodológica, norteadas pelo desenvolvimento de competências e habilidades, porque ela não auxilia os professores a oferecerem aos seus alunos uma educação científica, histórica, literária e filosófica. Nesse sentido, apesar do profundo grau de estranhamento gerado pelas reformas educacionais, concordamos com as posições de Newton Duarte, quando este ressalta que

Não se pode dizer que hoje em dia não seja mais necessário analisar em que consiste o caráter ineliminavelmente político da educação e em que consiste defender que a educação é um processo dialético, histórico e que, portanto, não se reduz à reprodução da estrutura social capitalista (2001, p. 18).

A sociedade não se encontra na iminência de concretizar uma transformação social em sua imediatez, mas os indivíduos podem acirrar as discussões sobre as possibilidades futuras. Duarte busca apontar perspectivas ao ressaltar que

A humanização avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal. Ocorre que a produção dessas objetivações e das possibilidades de universalidade e liberdade nelas contidas objetivamente não significa de imediato, sob as relações sociais de dominação, maior liberdade e universalidade na vida dos indivíduos. (...). O caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que a objetivação do ser do homem se realiza, no interior das relações sociais de dominação, tem implicações importantes no que diz respeito à formação da individualidade. Por um lado, a formação do indivíduo enquanto um ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social, mas, por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se reproduz a alienação decorrente das relações sociais de dominação (2001, p. 24).

Desse modo, sob essas condições em que se efetivam as relações sociais de dominação e de estranhamento, também podem ser tecidas ações construtoras de novas perspectivas humanas. A dedicação (como a de J. Chasin) pela construção de

teorias que retomem a perspectiva de uma revolução social, é o único caminho possível, como também é necessário buscar alternativas intermediárias.

No que diz respeito aos espaços de formação do indivíduo, é preciso reconstituir o papel da escola e retomar as diretrizes que nortearam o ensino, com uma pedagogia que balize o ensino pela apropriação da generidade humana, através de uma didática capaz de instigar a curiosidade e o desejo dos indivíduos de desvendar os segredos da natureza e da sociedade, norteados por diferentes formas de reflexões. A pedagogia histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani, traz esta perspectiva. Segundo Duarte,

Quando postulamos que a educação é mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano na formação do indivíduo, estamos procurando contribuir para a definição proposta por Saviani da educação como “atividade mediadora no seio da prática social global”. Saviani, assim, analisa a maneira pela qual a prática social global não de forma imediata, mas sim pela mediação da transformação dos sujeitos da prática social (2001, p. 3)

João Luiz Gasparin apresenta alguns aspectos relevantes sobre uma metodologia de ensino que impulse o processo de ensino-aprendizagem para uma relação dialógica entre alunos e professores, norteadada pela pedagogia histórico-crítica, ao destacar que

a tarefa do professor e dos alunos desenvolve-se através de ações didático-pedagógicas necessárias à efetiva construção conjunta do conhecimento escolar nas dimensões já definidas na Problemática. Nesta fase, que Vigotski denomina de zona de desenvolvimento imediato, a orientação do professor torna-se decisiva, pois os alunos necessitam do seu auxílio para realizar as ações necessárias à aprendizagem. Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipótese, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc. O conjunto de ações é sempre perpassado pela contradição cognoscitiva entre a subjetividade dos alunos e a objetividade do conteúdo a ser aprendido. O confronto entre o conhecimento cotidiano trazido pelos alunos e o conteúdo científico apresentado pelo professor implica que o aluno negue o primeiro pela negação do segundo (GASPARIN, 2002, p. 54).

A ruptura com os mecanismos de opressão só é possível com as mudanças mais amplas no conjunto das relações sociais, na alteração da base material da vida, mas a escola pode ser resgatada como *um espaço* onde o indivíduo possa desencadear a reflexão sobre as diversas esferas da realidade, no reconhecimento da relação objetividade-subjetividade em seu contexto histórico-social, na apropriação do saber social. A educação que busca construir a humanidade deve estar voltada ao desvendamento da realidade, à compreensão das formas de opressão presentes nas relações sociais. Através do entendimento desses mecanismos será possível retomar

uma educação libertadora, pautada pela compreensão da história, em busca da *consciência* e da *autoconsciência* cujos parâmetros são a humanidade. Embora esteja em curso um aprofundamento das diferentes formas de estranhamento e alienação e uma ruptura com as conquistas humanas e com o que de melhor foi produzido no âmbito das subjetividades, como a arte e a literatura, também ocorrem produções que trazem reflexões que apontam alternativas para a transformação da humanidade.

A retomada da construção do humano que ainda há em nós só é possível na contraposição aos mecanismos que perpetuam essa sociedade, nas estruturas que tentam apagar o imenso leque de conhecimentos presente na história social – com sua imensa rede de conflitos sociais e possibilidades de realização humana: arte, música, poesia, trabalho, liberdade, *autodeterminação* dos indivíduos. E aí se destaca a importância das ciências humanas, suporte fundamental para ampliar a formação dos indivíduos e de suas potencialidades, bem como da reflexão sobre as perspectivas de futuro. Nesse sentido, o referencial humano deixado pelos gregos e pelos renascentistas constitui um meio para os homens compreenderem a si mesmos e à sociedade em que vivem. Os referenciais humanistas contribuem para o distanciamento do atual modelo de educação, que restringe a formação do indivíduo à resolução de problemas do cotidiano ou a uma formação meramente técnica ou ao desenvolvimento de habilidades para o trabalho, e procede ao esvaziamento do conteúdo humano na formação que se oferece aos indivíduos.

A veiculação de conhecimento passou a ser considerada não apenas ato arcaico e inútil: para os gestores do sistema, era também um ato subversivo. A militância incansável dos filósofos pragmatistas, desde o surgimento do movimento no final do século XIX, vem se dirigindo ao combate à transmissão do conhecimento e da cultura universais. Como afirmamos anteriormente, o pragmatismo tem como alvo o combate ao humansmo. Pelo fato de identificarmos a presença marcante desse movimento nas políticas educacionais direcionadas ao currículo no decorrer do século, dedicaremos o próximo item a reflexão de alguns dos seus conceitos procurando evidenciar posicionamentos críticos.

5.3. A crítica ao neopositivismo

Nós procuramos mostrar no decorrer desta tese o modo pelo qual o pragmatismo, através do movimento escolanovista, foi sendo inserido nas políticas educacionais, particularmente nas redes de ensino do estado de São Paulo e nos municípios de São Bernardo do Campo. Percebemos que a base propositiva da educação, muito mais que em períodos anteriores, está ajustada ao trabalho, todavia desprovido do seu significado humano e histórico para ser qualificado como atividade que cumpre uma função na orgânica de um sistema cada vez mais marcado por incertezas e instabilidades. Mas o pragmatismo revela-se como uma vertente das diversas correntes neopositivistas, como Lukács evidencia muito bem.

O movimento de ideias de base neopositivista esvazia o conteúdo da atividade sensível – a práxis transformadora da natureza e do próprio homem, efetivada num processo ininterrupto de alargamento das potencialidades humanas –, ao tomar o trabalho simplesmente como ação que se dá na imediatez empírica. Numa perspectiva social posta pelo neopositivismo, direcionada à efetivação da sociedade como organismo social, no qual se concebem os indivíduos como seres amalgamados à reprodução do sistema pela ação – a atividade vista como um ato empírico-sensitivo –, não interessa investir na expansão das subjetividades, mas no seu estreitamento. Nesse sentido, em consonância com a proposta de sociedade estabelecida, a perspectiva de formação dos indivíduos que se coloca nas escolas públicas volta-se à uniformização das subjetividades, e não para a constituição de uma individualidade única e singular.

Lukács já havia advertido que “o neopositivismo radicalizou velhas tendências gnosiológicas com sua recusa de princípio em face de toda e qualquer colocação ontológica, considerada como não científica” (1969, p. 1), porque recusa qualquer possibilidade de objetividade e compreensão da realidade, ancorado na falsa associação entre relativismo e liberdades individuais. J. Chasin reconstitui as consequências derivadas do relativismo e a amplitude do problema vivido pelos homens, ao elucidar que

o pensamento hoje dominante se reduz, em última análise, a uma demolição incessante, por meio de diversas transgressões intelectuais, da fonte de todo o pensamento: o homem ativo que, pela sua atividade, cria e modifica as suas categorias (é no que consiste, afinal de contas, a história). Em termos mais breves, conhecidos e desgastados: é reducionismo irracionalista, que recusa toda racionalidade, refluindo para biologismos ou imaginários fantasmagóricos, ou pela redução mais higiênica da razão aos jogos anêmicos

das formas e da mera logicidade, apesar de suas diferenças nada desprezíveis, não é, todavia, fundamental, pois que em sua complementaridade operam a destituição do homem ativo e reimplantam de modo mais torpe a hipótese central da velha cultura, qual seja, a de que o isolamento do indivíduo da sociedade é o fulcro da liberdade, não atinando sequer, depois de tudo, que do recíproco isolamento de todos é que pode nascer o despotismo de alguns (CHASIN, 2000i, p. 127).

As tendências ligadas à lógica e a biologismos recusam a objetividade e a capacidade de o indivíduo abstrair-la e compreendê-la, como também recusam a compreensão da atividade sensível dada pela teleologia – a capacidade dos indivíduos de conduzirem a sua ação no mundo sensível. Nesse sentido, a história se constitui na ciência por excelência por oferecer os parâmetros do processo de desenvolvimento humano, como ressalta Lukács

Segundo Marx, imagino a ontologia como a verdadeira filosofia baseada na história. Ora, a historicamente, é indubitável que o ser inorgânico aparece primeiro e que dele – não sabemos como, mas sabemos mais ou menos quando – provém o ser orgânico, com suas formas animais e vegetais. E desse estado biológico resulta depois, através de passagens extremamente numerosas, aquilo que designamos como ser social humano, cuja essência é a posição teleológica dos homens, isto é, o trabalho. Esta é a categoria nova mais decisiva porque compreende tudo em si. Não se esqueça que nós, quando falamos da vida humana, falamos nas mais diversas categorias de valores. Qual é o primeiro valor? O primeiro produto? Uma clava de pedra ou corresponde à sua finalidade ou não corresponde. No primeiro caso será valiosa, no outro não terá valor. Valor e ausência de valor não se apresentam ainda na existência biológica, pois na verdade, a morte é um processo análogo à vida. A segunda diferença fundamental é o “dever ser”, ou seja, as coisas não se modificam por si, não por processos espontâneos, mas em consequência de posições conscientes. A posição consciente significa que a finalidade precede o resultado (LUKÁCS, 1999, p. 145).

A apreensão que Marx realiza sobre o processo histórico evidenciando o modo como se deu a constituição do ser social, questão que aparece n’*A ideologia alemã*, nos *Grundrisse*²⁰⁹ e nas *Teses sobre Feuerbach*, quando distingue a comunidade social dos homens da vida orgânica natural, tendo como elemento fundante da sociabilidade o trabalho. Conduzido pela teleologia, o trabalho se constituiu em produção de valor, em condição *sine qua non* para atender necessidades humanas, pautado pela relação com outros homens e pela difusão/apropriação dos conhecimentos objetidos a cada passo desse processo. A descoberta do fogo, a invenção da roda e a revolução agrícola comprovam esse processo e deixa bastante evidente a existência da inter-relação nas três esferas da sociabilidade: a relação estabelecida entre o indivíduo e a natureza, a relação entre os indivíduos entre si e a relação dos indivíduos com os

²⁰⁹ Essa questão tratada nos *Grundrisse* foi traduzida por Eric Hobsbawm e publicada no Brasil com o título de *Formações pré-capitalistas*, pela editora Paz e Terra.

valores produzidos, ampliando e modificando suas necessidades e a própria intervenção sobre a natureza. Esse complexo histórico apreendido por Marx, e sabiamente recuperado por Lukács na *Ontologia do ser social* é o centro da recusa dos neopositivistas, bem como a recusa do humanismo. No capítulo dedicado ao *Neopositivismo*, em *Para a ontologia do ser social*²¹⁰, Lukács põe em discussão a seguinte questão:

a ontologia é negada por princípio ou pelo menos considerada irrelevante para as ciências exatas, a consequência obrigatória é que a realidade existente em si, a sua forma de espelhamento hoje predominante na ciência e as hipóteses daí derivadas – que praticamente se aplicam pelo menos a determinados grupos de fenômenos – são homogeneizadas em uma única e mesmíssima objetividade (LUKÁCS, 1984, p.2)

A ontologia é negada nas ciências exatas, quase que predominantemente desenvolvida pelos neopositivistas, e por vezes, também nas ciências humanas, precisamente pela efetivação de uma consciência manipulatória, como mecanismo para reduzir o mundo à visão tacanha subordinada ao império das mercadorias e tornar peregrina as relações capitalistas de produção. Lukács ressalta que

Para a práxis científica : a questão da verdade (aqui física) era deixada de lado como desinteressante; importantes são somente os resultados da prática imediata. Tal avaliação de todas as teorias foi simultaneamente elevada à condição de doutrina e método filosóficos pelo pragmatismo e, posteriormente, aperfeiçoada pelo behaviorismo. Aqui, o essencial para nós não é a ligação íntima da teoria com a práxis – já que isto para todo marxista é uma obviedade por demais conhecida –, mas com o estreitamento do conceito de práxis que assim é consumado. Este problema, de decisiva significação para toda a filosofia, só pode ser tratado exaustivamente no capítulo sobre o trabalho; todavia para poder iluminar criticamente a posição do neopositivismo é indispensável, desde logo, introduzir algumas considerações sobre diversos aspectos da práxis, que antecipam as discussões efetivas. *Toda práxis orienta-se imediatamente no sentido de alcançar um objetivo concreto determinado.* Para tanto, deve ser conhecida a verdadeira constituição dos objetos que servem de meio para tal posição de finalidade, pertencendo igualmente àquela constituição as relações, as prováveis consequências etc. Por isso a práxis está inseparavelmente ligada ao conhecimento; por isso, o trabalho, conforme procuraremos mostrar no capítulo indicado, é a fonte originária, o modelo geral, também da atividade teórica dos homens. Os mal-entendidos começaram somente onde aparece a categoria da imediatez, se então recebe um exame rigoroso ou é negligenciada. Como todo trabalho é concretamente orientado, orienta-se para uma conexão concreta, limitada, objetiva. Todo conhecimento que seja pressuposto imprescindível deste trabalho pode, em muitos casos, ser inteiramente realizado mesmo quando se vale exclusivamente de

²¹⁰ Este capítulo foi traduzido pelo Prof. Mario Duayer (UFF), da edição alemã *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins. Primeira Parte, Capítulo I-1, Neopositivismus*. Darmstadt: Luchterhand, 1984, e encontra-se na página Scribd, disponível em: <http://www.scribd.com/doc/6973959/Gyorgy-Lukacs-Neopositivismo-Para-uma-Ontologia-do-Ser-social>, acessado em 15 jan. 2010.

observações, relações etc. imediatas (...) A história nos mostra uma infinidade de exemplos, de como num contexto restrito, muitos resultados corretos e importantes foram obtidos na prática imediata como falsas teorias. Para citar apenas de passagem o nexos entre o trabalho primitivo e as “teorias” mágicas, cujos efeitos se fizeram sentir profundamente na práxis medieval, recorde-se apenas o sistema ptolomaico que, mesmo após ter se mostrado cientificamente falso, funcionou por longo tempo de maneira quase impecável para finalidades práticas (navegações, calendários etc.) (LUKÁCS, 1984, p. 7).

O que Lukács põe em discussão é a negligência cometida em relação à verdade e ao seu caráter de objetividade por parte do pragmatismo, por reconhecerem-na apenas como resultado prático, postura que leva a reduzir ao âmbito da imediatez a relação entre teoria e prática. Mas como Lukács fundamenta, tal pressuposto mostra-se falso desde o início pois todo conhecimento por si é objetivo na medida em que se constitui na própria base da práxis, pois, os homens para agirem, para transformarem a natureza necessitam conhecer o objeto sobre o qual atuam, e esta relação entre a subjetividade e a objetividade, mediada pelo trabalho e pelo conhecimento não ocorrem apenas na imediatez, mas no acúmulo de conquistas e aprendizados obtidos na história. Mas esse equívoco neopositivista não está desprovido de um sentido político ou astuto, exatamente pela explícita manipulação que se tenta lançar sobre as consciências, criticamente esclarecida por Lukács:

Primeiro, a manipulação apareceu no positivismo, com o princípio da economia do pensamento etc. como a linha diretiva suprema do conhecimento científico; em aditamento, o pragmatismo que lhe era contemporâneo e intimamente aparentado, construiu diretamente sua teoria da verdade. James afirma, por exemplo: “a verdade”, para dizê-lo brevemente, nada mais é do que aquilo que nos conduz adiante na estrada do pensamento, assim como, “o justo” é aquilo que nos conduz adiante em nossa conduta”. A matematização da ciência, reiteradas vezes mencionada, com a ambiguidade, também já citada, da interpretação matemático-formal sobre a realidade a que conduzem as formas matemáticas, e a crescente difusão da semântica que os maiores representantes do positivismo adotam, atuam efetiva, e cada vez mais decisivamente, na direção de elevar a manipulação a método soberano da filosofia científica (LUKÁCS, 1984, p. 8)

Lukács, desse modo, indica a proximidade existente entre neopositivismo e pragmatismo, baseados tanto no princípio da redução da teoria à imediatez prática como em relação à ciência subordinada à matematização de todas as esferas da realidade e da própria dimensão humana, na qual a linguagem aparece fragmentada e autonomizada das relações sociais e da história. Ainda assim, a base neopositivista tenta apresentar um projeto de democracia e um caráter humanizador, quando, em verdade, aprofunda a barbárie e busca retirar dos homens todas as possibilidades de desenvolvimento humano, expressamente por privilegiar a orgânica de uma sistema

centrado na realização da acumulação sempre ampliada e não na realização humana. Mas, como ressalta o filósofo húngaro,

A gnosiologia transforma-se por inteiro numa técnica de regulação da linguagem, de transformação dos signos semânticos e matemáticos, de tradução de uma “linguagem” em outra. Com isso o elemento matemático impõe cada vez mais que a ênfase seja transferida, exclusiva e crescentemente, para o caráter formalmente não contraditório dos objetos e métodos da transformação, com o que o próprio objeto reduz-se a mero material das possibilidades de transformação (LUKÁCS, 1984, p. 9)

Desse modo, ao transformarem a linguagem numa entidade autônoma e compartimentalizada, a compreendem como signos linguísticos com significados próprios, à parte da história e das relações sociais, o que leva a conceberem apenas a história da origem da palavra e a estrutura linguística equivalente a códigos matemáticos.

Essas concepções se fazem presente no processo educativo na medida em que a psicolingística de Emilia Ferreiro (não desenvolvida nesta tese porque extrapolaria o nosso tempo e limite) está entrada nas políticas educacionais e influencia a condução do processo de ensino-aprendizagem, como também estão relacionadas ao pensamento de Jean Piaget e Philippe Perrenoud.

Contrariamente ao processo desumanizador estabelecido, Marx apreende a totalidade que constitui a nossa humanidade e oferece os instrumentos de análise para a investigação dos fatores que levaram à destituição do conteúdo da vida, bem como explicita o significado da burocracia no sistema capitalista, ao afirmar a história como referencial imprescindível à compreensão da existência humana. Sobre esta pressuposição Lukács coloca em evidência que

Marx elaborou principalmente – e esta eu considero a mais importante da teoria marxiana – a tese segundo a qual a categoria fundamental do ser social, e isto vale para todo ser, é que ele é histórico. Nos manuscritos parisienses, Marx diz que só há uma única ciência, isto é, a história, e até acrescenta: “Um ser não objetivo é um não-ser”. Ou seja, não pode existir uma coisa que não tenha qualidades categoriais. Existir, portanto, significa que algo existe numa objetividade de determinada forma, isto é, a objetividade de forma determinada constitui aquela categoria à qual o ser em questão pertence (LUKÁCS, 1999, p. 145).

O ponto de partida demarcado por Lukács, contrariamente aos relativismos difundidos pelos movimentos neopositivistas, é a posição ontológica diante da existência humana e, nesse sentido, a história se constitui no principal referencial para a compreensão do processo de humanização. A história traz ao homem a consciência de que é um ser determinado espacial e temporalmente, uma forma determinada de ser, e traz a materialização da vida e da ação efetivada no tempo e, por

consequente, ela expressa objetividade. A importância do seu conhecimento consiste nas possibilidades que se abrem ao desenvolvimento humano, por propiciar a compreensão de si. Nesse sentido, Lucien Goldmann traz à reflexão os fundamentos da história inaugurados por Marx, ao evidenciar o leque de possibilidades que se abrem com o conhecimento da história:

Se o conhecimento da história nos apresenta uma importância prática, é porque nela aprendemos a conhecer os homens que em condições diferentes e com meios diferentes, no mais das vezes inaplicáveis à nossa época, lutaram por valores e ideais, análogos, idênticos ou opostos aos que possuímos hoje; o que nos dá consciência de fazer parte dum todo que nos transcende, a que no presente damos continuidade, e que os homens vindos depois de nós continuarão no porvir. A consciência histórica existe apenas para uma atitude que ultrapassa o eu individualista, ela é precisamente um dos principais meios para realizar essa superação. Para o racionalismo, o passado não é senão um erro cujo conhecimento é útil para iluminar o progresso da razão; para o empirismo, consiste numa massa de fatos reais que são, como tais, exatos em relação a um futuro conjectural; só a atitude dialética pode realizar a síntese, compreendendo o passado como etapa e caminho necessário e válido para a ação em comum dos homens duma mesma classe no presente, a fim de realizar uma comunidade autêntica e universal no futuro (GOLDMANN, 1972, p. 22).

Como enfatiza Lucien Goldmann, o conhecimento da história traz aos homens a consciência prática, da ação transformadora, na medida em que visualiza diferentes circunstâncias em que os homens agiram objetivando modificar as suas condições de existência. Através do conhecimento da história os homens podem adquirir autoconsciência e revigorar a sua compreensão de que podem conduzir o próprio destino e lutar pela sua felicidade. Mas lança sobre os racionalistas a crítica pela recusa ao conhecimento da história, pela resistência a reconhecê-la como realização das ações transformadoras dos homens, pois este se constitui num dos meios imprescindíveis pelos quais os homens podem alterar o próprio destino. Por isso, o conhecimento da história traz para os homens referenciais sobre o passado e sobre o futuro.

Para Marx, a única ciência é a ciência da história, pois a ela se subordinam todas as outras, o que se explicita é o ser dos homens, na sua constante atividade conduzida pela teleologia, isto é, o trabalho como ação transformadora dos homens, como produtor do mundo sensível pela intenção consciente de agir no mundo, o que também lhe obriga a compreender a natureza e a produzir conhecimento. Lukács apreende na obra de Marx que o ser social – a sociedade – se constitui enquanto parte movente e movida porque os indivíduos transformam e são transformados pela atividade sensível, pois, na medida em que transformam a natureza e produzem o

mundo para atender às suas necessidades, também são transformados no processo. Assim, as ações humanas transformadoras só podem ser efetivadas no processo histórico, já que “as categorias não são tidas como enunciados sobre algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria matéria: ‘formas do existir, determinações da existência’” (LUKÁCS, 1969, p. 3). Determinações históricas porque dadas no espaço e tempo determinados. Desse modo, Lukács traz à baila a especificidade do trabalho como categoria inerente ao ser social, porque fundante do próprio desenvolvimento humano ao demarcar o salto dado pelos homens na história: “Para que possa nascer o trabalho, enquanto base dinâmico-estruturante de um novo tipo de ser, é indispensável um determinado grau de desenvolvimento no processo de reprodução orgânica (1969, p. 4). É o trabalho, por excelência, a atividade eminentemente social, porque produzida pela capacidade dos indivíduos de exteriorizarem sua subjetividade na ação, pela sua faculdade de pensar e planejar a ação antes de executá-la, a partir da qual surgiu uma nova categoria de ser que propiciou a sua própria transformação através da transformação do mundo sensível. Marx é o primeiro filósofo a tratar do trabalho como atividade humana sensível e dissecar o seu significado enquanto *modo de ser do homem*. Traz para o centro da discussão não apenas a existência do mundo sensível, mas também o esclarecimento de que este é transformado pelos homens por meio da sua atividade permanente. O trabalho constitui, assim, categoria fundamental no processo do desenvolvimento social, e conseqüentemente, do processo de individuação. Em *O capital*, o filósofo alemão ressalta a peculiaridade do trabalho, distinguindo-o daquele das outras espécies animais:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza (...). Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana (...) o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. (MARX, 1987, p. 202)

No trabalho, por sua vez, concentra-se o intercâmbio humano-societário, que impulsiona, em escala sempre crescente, o seu desenvolvimento. A este respeito, Lukács ressalta que a busca dos indivíduos por atender a suas necessidades leva-os a tentar encontrar soluções aos seus carecimentos, os quais, todavia, generaliza, transforma em perguntas, apreendendo as circunstâncias em que se encontra e aprimora pelo trabalho novas formas para atender às suas necessidades. As perguntas e as

respostas constituem um produto imediato da consciência que guia a atividade, o elemento primário que impulsiona o desenvolvimento humano. A esse respeito, Lukács identifica questões extremamente pertinentes à compreensão do processo histórico, ao afirmar que

Tão-somente o carecimento material, enquanto motor do processo de reprodução individual ou social, põe efetivamente em movimento o complexo do trabalho; e todas as mediações existem ontologicamente apenas em função da sua satisfação, o que não desmente o fato de que tal satisfação só possa ter lugar com a ajuda de uma cadeia de mediações, as quais transformam ininterruptamente tanto a natureza que circunda a sociedade, quanto os homens que nela atuam, as suas relações recíprocas etc.; e isso porque elas tornam praticamente eficientes forças, relações, qualidades etc., da natureza que, de outro modo, não poderiam exercer essa ação, ao mesmo tempo em que o homem, liberando e dominando essas forças – põe em ser um processo de desenvolvimento das próprias capacidades no sentido de níveis mais altos (1969, p. 6).

As carências humanas impulsionam os indivíduos a satisfazê-las, e ao realizar esta satisfação pelo trabalho, novas carências são postas e exigem novas perguntas e novas respostas, no que se constitui, assim, num processo ininterrupto de ação dos homens sobre a natureza, mediado pela relação com os outros indivíduos. Dessa forma, com o trabalho os homens concretizam o próprio desenvolvimento, alteram a reação meramente passiva e reativa diante da natureza, porque a transformam, de maneira consciente e ativa, adquirindo a peculiaridade de ser social. O trabalho não é um ato simplesmente executor de tarefas, canalizado à resolução de problemas imediatos: ele é a categoria central do processo de desenvolvimento humano, é teleologia e produção de valores, é expansão de subjetividades através do aprimoramento das capacidades humanas num movimento histórico crescente.

Nesta mesma direção, J. Chasin ressalva que

A ontologia marxiana rompe com a concepção que dicotomiza em compartimentos estanques a natureza e a sociedade. A crítica ontológica da produção e reprodução da vida material abre para o reconhecimento da “existência primária dos grandes complexos do ser” (Lukács), “pondo em primeiro plano o metabolismo humano-societário que as relaciona, que a sociabilidade transforma sem cessar em sua autoedificação cada vez mais puramente social, consumando o progressivo ‘afastamento das barreiras naturais’, que tipifica o autoengendramento do ser humano, no sentido da presença necessária, mas não determinante da natureza na infinitude intensiva e extensiva dessa entificação” (2000, p. 16).

Os indivíduos se modificam e constroem a si mesmos no decorrer da história pelo trabalho, afastam-se das condições iniciais literalmente subordinadas às leis da natureza para adquirir sempre mais forma de sociabilidade. A este respeito, Agnes Heller evidencia que este processo ininterrupto de relação do indivíduo com a

natureza, mediada pela relação com outros indivíduos, propiciou a relação entre ciência e trabalho. Este é o meio pelo qual os indivíduos tornam-se homens, pois aprimoram a sua existência, e na medida em que dá forma humana ao mundo sensível ocorre a relação ininterrupta entre subjetividade e objetividade e se concretiza o afastamento das barreiras naturais – não a independência completa, mas numa relação em que os indivíduos escapam da subordinação total à natureza para conduzir o seu processo de hominização. Nesse sentido, a crítica chasiniana repõe o princípio humano que permeia a sociabilidade no decorrer da sua história:

Com a hegemonia do irracionalismo filosófico e o descarte de toda objetividade social, é abandonado o pressuposto ontológico de que “a sociedade é, pois, a plena unidade essencial do homem com a natureza” (Marx), constituída no processo de efetivação do *humano*. No âmbito do irracionalismo, a história dos indivíduos é concebida como uma vida social sem sentido, desumana, desprovida de saber e sem critério objetivo de verdade. No entanto, o mundo social, tenham os indivíduos consciência disso ou não, com o desenvolvimento das forças produtivas materiais, com a *lógica onímota do trabalho*, possibilita historicamente a continuidade da humanidade e o salto de qualidade na individuação social (2000, p. 17).

J. Chasin salienta que, apesar do aprofundamento das formas de estranhamento e da criação de impedimentos à transformação social, ainda assim, efetivamente, o trabalho é a mola propulsora do desenvolvimento humano, mesmo sob condições profundas de estranhamento e alienação; é através do trabalho que se dá a própria expansão das forças produtivas e da ciência, como expressão da relação permanente entre os homens e a natureza, mediada pelas relações sociais. Como J. Chasin ressalta,

Se toda prática humana é, de fato, dação de forma humana às coisas, objetivação de subjetividade, isto significa a exteriorização de capacidades essenciais, de forças genéricas humanas. O reconhecimento disto não exclui os graus de contraditoriedade que comporta a relação entre subjetividade e objetividade ao longo da *pré-história* dos homens. A história dessa exteriorização vem se fazendo à custa do sofrimento das maiorias, situação que atinge seu ápice na relação-capital, que pressupõe a separação radical entre os produtores diretos e a propriedade privada das condições da realização do trabalho, forma social contraditória estruturada sob o princípio da propriedade privada: “temos perante nós, sob a forma de *objetos sensíveis, estranhos e úteis*, sob a forma de alienação, as *forças essenciais objetivadas do homem*”, conforme passagem dos *Manuscritos* de 1844. (2000, p. 16)

Chasin, seguindo a afirmação de Marx de que ainda vivemos na pré-história da humanidade (porque sucumbidos no reino das necessidades e não plenamente realizados no reino da liberdade), afirma que o problema que se põe aos homens se remete ao fato de que o desenvolvimento social vem ocorrendo simultaneamente ao descarte de vidas humanas e da própria natureza, através da retirada

dos meios de produção da sociedade, transformando todas as esferas em propriedade privada.

Nestas circunstâncias, a humanidade alcança o máximo do desenvolvimento das forças produtivas, gera e aprimora sempre novas necessidades; de outro lado, o trabalhador encontra-se diante da fragmentação da sua existência não só porque está impossibilitado de se apropriar da riqueza produzida, mas também porque a atividade que exerce não corresponde à sua vida – o trabalho, que é intrínseco à natureza humana, exteriorização da subjetividade criativa e carente de realizações, aparece ao trabalhador como força exterior, hostil e opressora contra a sua existência. Por sua vez, o trabalhador tem a sua vida reduzida à animalidade na medida em que o trabalho lhe aparece de forma estranha, involuntária,

Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O seu caráter estranho ressalta claramente do fato de se fugir do trabalho como da peste (...). O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação. Finalmente, a exteriorização do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro (...). Chega-se à conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno etc. –, enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano, e o humano, animal. Comer, beber e procriar etc. são também certamente genuínas funções humanas. Mas, abstratamente consideradas, o que as separa da restante esfera da atividade humana e as transforma em finalidades últimas e exclusivas é o elemento animal” (MARX, 1989, p. 162).

No atual patamar de desenvolvimento das forças produtivas exige-se um indivíduo multidisciplinar e adequado à vulnerabilidade das condições de existência e do mercado de trabalho. O desenvolvimento tecnológico cria as condições para os indivíduos se tornarem cidadãos do mundo, mas, concretamente, grande parte da sociedade encontra-se fora desta perspectiva, como resultado contraditório do modo como os homens se relacionam e se apropriam do conjunto da riqueza gerada – riqueza esta produzida socialmente através das diversas atividades, cujo objetivo é realizar a produção de bens materiais e espirituais, atender a necessidades sempre mais aprimoradas.

Marx apreende as reais condições do trabalho e as compara ao modo como a economia política tentava explicá-las, passando por cima da vida efetiva incorporada na atividade produtiva. Deixa-se de lado o empobrecimento material e espiritual vivido pelo trabalho concomitantemente ao seu desempenho ativo gerador de

valor. A riqueza não é abstrata, ela é gerada através da queima de energia física e intelectual, no tempo e no espaço, e transformada em capital, cuja existência ganha vida própria: sua sobrevivência necessita de ampliação permanente e superposição à vida dos homens. Entretanto,

A economia política esconde a alienação na natureza do trabalho porquanto não examina a imediata relação entre o trabalhador (trabalho) e a produção. Claro, o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz a privação para o trabalhador. Produz palácios, mas casebres para o trabalhador. Produz beleza, mas deformidade para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores para um trabalho bárbaro e transforma os outros em máquinas. Produz inteligência, mas também produz estupidez e o cretinismo para os trabalhadores (MARX, 1989, p. 161).

Neste patamar de acirramento das contradições sociais, torna-se predominante no interior da classe dominante um movimento de ideias que investe na desconstrução do indivíduo como sujeito e no descarte do humanismo, precisamente como necessidade de tornar perene a lógica de reprodução do capital. Neste ideário conservador, a democracia é consagrada como corolário, sem a qual a sociedade não pode sobreviver, cujo princípio consiste na dissociação entre os indivíduos, necessária para firmar sua associação aos princípios desta sociedade estranhada e efetivá-los como integrantes do mundo do capital.

J. Chasin resgata o legado histórico apreendido por Marx ao dar atenção especial ao conjunto das obras produzidas pelo filósofo e não apenas às obras da maturidade. Esse procedimento favoreceu a reconstituição do processo de desenvolvimento da sociabilidade, que por sua vez, propicia o desenvolvimento da individualidade. Para Marx – que pode contar com as investigações antropológicas do seu tempo – os homens surgiram vivendo em manadas, e só posteriormente, com os avanços obtidos através da atividade sensível, formou-se paulatinamente o indivíduo como um ser singular. Ou seja, através da atividade sensível – concretizada através das relações sociais e, portanto, através da interatividade que implica no permanente conhecimento da natureza e da sua transformação – ocorre o desenvolvimento da sociabilidade. Através da atividade sensível – o trabalho, concretização de teleologia e exteriorização da subjetividade – decorre a expansão das subjetividades e o desenvolvimento das forças produtivas sempre mediados pela relação com outros homens, pois os indivíduos agem e transformam a natureza, mas mediados pela interatividade social. Ainda que de modo estranhado, é através da interatividade dos homens que o desenvolvimento das forças produtivas se realiza e cria as condições para

expansão das potencialidades humanas, cuja luta deve consistir na apropriação destes resultados. É através da ação dos homens entre si que os indivíduos se desenvolvem, pois cada ação realizada, mesmo que se faça isoladamente, está de alguma forma mediada com a humanidade. É na relação com a humanidade, ou seja em sua imediatividade ou em sua forma mediata – cultural, histórica, social – que os homens se apropriam das conquistas humanas e desenvolvem a sua individualidade. Ainda que as relações sociais estejam profundamente estranhadas, os outros indivíduos não são o limite – como presume os liberais –, mas a realização da própria liberdade.

Contrariamente à afirmação liberal de que os indivíduos se constituem como mônadas isoladas, subordinadas ao seu egoísmo racional, concordamos com a afirmação de J. Chasin de que, o que se evidencia na história é que a realização da liberdade não se dá fora ou contra a comunidade dos homens, mas na relação dos indivíduos com o gênero humano. J. Chasin toma como referência a crítica de Marx a Feuerbach nas *Teses sobre Feuerbach*, na qual afirma que “O ponto de vista do antigo materialismo é a sociedade ‘civil’; o ponto de vista do novo é a *sociedade humana*, ou a *humanidade socializada*” (MARX, 1974, p. 11). A crítica inicial a Feuerbach também pode ser lançada às posições predominantes no mundo contemporâneo, cujo horizonte se limita ao ponto de vista da sociedade civil. E, portanto, encontram dificuldade em perceber a sociabilidade humana para além daquela subordinada ao capital; por não ultrapassarem a compreensão da realidade em sua forma aparente, não se reconhecem como parte da comunidade dos homens, e por isso julgam naturais os princípios liberais pautados pela competitividade entre os homens, necessitando, por isso, do estado – constituído em sua estrutura jurídica e política – como mediador das contradições. Nesse sentido, o caminho da verdadeira liberdade passa pela superação das diversas formas de estranhamentos, através da

Liberdade da vida cotidiana que passa a compreender a relação ativa e consciente do homem com a forma societária que o engendra e que por ele é engendrada. Liberdade da vida cotidiana que requer muito mais do que a universalidade abstrata da cidadania, pois exige a possibilidade da autoconstrução cotidiana do homem e de sua mundaneidade. O que significa que pela potência onímoda da lógica do trabalho, difundida por toda a enervação da convivência, o indivíduo recupera em si mesmo o cidadão abstrato, não mais separa de si força social sob forma política, reconhece e organiza suas próprias forças sociais, de modo que se converte, por tudo isso, na vida cotidiana, no trabalho individual e nas relações individuais, em ser genérico, em individuação atual pela potência do seu gênero. Ou seja, viver cotidianamente em liberdade é viver em autoconstrução, em revolucionamento, porque é efetivar a existência na e através da comunidade interativa dos homens. Numa palavra, ser livre é ser socialmente humano ou,

o que é o mesmo, humanamente social, como indica a X Tese *Ad Feuerbach* (CHASIN, 2000, p. 126).

Quisemos, pois, trazer o referencial marxiano e explicitar que o ser central da vida não são as coisas, mas os seres humanos, o que torna necessário inverter a lógica posta na sociedade capitalista – na qual o trabalho morto rege o trabalho vivo – para retomar o livre curso da história: o pleno desenvolvimento da individualidade e sua realização. Mas a escolha desta alternativa implica na expansão da subjetividade e no aprimoramento da sua sensibilidade, na sua capacidade de compreender o mundo e a si mesmo, implica no desencadeamento do processo de consciência e autoconsciência, no desejo de transformar a si mesmo e a própria realidade que o circunda, questões que podem ser debatidas através da educação, com a possibilidade de instigar as reflexões para a mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossa pesquisa com a apresentação de um projeto em torno do tema *A educação na sociabilidade do capital: o processo de ruptura com a formação humanista – Algumas referências históricas da educação no estado de São Paulo e nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema – 1940-2005* movidos pelo interesse de compreender as razões que provocavam o esvaziamento dos conteúdos que compunham o currículo escolar, questão que, conseqüentemente, recaía sobre a formação dos indivíduos. Indagávamo-nos: que fatores provocaram a destituição dos conteúdos e dos significados da educação, transformando o espaço escolar no lócus de esvaziamento da vida?

Para responder a esta questão, estabelecemos como meta a reconstituição da história da educação tomando como ponto central a visualização da composição dos currículos ou dos programas de ensino, na qual verificaríamos os pressupostos teóricos que fundamentaram as políticas educacionais estabelecidas. Assim, buscamos reconstituir o processo de estruturação do ensino público, com especial atenção ao currículo e programas de ensino desenvolvidos pelas escolas das redes do estado de São Paulo e dos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema, através da qual identificamos um processo de transformação bastante intenso a partir da década de 1970, fundamentado num ideário difundido por diferentes autores e voltado à necessidade de construir uma educação para um mundo novo. Também nos dedicamos à compreensão deste ideário veiculado no decorrer do século XX e plenamente consolidado no século XXI, cuja matriz encontra-se no pensamento de John Dewey.

As análises que realizamos sobre o processo histórico, identificando as transformações ocorridas sobre a finalidade e o modo de educar, levaram-nos ao reconhecimento de que, assim como os homens desempenham atividades para produzir arte com a finalidade de atender a necessidades espirituais e despendem esforços para produzir objetos com a finalidade de atender a suas necessidades materiais, também se ocupam da atividade educativa, como meio específico de formação dos indivíduos integrantes da comunidade social, como recurso para difundir para as gerações mais novas o conhecimento adquirido. Entretanto, isso não quer dizer que todos os integrantes da comunidade social tivessem acesso ao patrimônio cultural, pelo contrário,

com algumas exceções, a sua difusão sempre esteve mais direcionada aos integrantes das classes dominantes.

Realizamos esta observação porque percebemos a manutenção de algumas características elementares no modo de a sociedade efetivar a educação dos indivíduos, que diz respeito à cultura e aos conhecimentos a serem transmitidos e assimilados. Assim, a educação, herdeira do ideário grego, constituída a partir do Renascimento, sistematizada e estruturada no Iluminismo, foi impulsionada pela organização da *Encyclopédia*. No percurso da Revolução Francesa, com o envolvimento do conde de Condorcet como representante da pedagogia política daquele período, ocorreu uma mudança significativa na organização e difusão da escola, pois ela passou a receber mais atenção por parte do estado. Condorcet apresentou projeto de educação à Assembléia Legislativa, na Revolução Francesa, “Influenciado também pelos enciclopedistas e Jean-Jacques Rousseau, suas ideias se referem principalmente à educação nacional, da qual foi um dos principais criadores” (LUZURIAGA, 1983, p. 171).

A existência da escola pública a ser oferecida pelo estado a todos os indivíduos teve repercussão, pois, até então, a educação estava bastante restrita aos filhos das classes dominantes e das classes médias ligadas aos pequenos comerciantes, artesãos e grupos afins. Com o ressurgimento da escola pública, no final do século XVIII, na França, despontaram movimentos populares com o objetivo de expandi-la a todos os membros da sociedade. Sobre esta questão, Andre Petitat nos dá referência de que a corrente babovista lutou para o estado associar o princípio da escola única ao processo de expansão da escola pública. Luzuriaga também oferece elementos para a reconstituição histórica ao assinalar que no final do século XIX a social-democracia abraçou a causa em defesa da escola única, momento em que também passou a ser veiculada uma nova filosofia, o pragmatismo, cujo ideário na educação foi veiculado pelo movimento da Escola Nova ou escola ativa.

Em nossas diversas leituras apareceram interpretações baseadas em informações que nem sempre coincidiam entre si, mas foi possível identificar que o movimento pela escola única e o movimento escolanovista eram completamente distintos, pela extração social de origem e pelos objetivos que os constituiu. Entretanto, pelo menos na primeira metade do século XX, as reivindicações do movimento pela

escola única foram incorporadas pelos difusores da Escola Nova, o que gerou a falsa ideia de que se tratava do mesmo movimento.

Através da análise dos documentos e das obras relacionadas ao tema pesquisado, nós concluímos que, conforme o movimento escolanovista foi ganhando repercussão e força, seus difusores foram se afastando do conteúdo da escola única, e lançaram críticas sobre a sua inviabilidade, mais precisamente pela defesa da oferta do ensino gratuito até o ensino secundário, posição bastante evidente em Jean Piaget, por exemplo, e de modo mais radical em Philippe Perrenoud.

Desde o momento de formulação do movimento escolanovista, passou a ocorrer um incessante trabalho de difusão que percorreu todo o século XX, ao cabo do qual seu ideário foi incorporado pela Unesco e paulatinamente foi absorvido nas políticas educacionais em diferentes países. Conforme o ideário escolanovista adquiriu dimensão e foi incorporado às políticas educacionais, a educação se tornou cada vez mais entrelaçada a um projeto de sociedade, ou seja, a educação transformou-se no meio pelo qual se concretizou um projeto social posto pelos pragmatistas, particularmente, o projeto de Dewey expressado em sua obra *Democracia e educação*.

É através desta base teórica – vinculada ao pragmatismo – que a partir da década de 1960, foi sendo moldado mais estreitamente o combate ao modelo educacional centrado na formação da subjetividade e do intelecto, que se dava pela transmissão cultural e científica articulada na concepção do ensino graduado, ancorado numa metodologia que garantia aos estudantes o processo de assimilação desse conhecimento: a articulação entre práticas como repetição e competição, arguição pública, debates, leitura silenciosa e oral propiciavam aos alunos a incorporação de conceitos cada vez mais complexos. Concepção, que segundo Luzuriaga (1983) surgiu na Roma Antiga ao se apropriarem do pensamento grego e ao criarem escolas públicas organizaram um ensino pautado na concepção de graduação, o que pressupunha a disponibilização do conhecimento em graus de complexidade aos indivíduos que se formavam, enfatizando, desse modo, a íntima relação entre conhecimento e ensino.

Desse modo, o que se oferecia aos indivíduos para efetivar a sua formação era o complexo de conhecimentos adquirido pela sociedade. Não foi propriamente objeto de nosso estudo, mas é muito importante não deixar fora dos nossos horizontes, pela relação estabelecida entre conhecimento e ensino, que o nível de conhecimento que se punha na *Antiguidade* assemelhava-se à metafísica, e não

exatamente à ciência experimental, como é entendida na contemporaneidade. Os pitagóricos²¹¹, por exemplo, desenvolveram o *Teorema de Pitágoras*, na qual teorizaram que em qualquer triângulo retângulo o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos catetos: $a^2 + b^2 = c^2$. Aristóteles²¹² (383-322 a.C.) exerceu uma atividade eminentemente científica ao catalogar animais e classificá-los por categorias, ao explicar o significado da tragédia e os seus efeitos sobre os indivíduos, conhecimentos que expressavam um descolamento da imediatez objetiva e conduziam o pensamento a um grau de abstração mais elevado. Estas e outras conquistas humanas, propiciadas pela própria capacidade dos homens de conhecerem e desvendarem segredos da natureza, e segredos pertinentes à existência humana, suas relações e expressões da subjetividade, foram transformadas em conhecimento elementar a ser transmitido às gerações mais jovens, como também o estudo das línguas e da gramática – eram divulgados até recentemente nas escolas.

As escolas públicas constituídas na Roma Antiga, bem com aquelas instituídas a partir do Renascimento, adquirindo dimensão de universalidade a partir do Iluminismo, foram organizadas contendo uma estrutura curricular que trazia estabelecida uma íntima relação entre produção do conhecimento social e difusão do patrimônio científico-cultural. A transmissão cultural e científica era efetivada através de práticas educativas que buscavam como recurso diversas metodologias de ensino, pois havia a preocupação sobre o modo como o conhecimento poderia ser apreendido. As lutas populares pela expansão da oferta de escolas públicas foram incorporadas como projeto político pelos governos no final do século XIX, mantendo como padrão o modelo de educação ancorado na educação clássica, enciclopédica e propedêutica.

No Brasil²¹³, os governos republicanos criaram os grupos escolares com prédios arrojados, com excelente infraestrutura física e de materiais, bibliotecas etc. cujo esforço consistia em ampliar a quantidade de escolas tanto nos centros urbanos como nas cidades interioranas, seguindo, assim, a efetivação do ensino por graduação, envolvendo a educação musical, atividades manuais, matemática, gramática da língua

²¹¹ Discípulos de Pitágoras, filósofo grego que nasceu em Samos, e viveu aproximadamente entre 570 e 496 a. C.

²¹² Aristóteles (384-322 a. C.) nasceu em Estagira e foi um dos mais influentes filósofos na história da humanidade.

²¹³ Não seria possível desenvolver em nosso estudo, mas voltamos a enfatizar que no Império foram criados os Liceus de Artes e Ofícios equiparados ao modelo da Escola de Belas Artes de Paris e espalhados por algumas capitais brasileiras, cujo princípio consistia em associar a formação técnica às humanidades.

pátria, literatura, ciências (biologia, física e química), história, geografia, inglês, francês e espanhol.

Como já assinalamos, o ensino organizado em graduação pressupunha a apropriação de teorias mais densas e sistematizadas. Esse padrão de formação humana advindo da Antiguidade sobreviveu até meados da década de 1970, quando se torna mais intensa a produção teórica em torno da formação técnica para o trabalho e a formação enciclopédica e propedêutica começa a ser solapada, e foi dissolvida completamente com a incorporação do construtivismo no final da década de 1980. No Brasil, a partir das reformas realizadas na ditadura militar, o ensino secundário clássico e científico foi substituído pelo ensino profissionalizante compulsório e as disciplinas relacionadas às humanidades foram reduzidas ou extintas, mas o currículo ainda foi mantido como estrutura mínima de formação, bem como a concepção do ensino por graduação. Com a incorporação do construtivismo nas políticas educacionais, o currículo foi completamente flexibilizado e fragmentado.

Como pudemos observar no decorrer do texto, as escolas de educação infantil eram permeadas por um *cotidiano escolar* conduzido por uma organização diária de atividades direcionadas à educação musical, através da bandinha, horticultura, educação física planejada de modo a contemplar aquecimento, a realização da atividade, e finalização com relaxamento; em relação às áreas das ciências, elas estavam organizadas sistematicamente para orientar o desenvolvimento do raciocínio lógico e abstrato. Desse modo, as atividades eram organizadas tendo por eixo conteúdos científicos e culturais, e a partir deles é que se planejava as atividades.

A partir da segunda metade dos anos 1980, o movimento em torno do construtivismo – cuja base consistia em estancar a transmissão do conhecimento para propiciar ao aluno a sua construção – adquiriu inserção junto às políticas educacionais, já permeadas por diretrizes que desmobilizavam o papel do professor na sala de aula. Paulo Renato de Souza, por exemplo, quando secretário de educação no estado de São Paulo em 1984, sob a justificativa de que era necessário garantir a permanência das crianças provenientes das classes populares na escola, sugeriu que se reduzisse os conteúdos. Assim, com a implantação do Projeto Ipê, em 1984, foi alegado que era necessário afrouxar o currículo para incorporar as crianças pobres provenientes das classes populares. Por que não dizer, para empurrar as classes médias para as escolas

privadas e sonegar conhecimento às classes populares? Hoje as crianças matriculadas nas escolas públicas têm acesso ao conteúdo mínimo e defasado.

A partir da segunda metade da década de 1990 passou a ser disseminado com mais evidência uma concepção de um ensino centrado no construtivismo, mas também articulado a outros componentes relacionados a atividade e ao desenvolvimento de aptidões, pautado fundamentalmente no relatório da Unesco, organizado por Jacques Delors. O documento de Jacques Delors aparentemente apresenta um ideário que condensa todas as lutas travadas no século XX, as reivindicações dos movimentos sociais e procura canalizar o mais elevado espírito de solidariedade e desenvolvimento humano, o que faz por contemplar os mais preciosos valores pertinentes a existência humana. Contudo, quando as analisamos com mais atenção, identificamos um outro conteúdo. As suas propostas apresentam argumentos que se direcionam potencialmente a consolidação de uma democracia mundial, emanadas pela preservação das leis que regem a sociedade capitalista, e não propriamente ao desenvolvimento da individualidade e a superação dos dilemas humanos. O relatório Jacques Delors traz, em verdade, o desfecho do movimento de ideias realizado ao longo do século XX em torno da construção de uma educação para o *mundo novo*, já anunciado nos diversos textos de pensadores vinculados ao movimento escolanovista, cuja preocupação consistia em ajustar a educação ao mundo do trabalho, ao desenvolvimento técnico-científico, e não propriamente ao desenvolvimento da individualidade em sua dimensão humana.

As propostas em torno de um pacto social contidas no relatório Jacques Delors são, entretanto, veiculadas após os diversos cortes cirúrgicos realizados no período que antecedeu a II Guerra Mundial, posteriormente, através dos golpes militares realizados na América e os embates travados em diferentes partes do planeta no período da guerra fria. O relatório apresenta uma alternativa aos movimentos sociais mais esparsos como o da desigualdade racial e os movimentos feministas, como aos movimentos realizados pelo trabalho, pois se trata agora de levar os homens a se adequarem ao padrão produtivo estabelecido.

Pelos diversos discursos veiculados por pensadores ligados ao escolanovismo, o mundo novo deveria privilegiar a formação do *homo faber*, a educação para a ação e, desse modo, corresponder à natureza da lógica social capitalista, e substituir a educação propedêutica e enciclopédica, pela educação permanente – hoje denominada continuada, adquirida no decorrer da trajetória profissional – concepção

que defende a oferta do mínimo de conhecimento possível, para este ser adquirido ao longo da vida, conforme o interesse de cada indivíduo.

O relatório Jacques Delors amplia e aprofunda o ideário construído por Dewey e difundido ao longo do século XX, e concretiza exatamente o desfecho desse processo: o *mundo novo* já está aqui e é conduzido pelas diretrizes estabelecidas nas propostas educacionais para o século XXI. Este ideário veiculado procura arrebanhar todos os movimentos sociais. Neste ideário o indivíduo é reduzido à um ser cognitivo e voltado para a sua prática e adequado à sua natureza, o *homo faber*. A lógica desta proposta está articulada ao mundo capitalista regida pelo estado democrático, no qual os indivíduos universalizados pela ação, todos se agregam ao sistema pelo trabalho, e desse modo, contribuem para o bom funcionamento do sistema pela prática reflexiva e à democracia como homem político. Todavia, aprofunda-se o estranhamento na medida em que leva o indivíduo a se associar ao sistema, mas se dissociar dos outros homens. Promove-se a dissociação mais profunda do homem com o homem, com a história universal da humanidade, e portanto, promove-se o estancamento da consciência e da autoconsciência, da possibilidade do indivíduo ser sujeito do seu próprio destino e o desenvolvimento pleno das suas potencialidades.

Os pensadores filiados ao pragmatismo procuram forjar suas bases teóricas no pensamento renascentista porque os pensadores renascentistas lançaram um projeto universal para os indivíduos: a defesa da educação para todos, o acesso ao conhecimento científico, a expansão da interioridade e o desenvolvimento da sensibilidade – através da pintura, da escultura, da música, da literatura, do teatro. Do mesmo modo, os pensadores ligados ao neopositivismo pretendem transformar o seu ideário em universal com traços civilizatórios e emancipadores. Pelo contrário, seu projeto é devastador, pois busca desmontar todas as formas de compreensão da vida, da possibilidade de autoconsciência dos homens, ao tentar destituir o homem de ser agente do seu destino, ao retirar-lhe as condições de desenvolver a sua individualidade para se tornar uma peça de reprodução do sistema produtivo. Ou seja, o indivíduo é concebido como um ser vinculado à orgânica social pela atividade direcionada à manutenção do organismo social vivo – a sociedade em sua forma madura pelo desenvolvimento industrial.

Concluimos que o pragmatismo, corrente filosófica vertente do neopositivismo, se difundiu por diferentes veículos de comunicação e de diferentes

formas na educação. Desde o final do século XIX o seu ideário vem sendo infiltrado na educação, provocando transformações no âmbito do currículo que, consequentemente, recaíram sobre a formação dos professores, sobre a prática educativa e a formação dos indivíduos. Essa produção filosófica surgiu fincada na tradição dos estudos da natureza, e os estudos que se desenvolveram sobre a sociedade permaneceram neste campo, o que fez muitos pensadores considerarem a sociedade como extensão da natureza. Mas esta corrente filosófica possui uma peculiaridade bem distinta, ao estabelecer um combate intensivo à metafísica e a toda teoria e declarar como fundamento apenas o conhecimento prático e útil, ela expressa sua posição astuta diante da história, a sua produção teórica está completamente desprovida de neutralidade. Não por acaso, para John Dewey só interessava as ciências práticas. Esse pressuposto exerceu influência, por exemplo, sobre Jean Piaget, cujas propostas fundamentavam que da filosofia só interessava a epistemologia, a metodologia para o desenvolvimento da ciência (aplicada).

Assim, identificamos na trajetória de expansão do movimento escolanovista, que os pensadores que se dedicaram à sua difusão explicitaram com força as suas propostas através de uma crítica ostensiva aos seus opositores, isto é, se colocavam com força e sob diferentes formas para enfrentar os setores que se opunham as suas diretrizes. O manifesto dos pioneiros, por exemplo, foi bastante agressivo. Os discursos produzidos na década de 1950 apresentam uma característica mais argumentativa, objetivando convencer e arrebanhar adeptos. A partir da década de 1990, os intelectuais vinculados ao pensamento de John Dewey não possuem nenhum escrúpulo: reduzem toda a existência à ação, no âmbito da imediatez empírica. E no que se refere à proposta educativa, aprofundam as propostas iniciais de Dewey: o combate ao ensino enciclopédico e propedêutico, pautado pela formação artística, científica e cultural, organizado por graus de complexidade através da graduação, hoje adquire um novo formato, foi instituído um novo modelo de educação, pautado por ciclos, no qual o estudante constrói o seu próprio percurso de aprendizagem.

Para substituir a concepção de graduação – que também era constituído por relações humanas, por um amplo leque de atividades que permeavam a convivência com colegas e professores, debates e produções teóricas, apresentação de dança, teatro, jograis de poesias, jogos, elaboração jornais e murais – hoje está em curso uma proposta que dissolve a educação num caminho amargo e solitário. Philippe Perrenoud difunde

uma proposta centrada em ciclo através do qual cada indivíduo possa seguir seu próprio ritmo de desenvolvimento, como alternativa para reduzir as estatísticas do fracasso escolar. Esta proposta – inspirada em Dewey – já é vivenciada na *Escola da Ponte* e em caráter experimental, em duas escolas públicas de São Paulo – na Escola Estadual de Heliópolis e na EMEF Desembargador Amorim Lima, no Butantã. A concepção de graduação foi suplantada por ciclos, que, por sua vez, suprimem a concepção de currículo e de conteúdos científicos e culturais. Pois, os conteúdos atitudinais e os procedimentais se sobrepõem aos conteúdos conceituais – o conhecimento da matemática, das ciências, da história, da geografia, da língua pátria e da estrangeira, da educação artística e musical.

Os problemas a serem discutidos na escola, exemplificados por Perrenoud, estão inseridos nos PCN, é parte da proposta mundial em torno de um grande pacto social e formar um grande corão em torno do bem-comum. Contudo, sem tocar na questão fundamental à humanidade, pertinente ao âmbito da produção de riquezas e da sua apropriação social.

No que diz respeito à atuação dos governos municipais e estaduais, identificamos que outro grande problema presente na condução das políticas públicas é a interrupção de bons projetos, sem uma avaliação precisa do que é preciso mudar, coloca-se em prática medidas sem uma análise mais atenta das consequências para a sociedade. Pois, o problema não consiste em incorporar educação tecnológica ao ensino fundamental e à educação infantil, mas na diretriz que é estabelecida, nos princípios que são difundidos às crianças. As crianças precisam ser tratadas como crianças, precisam ser respeitadas em seu universo infantil, em sua fantasia e imaginação. O ambiente acolhedor, as decorações, móveis, paredes pintadas com histórias infantis – o ambiente, o acolhimento, o afeto, tudo é importante, faz parte do aprendizado e transmite segurança. Como podem ser reduzidas a adultos em miniatura, direcionadas a refletirem questões relacionadas ao empreendedorismo e a responsabilidade sobre o seu próprio futuro?

Entre a crise educacional deixada pela ditadura militar e as alternativas apresentadas pelos governos civis, cujo discurso anunciava a instauração da democracia no país, ocorreu sim, o aprofundamento das diretrizes instauradas desde 1964 e não sua ruptura. E no âmbito da educação, pode-se dizer o mesmo: também não houve ruptura, mas continuidade e aprofundamento das diretrizes já delineadas pela ditadura militar.

Como foram relatadas anteriormente, as reformas administrativas na educação enredou o estado ao endividamento com o setor financeiro e no âmbito das diretrizes pedagógicas ocorreu uma vasta produção de artigos e livros ancorados na mesma fonte teórica: o pragmatismo de Dewey, e nessa diretriz também se envolveu o pensador Jean Piaget.

Reconhecemos que Jean Piaget desenvolveu sua Epistemologia Genética, um caminho muito específico no ramo da psicologia ainda a ser aprofundada, todavia, no que se refere às suas posturas político-filosóficas, desde que se vinculou à *Liga Internacional Pró-Escola Nova* no início da década de 1920, tornou-se um incansável difusor do escolanovismo, posição expressa em duas obras publicadas no Brasil: *Para onde vai a educação?* e *Sobre a pedagogia*. Assim, a reformulação das diretrizes pedagógicas realizadas no final dos anos 80 nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema, e nas escolas estaduais do Estado de São Paulo através da incorporação do construtivismo e da psicolinguística, não trouxe propriamente uma inovação, mas uma continuidade do movimento escolanovista, também expressa nas propostas de Perrenoud, Donald Schön e outros.

A reforma estrutural promovida, por exemplo, por Rose Neubauer na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi eficaz, direcionou-se a enxugar as despesas públicas com o ensino e reduzir as áreas do conhecimento às esferas da leitura e da escrita e a implantar uma marca administrativa eficiente. Todavia, foi a rede municipal de São Bernardo do Campo que mais incorporou os princípios de gestão empresarial na educação e alinhou seus princípios educacionais às propostas veiculadas pelos teóricos europeus, como Cesar Coll, Phillippe Perrenoud e outros.

A crise no ensino já se tornou secular, mas ela possui em cada época diferenças bem marcantes. A crise na educação nas décadas de 1930 e 40 estava relacionada à falta de vagas suficientes para todas as crianças, mas não ao modo como era efetivado o ensino. Embora os grupos escolares possuíssem excelente infraestrutura, arquitetura arrojada, com riqueza de materiais, salas ambientes, não havia em número suficiente. Nas regiões em que não havia o grupo escolar havia outro dispositivo. Professoras que encontravam algum espaço ou possuíam em sua residência uma sala, por exemplo, se vinculavam a algum órgão público para darem aula no ensino primário. Havia problemas de oferta de vagas, mas a pouca oferta de vagas era mais gritante no curso ginásial e no ensino secundário.

A partir dos estudos realizados pelo Prof. Celso de Rui Beiseigel (USP) a respeito do processo de ampliação da oferta de escolas públicas no Estado de São Paulo entre os anos de 1920 e 1960, como resultado não apenas da ação política de governos republicanos empenhados em garantir o desenvolvimento econômico, mas principalmente das reivindicações dos movimentos sociais, podemos perceber que a estrutura de ensino construída naquele período foi concretizada através de uma ação política independente do capital externo, seja das elites, seja dos setores progressistas representados no Estado. Anteriormente havia sim uma influência filosófica sobre os rumos a serem dados à educação, mas não uma interferência política. A partir dos acordos MEC-Usaid deu-se abertura a uma interferência mais direta de órgãos internacionais sobre as diretrizes estabelecidas às políticas educacionais. Processo que se tornou bastante intenso a partir da segunda metade da década de 1980 através das ações do Banco Mundial.

Desse modo afirmamos que já de longas décadas vem sendo debatida a crise na educação brasileira, mas em cada momento ela tem um significado singular. A crise anunciada por Anísio Teixeira se refere ao modelo da educação ainda presente no Brasil direcionado à formação literária, científica, voltada para formação de intelectuais e não propriamente uma formação direcionada ao trabalho. A crise denunciada por Florestan Fernandes dizia respeito a falta de vagas e ao alto índice de evasão nas escolas públicas. A crise anunciada por Dermeval Saviani identificava no movimento escolanovista certa responsabilidade pelo aprofundamento da evasão e repetência, aos resultados do escolanovismo nas escolas públicas. A crise atual se remete ao fato de que as crianças entram na escola, mas não desenvolvem sua formação adequadamente por conta do modelo de educação estabelecido centrado no construtivismo e na psicolinguística. A ausência de um currículo consistente tolhe o estímulo e a criatividade, o interesse pela aprendizagem e os elementos necessários para o desenvolvimento da linguagem escrita e oral, e o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Se olharmos atentamente para os conteúdos ensinados atualmente na terceira série no Projeto Ler e Escrever e olharmos os conteúdos que eram ensinados às crianças de seis anos até o início da década de 1980, veremos que aqueles conteúdos exigiam mais raciocínio das crianças. Hoje, pelo contrário, ocorre uma defasagem. Pelo fato do professor ter sido convertido em expectador, em mediador do processo de

maturação biopsíquica, faz do professor apenas um acompanhante do processo e dos resultados. O caderno de Planejamento e Avaliação que é dado ao professor norteia as observações que devem ser realizadas no dia a dia sobre o desenvolvimento da criança. Ao postergar para as séries mais avançadas o estudo mais direto das áreas das ciências, o sistema escolar montado na atualidade está sonhando às crianças o direito de desenvolverem suas capacidades intelectivas, sua atenção, sua subjetividade, sua afetividade. Ignora-se que a sensibilidade pode ser educada e que é desenvolvida através das relações sociais.

Reconhecemos na recusa dos diversos sistemas teóricos a destituição do pensamento e da capacidade dos indivíduos compreenderem o mundo em que vivem e o solapamento das capacidades humanas. E na medida em que se estreita as possibilidades dos homens desenvolverem a sua capacidade de compreender o mundo, estreitam-se as possibilidades dos homens enxergarem alternativas na realidade para uma intervenção prática numa esfera mais longínqua e duradoura.

Outra questão a ser ressaltada é o fato de que até meados da década de 1980 os governos municipais e estaduais alinhavam teóricas aos procedimentos educativos. Mas a partir da década de 1990, com o aprofundamento da hierarquização, e consequentemente da departamentalização e burocratização, as secretarias de educação foram transformadas em “máquinas” administrativas no estado e nos municípios. Nesse patamar de complexidade, tem sido cada vez mais frequente as secretarias de educação passarem a agir em estreita consonância com as diretrizes político-filosóficas estabelecidas pela Unesco e pelas determinações político-econômicas do Banco Mundial.

Nesse sentido, consideramos que as análises desenvolvidas no campo marxiano são imprescindíveis a compreensão do mundo contemporâneo e à realização da crítica ao profundo processo de estranhamento a qual os homens estão sendo submetidos, justamente porque Marx foi o primeiro filósofo a romper com a concepção naturalista da sociedade e a identificar na sociedade as categorias que constituem a processualidade histórica, independentemente da natureza, dada não por forças transcendentais, senão pela própria atividade dos indivíduos na sua relação ininterrupta com a natureza permeada pelas relações sociais.

Se a atualidade é marcada pelo movimento de ideias que decreta o homem como ser integrante do organismo social e o estreitamento da subjetividade, é

imprescindível o reconhecimento de outras produções em curso, a própria atividade humana e a consciência de si como sujeito que faz a história. A herança primorosa dos gregos veiculada no Renascimento e no Iluminismo: a virtude em lidar com a sorte e conduzir o seu próprio destino para se realizar como pessoa. O homem não é um ser que se reduz tão-somente a responder problemas imediatos na esfera da realidade empírica, como impõe o movimento filosófico pragmatista.

Pelo contrário, o homem é um ser que enxerga possibilidades, escolhe alternativas, planeja metas, age sobre seu destino. Se a esta sociedade capitalista produz o homem cindido e dilacerado, trata-se então, dos homens se descobrirem como sujeitos do seu destino, como seres que retomam o processo de *autoconsciência de si* e *consciência da vida histórica e social*. A grande questão que se coloca é: *como construir uma individualidade para si*, como dar livre curso à formação da *subjetividade* em sua complexidade: potencialidades, sensibilidade, afeto, racionalidade, liberdade que se dá na estreita relação entre indivíduo e sociedade.

REFERÊNCIAS

Documentos

CPDOC-FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas.

Navegando pela História - HISTEDBR – Grupo de Pesquisa: História, Sociedade e Educação:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_grupo_%20escolar.htm>

Quadro do Magistério Ativo: www.apeoesp.org.br/dieese/

Liceu de Artes e Ofício:

<http://www.liceuescola.com.br/conteudo_unico.asp?numero_materia=26603234045&i_d_subitem=421>

NUPHE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação: Cadernos de História da Educação:

http://www.faced.ufu.br/nephe/2copehe-mg_anais/images/arq-ind-nome/eixo8/resumos/grupos-esco.pdf

Lei de Diretrizes e Bases da Educação: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Data de acesso: 13 de agosto de 2009.

Manifesto dos Pioneiros. História da Educação do Brasil – Período da Segunda República. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>, acessado em 19 jun. 2008.

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo (1968) – Nível I. Secretaria da Educação – Departamento de Educação – Chefia de Ensino.

Documento 01/83 – SE. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino do Interior. São Paulo, julho de 1983.

Educação e Desenvolvimento Social – Subprojeto 1: estudo da implantação da escola de 8 anos. Secretaria de Planejamento da Presidência da República e Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. São Paulo, 1983.

Educação e Desenvolvimento Social – Subprojeto 4: Orientação Curricular e Atuação do Professor: Uma Avaliação Crítica. Secretaria de Planejamento da Presidência da República e Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. São Paulo, 1983.

Regimento Interno do Conselho de Planejamento Educacional. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Elaborado em 29 de janeiro de 1976, e aprovado pela RES nº s/n 3/08/1983. Disponível em: <<http://perfil.sp.gov.br/site/legislacaoi.asp?atoid=19571>> Data de acesso: 02 de outubro de 2009.

Projeto Ipê – Atualização e Aperfeiçoamento de Professores e Especialistas em Educação por Múltiplos Meios. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Cenp – Diretoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1984.

Projeto Ler e Escrever. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/site/Documentacao.aspx>> Data de acesso: 25/03/2009.

Subsídio nº. 9 – 1968 – Serviços de Orientação Pré-Primária. Município de São Bernardo do Campo.

Boletim de Orientação pedagógica. 1969. Serviço de Orientação Pré-Primária. Município de São Bernardo do Campo.

O Currículo do Município de São Bernardo do Campo. Secretaria de Educação e Cultura. 1992.

Currículo – 2007 – Rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo.

Por uma Pré-Escola Crítica e Criativa. Divisão de Ensino. Departamento de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Município de Diadema, 1987.

Currículo: Educação de Jovens e Adultos de Diadema – Primeiro e Segundo Segmento. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, Município de Diadema. 2000.

Currículo – 2007 – Secretaria Municipal de Diadema – Rede municipal de ensino de Diadema.

Documentos pessoais dos professores das redes de ensino dos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema: a) *Fichas de avaliação do processo ensino-aprendizagem*; b) *Fichas de avaliação das atividades pedagógicas* desenvolvidas pelos professores; c) *Cadernos de planejamento*

Periódicos

Verinotio – Revista de Educação e Ciências Humanas: Disponível em: <<http://www.verinotio.org>>.

Revista Brasileira do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – MEC – 1969.

Educação e Ciências Sociais. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Ano II, Vol. 2, nº 4. Rio de Janeiro: Março de 1957.

Cadernos Unesco. Série Educação, Volume 5, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/>>

Revista Histedbr Online: Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br>

Revista Caros Amigos - Ano IX, Nº. 106, Janeiro de 2006.

Jornal da tarde.

Jornal Folha de São Paulo.

Revista Pedagógica – Edição Especial –, Janeiro a Dezembro de 1965, Ano XI, Vol. XI, Nº 19-20.

Resenhas Educativas – uma revista de resenhas de livros que abrangem o conhecimento e a prática em sua totalidade. Arizona State University – Mary Lou Fulton College of Education. Disponível em: <<http://edrev.asu.edu/reviews/revp36.pdf>>.

Currículo Sem Fronteiras. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>.

Bibliografia Consultada

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ABREU, Daniela Cristina Lopes de. “Identidade Escolar: a escola primária paulista (1968-1990). In: 2º. *Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais*. Cascavel: UNIOESTE, 2005. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/educacao/pedu16.pdf>>, acessado em 3 ago. 2009.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ALVES, Antonio J. *A individualidade moderna nos Grundrisse*. 2000. Dissertação (Mestrado) apresentada à Fafich-UFMG, Belo Horizonte.

ANDERY, Maria Amália (Org.). *Para compreender a ciência – uma perspectiva histórica*. 9. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Espaço e Tempo/Educ, 2000.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Direitos Humanos, Educação e o escolanovismo de Fernando Azevedo (1894-1974). In: *Navegando na História da Educação Brasileira. Histedbr – FAE – Unicamp*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_050.html>

ARCE, Alessandra. “Neoliberalismo e a formação de professores para a Educação Infantil no Brasil – uma análise preliminar”. In: *Temas de pesquisa em educação*. Campinas/ Caçador: Autores Associados/ UnC, 2003.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. *A (ex)tensão do ensino básico no Brasil: o avesso de um direito democrático – uma análise da ação governamental nos últimos 25 anos (1962-1987)*. 1988. Tese (Doutorado) apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ASSUNÇÃO, Vânia Noeli Ferreira. A opção do Brasil pelo Ocidente e a opção do Ocidente pelo Brasil: O general Golbery encontra o Barão de Münchhausen. *Revista Projeto História* – n. 29, Tomo 2, Dezembro de 2004.

AZANHA, José Mário Pires. A política de educação do estado de São Paulo (uma notícia) - Considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, v. 30 no. 2. São Paulo May/Aug. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a14.pdf>>, acessado em 7 ago. 2009.

AZEVEDO, Fernando de. Oração pronunciada a 7 de janeiro de 1957 - I Seminário Interestadual de Professores. *Educação e Ciências Sociais. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Ano II, Vol. 2, nº 4, pp. 5-38. Rio de Janeiro: mar. 1957.

- _____. Horizontes perdidos e novos horizontes: a educação primária na sociedade natural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: v. 27, n. 65, p. 47 - 64, jan./mar., 1957.
- _____. “A transmissão da cultura”. In: *A cultura brasileira*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Brasília: Ed. UnB, 1996, p. 494-760.
- BACCHETTO, Sinésio. *Reforma organizacional no setor educacional público: os projetos existem*. FUNDAP – São Paulo. Disponível em: <<http://www.fundap.sp.gov.br/publicacoes/TextosTecnicos/textec2.htm>>, acessado em: 26 fev. 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado*. São Paulo: Editora Avercamp, 2006.
- BATISTA, Claudinei. *O projeto de reorganização do Ensino de 1º e 2º Graus no Estado de São Paulo – Governo Mario Covas (1994-1998): Um debate sobre uma reforma educacional*. 2000. Tese (doutorado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, São Carlos.
- BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste em France*. Paris. François Maspero, 1976.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. “A construção da Escola Pública que temos: alguns capítulos da expansão da rede do ensino secundário público no Estado de São Paulo” (mimeo). São Paulo: USP, 2009.
- BENTON, William. *Enciclopédia Barsa*. São Paulo/Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica Editores Ltda., 1972.
- BITAR, Marcelo Saber. *Política educacional paulista nos 12 anos de governança do PMDB*. 2003. Dissertação de (mestrado) apresentada ao Instituto de Economia da Unicamp, Campinas.
- BITTAR, M.; FERREIRA JR., A.; “A ditadura militar e a proletarianização dos professores”. *Revista Educação e Sociedade*, v. 27, p. 1159-1179, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>> Acessado em 15 de março de 2007.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009
- BRESSER PEREIRA; Luiz Carlos. *Crise econômica e reforma do estado – Para uma nova interpretação da América Latina*. São Paulo: Editora 34 Ltda., 1996.
- BRITO, Silvia Helena Andrade de. “A educação no projeto nacionalista do primeiro Governo Vargas (1930-1945)”. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html>, acessado em 25 fev. 2007.
- BURKE, Peter. *História e teoria social*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- _____. “A história como memória social”. In: *O mundo como teatro: estudos de antropologia histórica*. Lisboa: Difel, s/d, p. 235-251. Disponível em: <www.members.tripod.com/~muna/17.html> Acessado em: 20 de janeiro de 2009.

- CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade. Vitória: Edufes, 2004.
- CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de. *O utilitarismo em foco: um encontro com seus proponentes e críticos*. Santa Catarina: Editora UFSC, 2007
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.
- CASTANHO, Sérgio. “Globalização: redefinição do Estado Nacional”. In: LOMBARDI, J. C. *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas/Caçador: Autores Associados/UnC, 2003.
- CHAGAS, VALNIR. *Educação brasileira: Ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?* São Paulo: Edição Saraiva, 1978.
- CHARLES, C. M. Piaget ao alcance dos professores. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.
- CHASIN, Ibaney. *Monteverdi: humana melodia*. 2003. Tese (doutorado) apresentada à USP, São Paulo.
- _____. *O canto dos afetos – um dizer humanista*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- CHASIN, J. “Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica”. In: *Pensando com Marx*. TEIXEIRA, Francisco José Soares. São Paulo: Ensaio, 1995.
- _____. “Da razão do mundo ao mundo sem razão”. In: *Marx Hoje*. São Paulo: Ensaio, 1988.
- _____. “Conquistar a democracia pela base”. In: *A miséria brasileira*. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000a.
- _____. “As máquinas param, germina a democracia”. In: *A miséria brasileira*. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000b.
- _____. “O arrocho educacional”. In: *A miséria brasileira*. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000c.
- _____. “A miséria da República dos cruzados”. In: *A miséria brasileira*. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000d.
- _____. “A esquerda e a Nova República”. In: *A miséria brasileira*. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000e.
- _____. “Hasta quando? A propósito das eleições de novembro”. In: *A miséria brasileira*. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000f.
- _____. *O integralismo de Plínio Salgado – Forma de regressividade no capitalismo hiper-tardio*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.
- _____. *O futuro ausente. Ensaio Ad Hominem t. III – Política*. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000g.
- _____. *A morte da esquerda e o neoliberalismo. Ensaio Ad Hominem, Tomo III – Política*. Santo André: estudos Ad Hominem, 2000i.
- _____. *Rota e prospectiva de um projeto marxista. Ensaio Ad Hominem t. IV – Dossiê Marx*. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 2001.

- CHASIN, Milney. 2001. Apresentação. In: *A miséria brasileira*. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/publicacoes/apresentacao.pdf>> Data de acesso: 22/05/2008.
- CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- CORAGGIO, Joe Luis. “Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção?” In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva – Discurso preliminar sobre o discurso do positivismo*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- COSTA, Arlinda; PASQUALE, Renato; STEMPNIEWSKI, Renato; MARINO, Aurélia. *Admissão ao ginásio*. 61. ed. São Paulo – Rio de Janeiro – Belo Horizonte – Salvador – Recife – Curitiba – Porto Alegre: Editora do Brasil S/A, 1953. Coleção Didática do Brasil – Série Ginásial – V. 29.
- COSTA, Maria Luiza Andreozzi. *Piaget e a intervenção psicopedagógica*. São Paulo: Editora Olho d’Água, 1997.
- COSTA, Mônica Hallak M. da. A exteriorização da vida nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844. *Ensaio Ad Hominem Tomo IV – Dossiê Marx*. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 2001.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- _____. *Política educacional no Brasil – a profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Uma leitura da teoria da escola capitalista*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- _____. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1988.
- CUNHA, Marcus Vinícius da. *O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a cultura universitária brasileira*. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo06/Coordenada%20por%20Jose%20Carlos%20Sousa%20Araujo/Marcus%20Vinicius%20da%20Cunha%20-%20Texto.pdf>>. Acessado em: 25 jun. 2008.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*. 5. ed. São Paulo/Campinas: Cortez/Autores Associados, 1992.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo, Editora Cortez, 1998.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.
- _____. Experiência e natureza – textos selecionados. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- DICK, Sara Martha. “As políticas públicas para o Ensino Secundário na Bahia: o Liceu Provincial – 1860-1890”. Disponível em

<http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1441>, acessado em 7 mar. 2009.

DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *Vigotski e o aprender a aprender – Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

_____. *A individualidade para-si*. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação de professores (Por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, nº 83, pp. 601-625, agosto de 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>> Acessado em: 23 jan. 2009.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTRÁZULAS, Mônica. Educação para a compreensão internacional – uma possibilidade via rede telemáticas? *Novas Tecnologias na Educação*. Cited-UFRGS, V1, Nº. 1, fev. de 2003.

FAGUNDES, P. E.; DUTRA, P. V.; MARTINEZ, S. A. *Rituais em imagens na Era Vargas: o caso do Liceu de Humanidades e da Escola Normal de Campos*. Rio de Janeiro: Universidade Norte Fluminense, 1997. Disponível em <<http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/pef.pdf>> Acessado em 20 de fevereiro de 2008.

FÁVERO, Osmar. “Concepção de política e planejamento educacional”. In: *Filosofia Política na educação brasileira – Durmeval Trigueiro Mendes*. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990.

FANTÍN, Fernando y NUÑEZ, Juan Manuel. *Qué es el toyotismo*. Observatorio de Conflictos, Argentina, 2001. Disponível em: <<http://www.nodo50.org/observatorio/toyotismo.htm>>, acessado em 14 jan. 2005.

FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. Lisboa/ São Paulo: Livraria Bertrand/ Difusão Editorial do Livro, 1972.

FAZOLI FILHO, Arnaldo. *Educação no Japão*. São Paulo: Letras & Letras, 1991.

FERNANDES, Florestan. Dados sobre a situação do ensino. *Revista Brasiliense* - Número 30. 1960.

_____. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

_____. “Funções das ciências sociais no mundo moderno”. In: PEREIRA, L. e FORACHI, M. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

- _____. “Depoimento”. In: *Memória viva da educação brasileira*, 1 – Florestan Fernandes. Brasília: MEC/INEP, 1991.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. 8. ed. Campinas/São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais, 1974.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. “O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional”. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *A produtividade e a escola produtiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A gênese do decreto 5.154/2004*. Um debate no contexto controverso da democracia restrita. Universidade Federal Fluminense, Revista on-line *Trabalho Necessário* – Ano 3. Nº. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>>, acessado em 15 mar. 2007.
- FURTER, Pierre; BUITRON, Aníbal. A educação permanente na perspectiva do desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* – v. 51, jan.-mar. 1969, pp. 63-74.
- GARIN: Eugenio. *O homem renascentista* (Org.) Lisboa: Editorial Presença, 1991.
- GERIBELLO, Wanda Pompeu. *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*. São Paulo: Atlas, 1977.
- GIANFALDONI, Mônica H. T. A. & MICHELETTO, Nilza. “As possibilidades da Razão: Immanuel Kant”. In: ANDERY, Maria Amália (Org.). *Para compreender a ciência – uma perspectiva histórica*. 9. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Espaço e Tempo/Educ, 2000.
- GOLDMANN, Lucien. *Ciências Humanas e Filosofia*. 3ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
- GOMES, Ângela de Castro. *História e historiadores: a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- GRANATO, Terezinha Accioly Corseiul. “Ideias filosóficas fundamentais do pensamento educacional de Durmeval Trigueiro”. In: *Filosofia Política na educação brasileira – Durmeval Trigueiro Mendes*. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990.
- HORTA, José Silvério Baía. “A concepção de ensino e pesquisa de filosofia da educação brasileira em Durmeval Trigueiro Mendes”. In: *Filosofia Política na educação brasileira – Durmeval Trigueiro Mendes*. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990.
- IANNI, Octavio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- JACOMELI, Mara R. M.; XAVIER, M. E. “A consolidação do liberalismo e a construção da ideologia educacional liberal no Brasil”. In: LOMBARDI, J. C. *Temas de pesquisa em educação*. Campinas/Caçador: Autores Associados/UnC, 2003.

- JAEGGER, Werner. “O lugar dos gregos na história da educação”. In: *Paideia*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- JAMES, William. *Pragmatismo*. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- HOBBSBAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- _____. “Notas sobre consciência de classe”. In: *Mundos do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 4ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- KOFLER, Leo (Org.). *Conversando com Lukács*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- KRAWCZYK, Nora ; VIEIRA, V. L. . *A reforma Educacional na America Latina, uma perspectiva historico-sociológica: Argentina, Brasil, Chile e México*. São Paulo: Xamã, 2008. v. 1. 143 p.
- LACERDA, Virgínia Cortez. *Das unidades didáticas à unidade de vida*. Niterói: Centro Educacional de Niterói – Escola Experimental, 1984.
- LAFER, Celso. *Comércio e relações internacionais*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- LAGE, Ana Cristina Pereira. “Grupos Escolares”. In: *Glossário Navegando na História da Educação Brasileira*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_grupo_%20escolar.htm>, acessado em 19 maio 2008.
- LIBÂNEO, J. C. *A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1987.
- LIMA FILHO, Domingos Leite. *Dimensões e limites da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LIMA, Lauro Oliveira. *Treinamento em dinâmica de grupo*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- LUKÁCS, Georg. *Ontologia do ser social – os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- _____. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade humana*. *Revista Temas de Ciências Humanas* – v. 4. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.
- _____. *Pensamento vivido – autobiografia em diálogo*. Viçosa/São Paulo: Editora UFV/Estudos e Edições Ad Hominem, 1999.
- _____. “Tribuno do povo ou burocrata?”. In: *Marxismo e teoria da literatura*. Seleção e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

- _____. *Pedagogia social e política*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.
- _____. *A escola única*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1934.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2. ed. Campinas: Autores Associados/Cortez Editora, 1991.
- MACHADO, Maria Cristina Gomes. “Brasil Império: Estado da Arte em História da Educação Brasileira – HISTEDBR – Estudo dos intelectuais”. *Navegando pela História da Educação*. FAE – Unicamp, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_069.html>. Acessado em: 23 abr. 2009.
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2000.
- MARSIGLIA, Ana C. G.; DUARTE, Newton. *O discurso pedagógico construtivista na rede estadual de ensino paulista no período de 1983 aos dias atuais*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/K6maMbgP.pdf> Acessado em: 20 out. 2009.
- MARIZ, Vasco. *Heitor Villa-Lobos – compositor brasileiro*. 11. ed. Belo Horizonte: Editora Italiana, 1989.
- MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- _____. *O manifesto comunista*. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.
- _____. “A Ideologia Alemã”. In: *Marx e Engels*. Coleção História. São Paulo: Ed. Ática, 1984, p. 187.
- _____. “Processo de Trabalho e Processo de Produzir Mais Valia”. In: *O Capital*. Livro I, Vol. I. 11ª. ed. São Paulo: Editora Bertrand Brasil – DIFEL, 1987.
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Editora Boitempo, 2006.
- _____. Para a crítica da economia política. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- _____. “Teses Sobre Feuerbach”, In *Textos Filosóficos*, Lisboa: Editorial Presença; Brasil, Livraria Martins Fontes, 1974.
- _____. *A questão judaica*. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1981.
- _____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1999.
- MARX E ENGELS. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Editora Moraes, 1992.
- MÉSZÁROS, István. *Filosofia, ideologia e ciência social*. São Paulo: Ensaio, 1993.
- _____. *A necessidade do controle social*. São Paulo: Ensaio, 1987.
- _____. *O poder da Ideologia*. São Paulo: Ensaio, 1996.
- MOISÉS, Alzenira F. de Azevedo; MURASSE, Celina Midori. Ensino Secundário na segunda metade do Século XIX. O Colégio Pedro II. *Anais do VI COLUBHE*. Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia: 2006. Disponível em:

<www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/183AlzeniraF.AzevedoMoises.pdf>
 . Acessado em 23 abr. 2009.

- MONTEIRO, Rosana Batista. *Resgatando o passado: o Ciclo Básico e a reprodução da Reforma do Ensino Primário de 1967*. 1996. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- MORAES NETO, Benedito Rodrigues de. *Marx, Taylor Ford – as forças produtivas em discussão*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículos e programas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. *Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 10 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
- _____. *A reforma e o ensino*. 4. ed. São Paulo: Edart, 1981.
- NEDER, Ricardo T.; ABRAMO, Laís Wendel (Org.). *Automação e movimento sindical no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- NUNES, Maria Thetis. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: MEC/Iseb, 1962.
- OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D.; CECCON, C.; HARPER, B. *Cuidado, escola! desigualdade, domesticação e algumas saídas*. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R.D; CECCON. C. *A vida na escola e a escola da vida*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- PALAMIDESSI, Mariano. Desarrollos curriculares para La educación básica em el Cono Sur: prioridades de política y desafios de la práctica. *International Bureau of Education – Working Papers on Curriculum Issues* N° 5. Genebra: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2006.
- PATACHO, Pedro. “Paraskeva, João M. (Org.) (2005). Um Século de Estudos Curriculares. Lisboa: Plátano Editora. *Resenhas Educativas – uma revista de resenhas de livros*. Arizona State University – Mary Lou Fulton College of Education. Disponível em: <<http://edrev.asu.edu/reviews/revp56.pdf>>, acessado em 20 ago. 2009.
- PARASKEVA, João M. Recensão – Resenha sobre o livro de Bobbitt, John Franklin (2004) *O Currículo*. Porto: Didáctica Editora. *Resenhas Educativas – uma revista de resenhas de livros*. Arizona State University – Mary Lou Fulton College of Education. Disponível em: <<http://edrev.asu.edu/reviews/revp36.pdf>>, acessado em 20 ago. 2009.
- PARO, Vitor. “Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica”. In: FERRETI, C. L.; SILVA JR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). *Trabalho, formação e currículo*. São Paulo: Xamã, 1999.

- PATTO, Maria Helena Sousa. A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Quero, 1990.
- PEREIRA, Valmir. A concepção de indivíduo nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Dissertação de Mestrado (mimeo). Araraquara: UNESP, 2002.
- PERRENOUD, Phillippe. A prática reflexiva no ofício de professor – profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. Os ciclos de aprendizagem – um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____; THULER, Monica Gather. *As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PETITAT, André. Produção da escola/Produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PIAGET, Jean - *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.
- _____. Saberes e ilusões da filosofia. *Os pensadores*. São Paulo: Editora Abril S.A., 1983.
- _____. A epistemologia genética. *Os pensadores*. São Paulo: Editora Abril S.A., 1983.
- _____. *Seis estudos de psicologia*. 14ª impressão. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- _____. *Sobre a Pedagogia – textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1998.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.5, n. 10, p. 200-212. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/104.pdf> Acessado em 15 de março de 2009.
- PRADO JR, Caio. *A revolução brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1966.
- _____. *História econômica do Brasil*. 38ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- RAGO FILHO, Antônio. Sob este signo vencerás! A estrutura ideológica da autocracia burguesa bonapartista. *Cadernos AEL – Tempo de Ditadura: do Golpe de 1964 aos anos de 1970*. Campinas, v. 8, n. 14/15, p. 153-199, Primeiro e Segundo Semestre de 2001.
- _____. “O artilho do politicismo: do Bonapartismo à institucionalização da autocracia burguesa”. *Projeto História – cultura e poder: o golpe de 1964 – 40 anos depois*. São Paulo, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História t. 1, n. 29, p. 139-167, jul./dez. 2004.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *Formação política do professor de 1º e 2º Graus*. 4ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- ROCHA, Frederico A. *O complexo categorial da subjetividade nos escritos marxianos de 1843 a 1843*. 2003. Dissertação (mestrado) apresentada à Fafich-UFMG, Belo Horizonte.
- ROMANELLI, Otaíza O. *A história da educação no Brasil: 1930-1973*. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

- ROSSI, Wagner. *Capitalismo e educação no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SARTÓRIO, Lúcia Aparecida Valadares. A antropologia de Feuerbach e alguns delineamentos acerca de uma possível influência no pensamento de Marx. 2001. Dissertação (Mestrado) apresentada à PUC, São Paulo.
- SARTORIO, L. A. V.; DOLNIKOFF, M.; SCHUCK, N.; NASCIMENTO, J. P. Uma reflexão histórica sobre a formação de professores e os fins da educação. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 29, p. 244-262, 2008. Disponível em: <[http://revista.histedbr on-line](http://revista.histedbr.on-line)>.
- SAVIANI, Dermeval. *A educação brasileira – estrutura e sistema*. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- _____. *Política e educação no Brasil – o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- _____. *Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações*. 8 ed. rev. ampl. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.
- _____. “A Nova LDB: limites e perspectivas”. In: *A Nova Lei da Educação*. 6. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- _____. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- _____. “Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação”. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R.F.; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006, Coleção Educação Contemporânea.
- SCHAFF, A. *O marxismo e o indivíduo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
- SCHMITZ, Egidio F. *O pragmatismo de Dewey na educação*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1980.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo – o novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. In: *Revista Brasileira de História*. Vol. 19, nº 37, São Paulo. Set. de 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000100004&script=sci_arttext> Data de acesso: 27/12/2009.
- SCHUELER, Alessandra F. Martinez. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. In: *Revista Brasileira de História*, Vol. 19, nº 37. São Paulo, Sept. 1999.

- SCHWARTZMAN, Simon. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 66 (153), 165-72. maio/ago 1985. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema_interpretacao.htm> Acessado em 26 de abril de 2008.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Magistério e mediocridade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. – (Questões da Nossa Época; v.3).
- SILVA JR., João dos Reis. *A reforma do Estado e da educação – no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.
- _____. “Qualidade total em educação – ideologia administrativa e impossibilidade teórica”. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Minho, Vol. 8, nº 2, 1995, p. 15-36.
- _____. “A privatização de direitos nos anos noventa: o papel político da municipalização educacional”. In: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Volume 12, número 2, enero de 2004. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n2/v12n2.pdf>
- SILVA JR., João dos Reis; FERRETTI, C.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). *Trabalho, formação e currículo – Para onde vai a escola?* São Paulo: Editora Xamã, 1999.
- SILVA JR., João dos Reis; FERRETTI, Celso J. *Institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Editora Xamã, 2002.
- SILVA, Sabina Maura. Presença do idealismo na filosofia da educação de Anísio Teixeira. *Verinotio – Revista online de Educação e Ciências Humanas* – nº. 8, Ano IV, maio 2008.
- SILVA, Sérgio. *Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Editora Alfa Omega, 1981.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SIMÕES, Antônio. *Educação permanente e formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
- SOUZA, Rodrigo Augusto. O pragmatismo de John Dewey e sua expressão no pensamento e nas propostas pedagógicas de Anísio Teixeira. 2004. Dissertação (mestrado) apresentada à PUC-PR.
- SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* São Paulo: Centauro, 2001.
- SOARES, Maria Clara Couto. “Banco Mundial: políticas e reformas”. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- SOUZA, Rosa Fátima de. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. *Em Aberto*. Brasília, ano 12, n. 58. abr/jun. 1993. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/863/775>> Data de acesso: 13/05/2009.
- _____. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, pp.72-

- 90, Jan/Jun 2009. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.pdf>> Data de acesso: 31/08/2009.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 5 ed. Lisboa: Livros Horizontes LDA, 2000.
- TEIXEIRA, Anísio. “A crise educacional brasileira”. In: *A educação no Brasil*. São Paulo: Nacional, INL 1976.
- _____. *Educação não é privilégio*. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- TEIXEIRA, Paulo T. F. *A individualidade na obra de juventude de Karl Marx*. 1999. Dissertação de mestrado apresentada à Fafich. Belo Horizonte, UFMG.
- THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. “Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial”. In: *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- TRIGUEIRO, Durmeval. Um novo mundo, uma nova educação. *Revista Brasileira do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – MEC – 1969.
- TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 5ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1978.
- URZEDO, Maria da Felicidade Alves; ALVES FILHO, Eloy. Grupos Escolares em Minas Gerais e Goiás: tempos diversos, objetivos comuns? Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/nephe/2copehe-mg_anais/images/arq-ind-nome/eixo8/resumos/grupos-esco.pdf>, acessado em 20 maio 2008.
- VAISMAN, Ester. A Usina onto-societária do pensamento. *Verinotio – Revista on-line de Educação e Ciências Humanas*. Nº 4, Ano II, Abril de 2006, periodicidade semestral – Edição Especial: Dossiê Marx. Disponível em: <http://www.verinotio.org/Verinotio_revistas/n4/r4artigo8.pdf> Acessado em 23/02/2009.
- VERNANT, Jean-Pierre & VIDAL-NAQUET, Pierre. *Mito e Tragédia na Grécia Antiga*. São Paulo, Perspectiva, 2002.
- VIANA, Cibilis da Rocha. Reformas de base e a política nacionalista de desenvolvimento: de Getúlio a Jango. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- VIGOTSKI, L. S. “Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na vida escolar”. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora Ícone, 2001.
- WERTHEIN, Jorge e CUNHA, Célio da. “Fundamentos da Nova Educação”. *Cadernos Unesco. Série Educação*, v. 5, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/>>
- WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979a.
- _____. *Cultura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979b.

APÊNDICES

Apêndice A – Referências sobre o humanismo:

Numa posição crítica à barbárie Marx repõe o sentido humano, ao afirmar que “A teoria é capaz de se apossar das massas ao demonstrar Ad Hominen, e demonstra-se Ad Hominen logo que se torna radical. Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem” (Marx, 1989, p. 86). A raiz não são as coisas, o universo das mercadorias, mas a vida dos homens, e todas as possibilidades do desenvolvimento pleno de suas individualidades, o reconhecimento de pertencerem a comunidade humano-social.

Segundo Abbagnano (1999), o humanismo possui dois sentido básicos: pode ser compreendido como o movimento literário e filosófico que nasceu na Itália na segunda metade do século XIV difundindo-se por toda a Europa, e também como todo movimento filosófico que tome fundamento a natureza humana e os interesses do homem. Desse modo, podemos afirmar que a Grécia Antiga se constituiu no berço do humanismo pelas conquistas humanas que obtiveram em todos as esferas da atividade humana e pela dedicação que alguns filósofos tiveram em compreender a constituição da natureza do homem, as suas produções e os seus significados na formação da subjetividade.

Aristóteles, por exemplo, desenvolveu estudo sobre a arte na Grécia, através do qual identificou os diferentes gêneros poéticos presentes no teatro e o papel que exerceram sobre a vida dos indivíduos e afirma que,

Parece haver duas, e ambas devidas à nossa natureza que deram origem à poesia. A tendência para a imitação é instintiva no homem, desde a infância. Neste ponto, distingue-se de todos os outros seres, por sua aptidão muito desenvolvida para a imitação. Pela imitação adquire seus primeiros conhecimentos por ela todos experimentam prazer (...) A causa é que a aquisição de um conhecimento arrebatada não só o filósofo, mas todos os seres humanos, mesmo que não saboreiem durante muito tempo essa satisfação. Sentem prazer em olhar essas imagens, cuja vista ou instrui e os induz a discorrer sobre cada uma e a discernir aí fulano ou sicrano (2005, p. 244)

Aristóteles ressalta uma qualidade humana relevante e oferece um parâmetro bem distinto da concepção formativa predominante na atualidade, ao ressaltar que os homens se formam por imitação, pelo conjunto de informações e vivências

advindas das relações sociais. Os diferentes gêneros poéticos formavam e exerciam fascínio sobre os indivíduos porque traziam à baila as ações das personagens “e estes não podem ser senão bons ou maus (pois os caracteres dispõem-se quase só nestas duas categorias, diferindo apenas pela prática do vício ou da virtude), daí resulta que as personagens são representadas ou melhores ou piores ou iguais a todos nós” (2004, p. 242). Para Aristóteles, os diferentes gêneros poéticos e, de modo particular, a tragédia, exercem sobre a vida dos homens um papel determinante, pois é o meio pelo qual homens podem se espelhar e depurar a sua interioridade e aprimorar o próprio caráter, a sua existência. Aristóteles esclarece que

A tragédia é a imitação de uma ação importante e completa, de certa extensão; num estilo tornado agradável pelo emprego separado de cada uma das formas, segundo as partes; ação apresentada, não com a ajuda da narrativa, mas por atores, e que, suscitando a compaixão e o terror, tem por efeito obter a purgação dessas emoções. Entendo por “um estilo tornado agradável” o que reúne ritmo harmonia e canto (2005, p. 248).

Aristóteles desenvolve a noção de mimeses (imitação), “segundo a qual a obra de arte tem um sentido mimético, isto é, imita o real, e a noção de catarsis, ou seja, efeito purificador produzido naqueles que assistem as tragédias e que são afetados pelos acontecimentos no palco como se estivessem vivendo e dessa forma são levados a uma vivência e amadurecimento” (MARCONDES, 2000, p. 77). A tragédia imita a ação porque imita a vida, as atitudes dos homens em meio às relações sociais, as buscas pela realização humana, ou seja, a tragédia explicita uma totalidade que espelha as atitudes individuais, a interioridade e o caráter dos indivíduos:

(...) Como a imitação se aplica a uma ação e a ação supõe personagens que agem, é absolutamente necessário que estas personagens sejam tais ou tais pelo caráter e pelo pensamento (pois é segundo estas diferenças de caráter e pelo pensamento que falamos da natureza de seus atos); daí resulta naturalmente que são duas as causas que decidem dos atos: o pensamento e o caráter; e, de acordo com estas influências, o fim é alcançado ou falhado (Aristóteles, 2005, 248).

Se a tragédia imita a vida, ela imita as ações humanas, imita o modo de pensar e agir dos homens numa dada situação histórica, reflete as conseqüências das atitudes como resultado das escolhas individuais ou coletivas, num momento em que os homens tecem os seus destinos na busca da sua felicidade. Aristóteles afirma que

(...) A parte mais importante é a da organização dos fatos, pois a tragédia é a imitação, não de homens, mas de ações, da vida, da felicidade e da infelicidade (pois a infelicidade resulta também da atividade), sendo o fim que pretende alcançar o resultado de uma certa maneira de agir, e não de uma maneira de ser. Os caracteres

permitem qualificar o homem, mas é de sua ação que depende sua felicidade ou infelicidade (2005, 248).

Desse modo, a tragédia põe em evidência a vida dos homens, o modo como agem e sentem, e as possibilidades de realização e, portanto, de felicidade. A poesia dramática, ao conter as possibilidades de imitar a vida e provocar a *catarse*, ela também pode favorecer o desencadeamento do processo de autoconsciência e consciência. Mas a poesia dramática também se mostra como o cordão umbilical que permite a conexão entre o indivíduo e a sociedade na medida em que este pode se reconhecer nos problemas apresentados. A tragédia explicita os problemas que cercam os indivíduos, os conflitos presentes entre as individualidades, permite a visualização de uma época em suas contradições e movimento, bem como questões relativas ao poder, à propriedade e ao direito.

A *tragédia* na Antigüidade evidencia o direito, mas ela não realiza uma reflexão específica sobre esse assunto, exatamente porque o precede na medida em que traz um conjunto de questões humanas que levaram ao seu surgimento. Atualmente o direito possui um caráter técnico relacionado a um conjunto de leis e normas, todavia, é preciso atentar para o fato de que ele despontou das relações sociais. O direito foi erigido para nortear as relações e administrar os conflitos marcados pela contraposição de interesses das classes sociais. A *tragédia* precede o direito não porque o coloca em evidência, mas antes, porque trata da vida, do modo de ser dos homens, revela o caráter, a interioridade dos indivíduos através das suas ações. A reflexão da tragédia e do direito neste caso, não se direciona a conhecer e aplicar as leis, mas compreender os homens e contribuir para a transformação das suas atitudes. O helenista francês Jean-Pierre Vernant confirma tais observações ao dizer que

O nascimento da tragédia é inseparável da organização cívica, da elaboração da democracia ateniense. É o período em que, nas cidades gregas, se institui o direito. Em que são fundados os tribunais, compostos de cidadãos encarregados de fazer os julgamentos. O desenvolvimento intelectual avança, com a medicina, a geometria, a filosofia (...) ²¹⁴

As tragédias propiciam a compreensão da sociabilidade em menor proporção e oferecem referência histórica, a capacidade dos indivíduos descolarem da vida em sua forma cotidiana para as esferas mediatas e universais e expandir a sua

²¹⁴ Parte da entrevista realizada pelo jornal francês “Le Monde” a Jean-Pierre Vernant, publicada pela Folha de São Paulo em 10 de abril de 2005.

individualidade. Noutras palavras, a tragédia permite a reflexão sobre uma questão preciosa para os homens: como conduzir o próprio destino, como construir a própria felicidade, como agir no mundo, como guiar as ações diante das contradições produzidas pela própria sociedade? A análise de Aristóteles evidencia a ação individual e as conseqüências dessa ação, aponta a responsabilidade do indivíduo sobre as alternativas escolhidas, o indivíduo como condutor de sua felicidade. Todavia, as ações não são independentes, elas ocorrem na interação, na relação com outros indivíduos, fator que determina a construção da felicidade. Em última instância, a concretização da felicidade também está vinculada às relações sociais, as possibilidades de ação, de concreção dos ideais se potencializam ou se confrontam na relação com outros indivíduos. A esse respeito, Heller trouxe à baila estudos relevantes sobre a vida dos homens na Grécia Antiga ao ressaltar que

O homem antigo afronta, pois, o destino e – todavia o ateniense naquela época estava convencido de que a sorte termina sempre por prevalecer – estima que o dito enfrentamento não é inútil, tão somente porque nele se manifesta as grandes e nobres qualidades do homem. A margem de que o indivíduo luta contra um determinado decreto do destino e não se rebela no cambio contra o semelhante, são os meios e os companheiros eleitos para esta luta que expressam o conteúdo de suas relações com a comunidade. O drama de Édipo constitui o exemplo mais claro. O destino gravita sobre ele desde seu nascimento, porém não se rende por ele. A princípio afasta-se do destino, porém, quando volta a encontrá-lo não luta contra ele antes bem contra seu cumprimento. Não cabe a menor dúvida de que a revelação de seu delito e o castigo de Édipo depende dele. É ele quem quer conhecer a qualquer preço a verdade sobre si mesmo, e se põe em busca da verdade, decidida e voluntária, a serviço da cidade onde seu destino de cumpre (1983, P. 15)

Os gregos, apesar das contradições produzidas pela existência das classes sociais, da presença do trabalho escravo na *Antigüidade*, deram início ao processo de individuação e autoconsciência de si, princípio claramente intrínseco na concepção de educação que se constituiu entre eles. Para os gregos na *Antigüidade*, a educação possuía um sentido muito mais profundo, porque se remetia a formação do caráter. Nesse sentido, a educação possuía um sentido literal: aprender a ser homem, conviver, guiar a vida para o bem, estabelecer vínculo e compromisso com a comunidade, formar-se através da poesia, do teatro, da cultura.

Pensadores estudiosos do mundo grego, como Agnes Heller, Werner Jaeger, Jean-Pierre Vernant e Vidal-Naquet, ao recuperarem acontecimentos e reconstruírem o passado, ao trazerem à tona as informações preciosas à humanidade por

reconstituírem o modo de viver e pensar daquele povo, suas descobertas e produções, referências que nos levam à aurora quase que perdida da humanidade e possibilitam aos estudiosos de modo geral obter uma compreensão mais abrangente sobre o passado.

Werner Jaeger, por exemplo, exerce esse papel quando afirma que

O mundo grego não é só o espelho onde se reflete o mundo moderno na sua dimensão cultural e histórica ou um símbolo da sua autoconsciência racional. O mistério e deslumbramento originário cerca a primeira criação de seduções e estímulos em eterna renovação. Quanto maior é o perigo de até o mais elevado bem se degradar no uso diário, com tanto maior vigor sobressai o profundo valor das forças conscientes do espírito que se destacaram na obscuridade do coração humano e estruturaram, no frescor matinal e com o gênio criador dos povos jovens, as mais altas formas de cultura. Dissemos que a importância universal dos Gregos como educadores deriva da sua nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade (Jaeger, 2003, 9).

Jaeger destaca a importância dos gregos à formação do homem ocidental não somente porque deles herdamos suas conquistas no campo do conhecimento e da cultura, mas por algo precioso para nós homens contemporâneos: a *constituição do indivíduo* e os desdobramentos que esse acontecimento proporcionou a partir daí. Não podemos negligenciar a riqueza de significados presentes no *reconhecimento da individualidade* e na percepção da sua relação com o grupo a qual pertence, o sentido que esse entendimento pode trazer para nós, como ressalta Jaeger:

É historicamente indiscutível que foi a partir do momento em que os Gregos situaram o problema da individualidade no cimo de seu desenvolvimento filosófico que principiou a história da personalidade européia. Roma e o Cristianismo agiram sobre ela. E da intersecção desses fatores brotou o fenômeno do *eu* individualizado. Mas não podemos entender de modo radical e preciso a posição do espírito grego na história da formação dos homens, se tomarmos um ponto de vista moderno. Vale mais partir da constituição rática do espírito grego. A vivacidade espontânea, a sutil mobilidade, a íntima liberdade que parecem ter sido as condições do rápido desabrochar daquele povo na inesgotável riqueza de formas que nos surpreende e espanta ao contato com os escritores gregos de todos os tempos... E quando esse povo atinge a consciência de si próprio descobre, pelo caminho do espírito, as leis e normas objetivas cujo conhecimento dá ao pensamento e à ação, uma segurança antes desconhecida (Jaeger, 2003, 10).

Jaeger ressalta a capacidade do homem grego de se lançar em busca de sua própria consciência sem perder a referência do lugar em que se encontrava, pelo contrário se amparavam na vida latente ao seu redor, “A tendência do espírito grego para a clara apreensão das leis do real, tendência patente em todas as esferas da vida – pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte –, radica-se nesta concepção do ser como estrutura natural, amadurecida, originária e orgânica” (Jaeger, 2003, 11). Os

Gregos constituíram-se no primeiro povo a desenvolver uma orgânica social, que levou, conseqüentemente, à explicitação da individualidade ao abrir canais à escolha de alternativas individuais. Embora existisse, como em todo o povo na *Antigüidade*, o predomínio da comunidade sobre os indivíduos, fato que mantinha laços muito íntimos entre os indivíduos e a comunidade, a individualidade começava a ser reconhecida em sua singularidade, mesmo que não tivessem consciência plena desse processo. A esse respeito, Agnes Heller ressalta que “A função dos jônios na história do espírito grego, já dito por Werner Jaeger na *Paidéia* para definir as possibilidades das condições sociais na Jônia, consiste na liberação das forças individuais, inclusive a vida política” (Heller, 1983, p. 146), proporcionada pelo aprimoramento das técnicas de produção e do comércio.

Nesse contexto que Werner Jaeger ressalta o sentido da *paidéia*, não como um conjunto de idéias abstratas, mas do conjunto de produções realizadas pelo povo grego, na medida em que construiu o seu caminho, ganhou consciência de si e pôde obter reconhecimento de uma dada forma de educação:

Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite as sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos, o tipo permanece o mesmo. Homens e animais, na sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão (Jaeger, 2003, p. 3).

Werner Jaeger identifica nos gregos uma perspectiva inteiramente voltada ao desenvolvimento e realização da individualidade, no qual foi desencadeado um processo de autoconstrução do indivíduo, como ressalta:

Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do homem e suas qualidades, elevando-lhes a capacidade a um nível superior. *Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana.* A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige para organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Na educação como o Homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente simples todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo. É nela, porém, que essa força atinge o mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da verdade, dirigida para a consecução de um fim (Jaeger, 2003, p. 3).

A educação entendida como o meio pelo qual os homens criam formas melhores de existência humana e alcançam descoberta de si através do conhecimento do

mundo exterior e interior, bem como os meios para efetuar sua transmissão constitui é o sentido mais profundo da *paidéia grega* difundido para outros povos, perpassado pelo tempo. O interesse em desvendar as leis da natureza pelos primeiros filósofos gregos no momento áureo foi radicalizado por Sócrates, cujo esforço consistiu em defender um “método de análise conceitual (...) através do qual se busca a definição de uma determinada coisa, geralmente uma virtude ou qualidade moral” (MARCONDES, 2000, p. 46). O esforço de Sócrates em afirmar a objetividade e a possibilidade de se desvendar a realidade, superar o senso comum e a realidade em sua aparência para adquirir o desenvolvimento do pensamento científico e o conhecimento mais profundo sobre a existência foi levado às últimas consequências por Aristóteles.

Os princípios contidos no ideário grego foram recuperados com intensidade por alguns dos pensadores renascentistas, os seus princípios da *paidéia grega* podem ser identificados como referenciais, “num período histórico muito preciso, o Renascimento, situado por volta de meados do século XIV e finais do século XVI” (GARIN, 1991, p. 9). Luzuriaga esclarece que,

Com a Renascença começa, no século XV, nova fase na história da cultura, a da educação humanista que, por sua vez, constitui o princípio da educação moderna. A Renascença não é apenas renascença, renascimento, ressurreição do passado, da antiguidade clássica, mas é antes de tudo criação, geração, geração de algo novo. A Renascença não é apenas movimento erudito do homem e do mundo, baseada na personalidade humana livre e na realidade presente. A Renascença rompe com a visão ascética e triste da vida, característica da Idade Média, e dá lugar a uma concepção humana, risonha e prazenteira da existência (1983, p. 93).

Danilo Marcondes, em Introdução à História da Filosofia explicita os diversos pensadores que atuaram no Renascimento envolvidos em diferentes produções artísticas e culturais, mas em torno da “dignidade humana” e da valorização da liberdade, ressalva que

As histórias da filosofia tradicionalmente não reconheciam no Renascimento importância ou especificidade do ponto de vista filosófico, sendo apenas um período de transição entre a Idade Média e a Modernidade. Atualmente, entretanto, essa tendência tem mudando, e o Renascimento tem sido visto como detentor de uma identidade própria, desenvolvendo uma concepção específica de filosofia e do estilo de filosofar que, se rompe com a escolástica medieval, por outro lado não se confunde inteiramente com a filosofia moderna (séc. XVII). Talvez o traço mais característico desse período seja o humanismo que chega inclusive a ter uma influência determinante no pensamento moderno (2000, p. 141).

O movimento humanista ocorreu em circunstâncias bastante contraditórias, pois se tratava de um período em que havia mazelas e sofrimentos de toda ordem, ausência de infra-estrutura nas cidades-estados em expansão impulsionada pelo comércio, alastramento de mercenários e a idéia de uma arquitetura militar. Como ressaltou Garin, Estamos numa época de rápidas alterações nas atividades que os homens exercem e nas formas de as exercer. Pense-se apenas, quanto às variações dos modos de combater, nas repercussões que as novas técnicas da arte da guerra, as novas armas e as novas máquinas têm, por um lado, na arquitetura e, por outro, nas tropas, desde os *condottieri* aos mercenários (1991, p. 13). Mas são nessas circunstâncias que intelectuais e artistas envolvidos pelos ideais renascentistas buscam compor sua existência na relação com a sociedade – dedicados em produzir arte e compreender o próprio homem, sua subjetividade e atividade –, e não dissociado dela. Como ressalta Heller,

Um lugar-comum corrente nas discussões sobre o Renascimento consiste em afirmar que, nessa época, “o homem se transformou no centro de interesse”. Mas seria igualmente verdadeiro dizer que a natureza se transformou no centro do pensamento. No entanto, o problema não reside de fato aqui, mas sim na pergunta: como interpretar o Renascimento a relação entre a natureza e o homem (ou a sociedade)? Em primeiro lugar, a noção de que o homem pode “conquistar” alguma coisa à natureza, criando uma “segunda natureza a partir da primeira, data do Renascimento. O reconhecimento da “conquista da natureza” é paralelo à descoberta do conceito de “humanidade”, que por sua vez é inseparável da idéia de desenvolvimento da humanidade (HELLER, 1982, P. 17).

As diversas escolas criadas para compreender e produzir arte envolvia escultores, pintores e escultores dedicados a reconstituir a literatura clássica foi impulsionado pelo estímulo visual. Os estudos da literatura clássica estimularam a elaboração de monumentos, esculturas e pinturas que expressasse o sentido da tragédia, isto é, a expressão das paixões e ações humanas.

Os estudos de Ibaney Chasin acerca da reflexão musical do *Renascimento Tardio* no século XVI na Itália emergiu um “*novo musical* – vale a expressão – que significou antes e acima de tudo o surgimento de uma sonoridade humanista, de um canto expressivo, ou mais rigorosamente, de uma prática ou estilo encetrado sobre uma nova expressividade” (CHASIN, 2004, p. 2). Em seus estudos sobre a música renascentista Ibaney Chasin identificou gêneros e formas artísticas que não resultaram apenas das pesquisas e discussões realizados no círculo de produção musical conduzido por Bardi, conde de Vernio, envolveu músicos como Vincenzo Galilei, Girolamo Mei e outros, “como protagonistas deste movimento estético-musical, voltado aos estudos e

busca de uma nova música expressiva, ou de um canto que pudesse responder às específicas necessidades expressivas de seu tempo” (2004, p. 2). Ibaney ressalva ainda que,

Com o trabalho de Girolamo Mei surge como o formulador da arte sonora grega. Na letra de Palisca: “Com o trabalho de Mei encontramos pela primeira vez uma pesquisa histórica pura no campo da música. Não só por sua objetividade, mas ainda por seu alcance exaustivo, a investigação de Mei sobre a música grega supera toda e qualquer tentativa anterior neste sentido” (CHASIN, 2004, p. 3).

Todos esses estudos realizados sobre o Renascimento interessa-nos precisamente pela importância que eles possuem para a formação dos indivíduos, para o referencial humano em que se perspectiva o processo de consciência e autoconsciência, bem como a capacidade de sentir e tornar-se mais humano, no qual a música possui um importante significado. A este respeito, por exemplo, tomamos como referência o estudos de Ibaney Chasin que traz à baila as pesquisas de músicos renascentistas por reconhecerem “a imitação musical como mimese dos afetos” (2004, p. 6). Identificamos nesses estudos a possibilidade de desenvolvimento humano, na medida em que traz à reflexão as possibilidades de expansão da subjetividade, como expressa em sua tese de doutorado

o ato sonoro, engendrado em finais do século XVI é, em sua essência, substantivação da vida interior, ou mais especificamente, de uma *subjetividade expandida*. De modo que os sons da música de Monteverdi não se constituem enquanto gêneros evocações de afetos: são concretamente, a exteriorização do mundo anímico do homem, tornam audível o espírito humano, o que é algo completamente distinto (CHASIN, 2003, p. 19)

Trata-se de uma reflexão que toma o indivíduo como centro, buscando compreender os seus sentimentos e a exteriorização do seu universo interior, a expressão da voz como manifestação dos afetos, a totalidade humana que se expressa na música. Para Ibaney Chasin,

Vive-se na renascença um movimento de crescimento, de expansão das fronteiras humano-sociais que significou um crescimento e expansão dos horizontes espirituais, subjetivos do homem. Quando Symonds²¹⁵ afirma que o Renascimento é “o novo nascimento da liberdade do espírito da humanidade que recobra a consciência de si mesmo e o poder de reger por seu próprio arbítrio, que se descobre e reconhece, por meio da arte, a beleza do mundo exterior e do corpo, que liberta a razão no campo da ciência, e a consciência do mundo, da religião, restituindo a cultura à inteligência e

²¹⁵ Ibaney Chasin faz referência a obra de John Addington Symonds: *El Renacimiento en Itália*. México: Fondo de Cultura Economica, 1987, Vol.1, p. 26.

instaurando o princípio da liberdade política”, manifesta a rigor esta dilatação objetiva da vida e da alma (CHASIN, 2003, p. 20).

O movimento artístico e cultural realizado no Renascimento expandiu as fronteiras humano-sociais porque dentre os diversos movimentos realizados no âmbito da ciência e da arte, os filósofos e artistas investiram na produção da arte e no desenvolvimento da individualidade em todos os seus aspectos. E a música de Monteverdi expressa a própria interioridade, a expressão dos sentimentos humanos, a partir da qual Ibaney Chasin designa a música como a porta de entrada da alma, porque é expressão de afetos e aprimoramento da sensibilidade.

As referências humanas desencadeadas pelo movimento renascentista explicitaram todas as esferas relacionadas ao próprio homem, na valorização da subjetividade e do desenvolvimento de potencialidades, o impulso para o desenvolvimento da razão propiciando aos homens as bases para o desvendamento das leis da natureza e compreensão do movimento da história. O Renascimento expressou o humanismo em sua amplitude e ecoou o sentido da liberdade e da própria vida dos homens: desenvolverem-se e realizarem-se. A atividade estava vivamente relacionada a produção da própria vida dos homens em sua forma subjetiva e objetiva. Os filósofos e artistas renascentistas realizaram a brilhante atividade de resgatar aquele ideário e levaram às últimas conseqüências o seu intento ao fixarem as bases artísticas e antropológicas do homem construtor do seu destino. Contexto profícuo à reunião de estudiosos nas diversas áreas artísticas, que se dedicaram à criação de novas formas estéticas inspiradas no ideário grego, engendraram um amplo movimento de idéias centrado no humanismo, na busca do alargamento pleno das subjetividades, da capacidade humana de sentir e amar.

No Renascimento, a formação do indivíduo era reconhecida como a formação da interioridade, da sensibilidade, como também envolvia o estudo das línguas, das virtudes, da matemática. Esses referenciais contribuem para o distanciamento desse atual modelo de educação que restringe a formação do indivíduo à resolução de problemas do cotidiano ou a uma formação meramente técnica ou desenvolvimento de habilidades para o trabalho.

Além disso, a compreensão que se dissemina sobre o trabalho sofre pela redução do caráter intrínseco que atividade possui no processo de desenvolvimento humano e não simplesmente a atividade concebida como um ato empírico-sensitivo.

Apêndice B – Questões das entrevistas:

Primeiro bloco de entrevistas:

Entrevista aos professores e profissionais com idade acima de 60 anos sobre o processo de sua formação acadêmica e suas interpretações acerca das transformações ocorridas na educação.

Período de formação: entre as décadas de 1940 e 1960.

Pesquisadora: Lúcia Aparecida Valadares Sartório.

RG: 11.044.495.4 / CPF: 008.816.118/83

Orientador: Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior.

Local da entrevista:

Data:

Nome da pessoa entrevistada, idade, profissão, formação.

Questões:

1) Ano que estudou entre a 1º e 4º série

2) Você se lembra como era o método de ensino, a formação que você teve?

Quais eram os critérios para as crianças serem aprovadas?

3) Você se lembra dos conteúdos que teve que lidar? Como foi o processo de alfabetização e a metodologia de ensino?

4) Você se lembra da importância daqueles conceitos, o que ficou na sua memória para os anos posteriores?

5) Vocês tiveram no ensino primário as disciplinas de *Latim e Grego*?

6) Como era dada a orientação para leitura? Havia leituras bimestrais de livros de literatura? Vocês ainda têm os livros que usaram na escola?

7) Quando vocês concluíram a graduação deram sequência aos estudos, quando começaram a atuar como professores?

8) Para terminar essa entrevista eu vou fazer a seguinte pergunta: há um contraste bem acentuado entre a educação na qual vocês se formaram e a educação como ela é tratada hoje. Que avaliação vocês fazem desse processo. Como identificam o problema?

Segundo bloco de entrevistas:

Entrevista aos profissionais vinculados à direção que atuam ou atuaram na Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede de Ensino do Município de Diadema.

Período de atuação: entre as décadas de 1980 e 2005.

Pesquisadora: Lúcia Aparecida Valadares Sartório.

RG: 11.044.495.4 / CPF: 008.816.118/83

Orientador: Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior

Local:

Data a entrevista:

Diretora entrevistada: idade, profissão, formação

Questões:

- 1) Quando e onde você começou atuar na educação?
- 2) Qual foi a primeira escola que você começou a dar aula?
- 3) Você se lembra como eram as primeiras escolas? Como era a estrutura das salas de aulas?
- 4) Como era a formação de professores, que assuntos eram tratados?
- 5) Como eram elaborados os planejamentos e que mudanças ocorreram na Educação? Quando ocorreram mudanças?
- 6) Que dificuldades foram encontradas diante das mudanças implementadas?
- 7) Que atividades (funções) desempenha ou já desempenhou na educação?
- 8) Que problemas pode observar fora da sala de aula?
- 9) O que modificou no interesse das crianças?

Terceiro bloco de entrevistas:

Entrevista aos professores que atuam ou atuaram na Educação Infantil da Rede de Ensino dos Municípios de São Bernardo do Campo e Diadema.

Período de atuação na educação: entre as décadas de 1980 e 2005.

Pesquisadora: Lúcia Aparecida Valadares Sartório.

RG: 11.044.495.4 / CPF: 008.816.118/83

Orientador: Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior.

Local:

Data a entrevista:

Nome da pessoa entrevistada: idade, profissão, formação

Questões:

- 1) Quando e onde você começou atuar na educação?
- 2) Qual foi a primeira escola que você começou a dar aula?
- 3) Você se lembra como eram as primeiras escolas? Como era a estrutura das salas de aulas?
- 4) Como era a formação de professores, que assuntos eram tratados?
- 5) Como eram elaborados os planejamentos e que mudanças ocorreram na Educação? Quando ocorreram mudanças?
- 6) Que dificuldades foram encontradas diante das mudanças ocorridas no período de incorporação do construtivismo na rede de ensino?

Quarto bloco de entrevistas:

Entrevista aos profissionais que atuaram na rede estadual de ensino que foram municipalizadas pela Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo em 1998.

Pesquisadora: Lúcia Aparecida Valadares Sartório.

RG: 11.044.495.4 / CPF: 008.816.118/83

Orientador: Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior.

Local da entrevista:

Data:

Nome da pessoa entrevistada, idade, profissão, formação.

Questões:

- 1) Quando começou a atuar na educação e que orientações eram dadas ao professor?
- 2) Como era a prática do professor e como está agora?
- 3) O que mudou no processo de municipalização?
A condução do trabalho na sala de aula.
- 4) Modificou o interesse da criança pela aprendizagem?
- 5) Como era o acompanhamento do trabalho do professor antes da municipalização e como está agora?
- 6) Como as escolas foram municipalizadas?
- 7) Que mudanças percebeu nesse processo?
- 8) Quais os pontos positivos e os negativos da municipalização?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)