

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - JULIO DE MESQUITA FILHO –
UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO -
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LETÍCIA YANE ZAGO RONCON

**UM ESTUDO SOBRE A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES A
RESPEITO DO PROJETO DE LEI Nº867/2015 – ESCOLA SEM
PARTIDO**

BAURU
Nov/2018

LETÍCIA YANE ZAGO RONCON

**UM ESTUDO SOBRE A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES A
RESPEITO DO PROJETO DE LEI Nº867/2015 - ESCOLA SEM
PARTIDO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para
obtenção do título de graduação no curso
de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Vitor Machado

BAURU
Nov/2018

R769e Roncon, Leticia Yane Zago
UM ESTUDO SOBRE A COMPREENSÃO DOS
PROFESSORES A RESPEITO DO PROJETO DE LEI
Nº867/2015 – ESCOLA SEM PARTIDO / Leticia Yane
Zago Roncon. -- Bauru, 2018
150 p. + 1 CD-ROM

Trabalho de conclusão de curso (-) - Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Vitor Machado

1. Escola Sem Partido. 2. Projeto de Lei nº 867/2015. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

A todos os professores que
dedicam ou dedicaram a sua vida por uma
educação mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTO

Gostaria de poder agradecer nominalmente a todos que, de alguma forma, me auxiliaram durante, não somente na escrita deste trabalho, mas todos os 4 anos de graduação. Contudo, são dezenas de nomes e se esquecesse de algum seria injusto de minha parte, por isso, agradeço de modo geral a todos que de alguma forma contribuíram durante esse processo tão enriquecedor de minha vida em que me tornei uma pessoa muito melhor.

Gostaria de agradecer a essa instituição de ensino que me acolheu tão bem e que, por meio dos meus ótimos professores, me abriu os olhos para o mundo e ajudou a edificar essa pessoa em constante transformação que sou hoje.

Além disso, gostaria de agradecer a todos os meus professores, que me acompanharam durante todo o desenvolvimento e durante todo o período escolar. A maioria deles foi fonte de inspiração para a escolha de minha profissão e espelho do que seguir. A todos, obrigada pelo exemplo e dedicação. Em especial, aos professores da UNESP que durante quatro anos deram o melhor de si para que o curso de pedagogia formasse bons professores e principalmente, bons seres humanos.

Aos professores e gestores das escolas EMEF Manuel Rodrigues Ferreira, Colégio Santo Antônio, localizadas no município de Itapuí-SP e a Escola Estadual de Ensino Médio Professora Ana Franco da Rocha Brando, que gentilmente colaboraram com a minha pesquisa e se comprometeram com as respostas do questionário e por isso tornaram essa reflexão possível. Obrigada pela compreensão e que a educação seja construída por profissionais competentes e comprometidos com um futuro melhor e justo para todos.

Outra pessoa fundamental para a conclusão desta pesquisa foi meu orientador, professor doutor Vitor Machado, que desde o início me apoiou e me ajudou a clarear as ideias até estabelecer o rumo certo para o trabalho. Obrigada professor por toda a paciência, por estar sempre pronto para me ouvir e me auxiliar, esclarecer minhas dúvidas e me acompanhar por dois anos até a conclusão deste, obrigada também pelo seu comprometimento com a educação e para com a formação de professores, a qual você dedica tanto empenho e amor. O seu papel foi fundamental nesse processo.

Gostaria também de agradecer a minha banca Professora Doutora Eliana Marques Zanata e professora Maria José da Silva Fernandes que se disponibilizaram a ler o meu trabalho e contribuir da melhor maneira possível, enriquecendo-o e me enriquecendo junto.

As amigas que fiz durante esse período e todos os colegas do curso, sou eternamente grata por ter conhecido vocês, obrigada por todo o apoio, ideias para a pesquisa, trocas de experiências e tantas outras coisas. Parte da pessoa que sou hoje, entregando esse trabalho, também foi edificada por vocês.

Por fim, gostaria de agradecer a minha família e namorado Hermenegildo Faccioli Neto que tornaram possível minha estadia na UNESP durante os quatro anos. Que me apoiaram quando eu acreditava que não iria mais conseguir e que chegaram até aqui junto comigo. Em especial a minha mãe Aparecida Roncon que esteve o tempo todo ao meu lado e à irmã Larissa Roncon que corrigiu gramaticalmente todo o trabalho e me auxiliou sempre que necessário na parte escrita da pesquisa.

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor não importa o que. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar”

(FREIRE, 2002, 63-64)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo levantar e analisar a opinião dos professores a respeito do Projeto de Lei nº867/2015 - Escola Sem Partido. Isso porque, sendo este um projeto de lei que interfere diretamente na liberdade e no trabalho docente, torna-se de extrema relevância compreender qual o grau de entendimento sobre e como interpretam suas cláusulas. Para isso, foram consultados 21 professores da educação básica, Ensino Fundamental I e Ensino Médio, da rede pública (municipal e estadual) e privada. Os dados foram coletados por meio de questionário, que abordava aspectos pessoais, com o fim de elaborar o perfil do entrevistado e questões relacionadas ao projeto em questão. Diante disso, ficou claro que os professores não estão completamente conscientes das respostas dadas acerca do projeto. Muitos deles são movidos por crenças políticas que fazem com que abdicuem dos próprios direitos por convicção de que tal proposta trará benefícios, mesmo que esses sejam incertos.

Palavras-chave: História da Educação. Escola Sem Partido. Lei nº867/2015.

ABSTRACT

The present study aims to raise and analyze the opinion of teachers about the bill n°867/2015 – School Without Party. That because, this being a bill that interferes directly in the freedom and the work of the teacher, it becomes extremely relevant to understand the degree of understanding and how they interpret their clauses. For this purpose, 21 teachers from basic education, primary education and secondary education were consulted, from the public network (municipal and state) and private. The data has been collected through a questionnaire which approach with personal aspects, in order to elaborate the profile of the interviewee and questions related to the project in question. Faced with this, it became clear that teachers are not fully aware of the answers given about the project. Many of them are driven by political beliefs that lead them to abandon their rights because of the conviction that such a proposal will bring benefits, even if they are uncertain

KEY WORDS: History of Education. School Without Party. Law n°867/2015

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 aponta o grau de formação dos professores das três escolas. Os dados foram coletados por meio de questionário	115
Figura 2 aponta a modalidade do curso dos professores das três escolas. Os dados foram coletados por meio de questionário	116
Figura 3 aponta qual a renda familiar dos professores dividido entre as três instituições. O resultado foi coletado por meio de questionário	117
Figura 4 aponta qual o tipo de leitura os professores das três escolas costumam fazer. Os dados foram coletados por meio de questionário.	118
Figura 5 aponta qual o motivo de leitura dos professores das três escolas. Os dados foram coletados por meio de questionário.	118
Figura 6 aponta qual o nível de interesse por política dos professores entrevistados por escola. Os dados foram coletados por meio de questionário.	119
Figura 7 aponta o posicionamento político dos professores entrevistados por escola. Os dados foram coletados por meio de questionário.	120
Figura 8 aponta as preferências dos professores das três escolas para buscar informação sobre política. Os dados foram coletados por meio de questionário.	121
Figura 9 aponta quais são as principais formas do professor expressar suas opiniões sobre política. Os dados foram coletados por meio de questionário.	122
Figura 10 aponta as principais formas de reação dos professores quanto estão diante de uma opinião contrária. Os dados foram coletados por meio de questionário.	122
Figura 11 aponta qual o nível de conhecimento que os professores declaram ter a respeito do Projeto de Lei nº867/2015. Os dados foram coletados por meio de questionário.	123
Figura 12 aponta a quem os professores acreditam que o projeto de lei influenciaria. Os dados foram coletados por meio de questionário.	124
Figura 13 aponta o que aconteceria com o comportamento dos alunos caso o projeto se tornasse lei, segundo a perspectiva dos professores. Os dados foram coletados por meio de questionário.	125
Figura 14 aponta o que os professores acreditam que aconteceria com o nível de aprendizagem dos alunos caso o projeto seja promulgado. Os dados foram coletados por meio de questionário.	126
Figura 15 aponta qual o reflexo da implantação da lei na relação Professor-Aluno, na perspectiva do professor. Os dados foram coletados por meio de questionário.	127

Figura 16 aponta a opinião dos professores a respeito de como o projeto pode interferir na liberdade do professor em sala de aula. Os dados foram coletados por meio de questionário.	128
Figura 17 aponta a visão dos professores de como seria o trabalho pedagógico caso o projeto se torne lei. Os dados foram coletados por meio de questionário.	129
Figura 18 aponta o posicionamento dos professores com relação ao Art. 3º do Projeto de Lei. Os dados foram coletados por meio de questionário.	130
Figura 19 aponta o posicionamento dos professores com relação ao Art. 4º, inciso II, do Projeto de Lei. Os dados foram coletados por meio de questionário.	131
Figura 20 aponta o posicionamento dos professores com relação ao §1 do Projeto de Lei. Os dados foram coletados por meio de questionário.	132
Figura 21 aponta o posicionamento dos professores com relação ao Art. 7º do Projeto de Lei. Os dados foram coletados por meio de questionário.	132
Figura 22 aponta o posicionamento dos professores com relação ao Anexo 5 do Projeto de Lei. Os dados foram coletados por meio de questionário.	133
Figura 23 aponta o posicionamento dos professores com relação ao Anexo 15 do Projeto de Lei. Os dados foram coletados por meio de questionário.	134

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 METODOLOGIA	18
3 DISCUTINDO O PAPEL TRANSFORMADOR DA ESCOLA	21
3.1 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO PRELIMINAR	21
3.2 O CONCEITO DE IDEOLOGIA – DIFERENTES CONCEITUAÇÕES	27
3.3 A IDEOLOGIA E A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO	31
4 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE SUA TRAJETÓRIA	46
4.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DO BRASIL COLONIAL À PROCLAMAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA (1550-1822)	46
4.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PRIMEIRA E SEGUNDA REPÚBLICA (1889-1945)	60
4.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ANTES E DURANTE A DITADURA MILITAR (1945-1985)	76
4.4 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A EDUCAÇÃO APÓS A CONQUISTA DA DEMOCRACIA (1985-1999)	94
5 EDUCAÇÃO EM TEMPOS ATUAIS	100
5.1 OS AVANÇOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS (2000-2018)	100
5.2 A ESCOLA SEM PARTIDO: O RETROCESSO EM QUESTÃO	107
6 A ESCOLA SEM PARTIDO NA VISÃO DOS PROFESSORES	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIA	139
ANEXOS	142
ANEXO 1	142
ANEXO 2	144
ANEXO 3	146

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo levantar e analisar a opinião dos professores a respeito do Projeto de Lei nº867/2015 - Escola Sem Partido, já que este interfere diretamente no direito conquistado da liberdade de cátedra e da liberdade de expressão.

O Projeto de Lei nº867 “Escola Sem Partido” foi elaborado com o objetivo de barrar qualquer tentativa de doutrinação dentro da escola, por meio do professor, que possa ir contra os princípios que regem a família de cada indivíduo. Sendo assim, por meio deste Projeto de Lei tornar-se-ia proibido qualquer tipo de posicionamento político, ideológico ou religioso, no intuito de proteger a criança dentro da escola, garantindo o direito da família em dar continuidade ao processo de formação político e religioso de seus filhos, sem que haja interferências externas.

O projeto, formulado pela bancada evangélica da Câmara dos Deputados, em parceria com movimentos de cunho liberal e de extrema direita, tendem a deslegitimar qualquer posicionamento contrário ou que agrida as convicções desses grupos. Para que se tornasse parte dos debates políticos contemporâneos, os membros dos movimentos pró Escola Sem Partido¹ apoderaram-se de vários meios de comunicação, principalmente as redes sociais e a usaram em seu favor. Prova disso são os canais de vídeos e blogs de discussões criados com o intuito de convencer a população a comprar a ideia e, mais do que isso, sentirem-se à vontade para delatar as práticas docentes.

Acompanhando a onda fascista que se apodera do contexto atual, dos grupos de militância contra a esquerda e, principalmente, contra o Partido dos Trabalhadores (PT)², que ficou muito claro após o processo de *impeachment* sofrido pela presidenta Dilma Rousseff em 2016 e pela forma como se concretizaram as eleições de 2018, o projeto de lei chega aos ouvidos da população como acalento e como forma de cessar a “doutrinação marxista/comunista” existente dentro das escolas.

Essa postura contrária à esquerda não é exclusividade no Brasil e muito menos formulada de ontem para hoje. São resultados da Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética, em que o ocidente investia duramente em propagandas contra o regime comunista e atribuía um caráter completamente esquizofrênico a ele, para que países

¹ O movimento, que começou a se estruturar por meio de um discurso cristão e moralista, é composto por líderes partidários de extrema direita, como Jair Bolsonaro do Partido Social Liberal (PSL) e por grupos como o Movimento Brasil Livre (MBL) e Revoltados Online. A onda de apoio vem crescendo constantemente baseada na “defesa” do aluno e da família tradicional brasileira.

² Partido formado no ano de 1980, é um dos maiores representantes da esquerda brasileira.

subdesenvolvidos, como o Brasil, não permitissem que os partidos da esquerda e comunistas ganhassem força e enfraquecessem o capitalismo. Deste modo, a alienação causada neste contexto favoreceu situações como a do Golpe Militar, que usou da mesma técnica de convencimento para colocar a população contra aqueles que lutavam pela democracia e pela liberdade. Acusavam os movimentos de anarquia e terrorismo, assim, o cidadão que não possuía conhecimentos a respeito, condenavam aqueles que estavam contra o governo, pois, não conseguiam compreender o que realmente estava acontecendo no Brasil.

Dentro desse contexto, a escola era manipulada pelos militares e usada como fonte para essa inculcação. Os professores eram censurados e controlados pelos supervisores e representantes do governo que estavam cotidianamente nas escolas e realizando formas de controle a distância. Dessa forma, as crianças, adolescente, jovens e adultos também eram privadas de compreender o contexto histórico e atual e levadas a acreditar naquilo que era conveniente ao Governo. Nesse sentido, a escola trabalhava como Aparelho Ideológico do Estado, como definia Althusser (1987), para conseguir se manter no poder e prosperar.

Por meio desse tipo de alienação, a Ditadura Militar conseguiu estabelecer-se por 20 anos no Brasil. Um período um tanto quanto conturbado que, além das marcas deixadas na época, acarretou em comportamentos refletidos nos dias de hoje. Prova disso é a onda fascista e conservadora que vem tomando conta do país, sendo cultivada pelos políticos de extrema direita e exacerbando novamente a onda anti esquerda e antipetismo.

Durante muitos anos estiveram à frente do Brasil governos de direita, que proporcionaram à educação tendências liberais e conservadoras, que não se modernizavam e nem acolhiam aqueles que não se encaixavam nos padrões estabelecidos. Isso porque, a educação encontrava-se a serviço das grandes empresas e tinham como objetivo o trabalhador obediente que ocupasse o lugar destinado a ele sem problematizações. Essa prática também é fruto de alienação e está sendo usada em favor da classe dominante, tornando o empregador cada vez mais detentor dos bens materiais enquanto o empregado produz mais valia.

Contudo, o processo de democratização da escola começa a caminhar logo lentamente quando se estabelece as primeiras Leis de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996. Em 2002, quando assume um governo de esquerda que, mesmo realizando alianças com a direita, começa a proporcionar algumas melhorias no contexto social e na educação,

levando o jovem ao ensino superior, efetivando as leis de cota por escolaridade pública, raça e etnia, possibilitando ao pobre a entrada e estadia em faculdades particulares por meio do PROUNI e do FIES, e trazendo novas possibilidades, colocando as “minorias” para concorrer com os filhos dos mais favorecidos. Isso gerou grande desconforto e fez com que as articulações em torno da deslegitimação das conquistas de tal governo começassem a ressurgir com ainda mais força.

Dentre as articulações está o Projeto de Lei nº867 (BRASIL, 2015), denominado Escola Sem Partido, que, tenta refutar os propósitos criados no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2011), elaborado durante o Governo da presidenta Dilma Rousseff (2014), além de acrescentar parâmetros novos e engessados às Leis de Diretrizes e Bases (nº9394/96), e, mais do que isso, caminha diretamente contra as conquistas da educação brasileira até o momento, como as questões relacionadas à diversidade e aos direitos humanos.

Assim, para compreendermos as questões o primeiro ponto tratado neste estudo apresenta considerações sobre o conceito de educação, que segundo Brandão (1986) não pode ser tratado levianamente como único ou como exclusividade da escola, mas ao contrário, deve considerar que a educação é aquilo que humaniza o Homem, e desse forma, está presente em todos os âmbitos possíveis, sendo formais ou não. Na continuidade da sessão, toma-se a educação sistematizada e sua construção. Para isso, são observados as teorias de Althusser, que aponta que a escola é o principal Aparelho Ideológico do Estado; Bourdieu e Passeron, que afirmam que dentro da escola dá manutenção para que exista as diferenças de classes; Freire que atribui à educação a responsabilidade de libertar o sujeito da opressão; e Saviani que acredita que a única forma de equiparar as classes existentes é oferecendo as mesmas oportunidades que os mais favorecidos possuem. Acerca disso, é discutida qual a função da ideologia segundo Marx e como ela influi na educação.

A segunda sessão apresenta a história da escola brasileira. Para isso, apresenta as principais revoluções e teorias norteadoras compatíveis com o contexto histórico. Dessa forma, a escola no Brasil tem início na catequização dos nativos no período colonial e passa pela reforma pombalina e seus ideais iluministas, a formação da escolas de primeiras letras, pelos escolanovistas, pela dureza da ditadura militar e a instituição do MOBRAL e das disciplinas voltadas para a moral, passa também pelos ideais tecnicistas caminha a passos lentos na busca de uma educação efetiva para o povo.

Na continuidade dessa busca incessante, a sessão seguinte apresenta as principais características da educação brasileira no século XXI, quando à passos lentos, começa a ser construído um movimento de escola inclusiva, que respeita a diversidade, dá espaço para que os mais pobres frequentem a educação básica e o ensino superior e para que possam buscar condições melhores de vida. Porém, essa evolução é abarcada quando surge o movimento Escola Sem Partido e a proposição de uma lei que o regulamente, seguido pelo golpe político em 2016. A concretização disso ocorreu com o congelamento dos gastos da educação por 20 anos, proposto pelo novo governo que assumiu o poder.

Diante da influência desse projeto sobre a vida profissional do professor e sobre a escola, tornou-se necessário compreender qual o entendimento que tal classe tem sobre o projeto em si e sobre a interferência em seu cotidiano. Para isso, três escolas foram objeto dessa pesquisa: EMEF Manuel Rodrigues Ferreira e Colégio Santo Antônio do município de Itapuí-SP, e EMI Ana Franco da Rocha Brando, no município de Jau-SP.

Dessa forma, a última sessão do presente trabalho apresenta os resultados obtidos nas entrevistas desenvolvidas com professores, a fim de entender qual opinião apresentam a respeito do projeto de lei. A pesquisa é analisada de forma quanti-qualitativa, isso porque além de demonstrar quantitativamente os resultados, as questões foram observadas de forma a construir um sentido entre as respostas dadas, isto é, além de analisar a quantidade de pessoas que optaram pelas respostas, foi atribuída uma valorização para cada resposta, dando a possibilidade de descrever o perfil do professor entrevistado e diante disso, entender o porquê ele escolheu determinadas alternativas.

Como principal resultado, a pesquisa traz a desinformação de grande parte dos professores com relação a influência de tal projeto. A grande maioria afirma que somente ouviu falar sobre e isso fica claro durante as respostas coletadas durante o questionário. O resultado tem grande probabilidade de refletir o real posicionamento dos professores dessas instituições já que, por ser uma coleta de dados desvinculada do entrevistado, não existe problemas em dizer aquilo que realmente se pensa.

Perante essa informação, é pontual a necessidade de mais cursos sobre o assunto, uma postura mais efetiva por parte da direção e coordenação para que haja o conhecimento efetivo sobre tal e principalmente que os professores se tornem conscientes - aos posicionamentos tomados com relação às leis que interagem diretamente com sua profissão para que. Mais tarde, se necessário, possam reivindicar.

2 METODOLOGIA

O presente estudo tem como objetivo levantar e analisar a opinião dos professores a respeito do Projeto de Lei nº867/2015 - Escola Sem Partido. Isso porque, sendo este um projeto de lei que interfere diretamente na liberdade e no trabalho docente, torna-se de extrema relevância compreender qual o grau de entendimento sobre e como interpretam suas cláusulas. Para isso, foi elaborado um questionário que pudesse contribuir da melhor maneira possível com o resultado da pesquisa, além disso, foram selecionadas três escolas, com profissionais diversificados para serem entrevistados.

A seleção dos profissionais que participariam da entrevista foi em decorrência das escolas em que lecionavam. Isto é, foram escolhidas as instituições de ensino e posteriormente os docentes foram convidados a participar da pesquisa. Optamos por três escolas que estão sob jurisdição de organizações diferentes, dessa forma, uma é mantida pelo Município, a outra pelo Estado e uma faz parte do sistema privado de ensino.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuel Rodrigues Ferreira, denominada no decorrer da pesquisa como Escola 1, foi escolhida por ser a única dessa modalidade de ensino da cidade de Itapuí-SP, por isso, recebe um público muito diversificado, tanto no quesito aluno, como em relação aos professores que possuem diversas origens e traz pluralidade para a pesquisa. Já o Colégio Santo Antônio, Escola 2, foi selecionado por ser a única instituição privada do mesmo município. Apesar de contar com um público pouco representativo em relação a cidade, entendeu-se que traria grandes contribuições já que além de ser destinada a um público diferenciado, possui tendências a religião católica. A Escola de Ensino Médio Integrado Ana Franco da Rocha Brando, da cidade de Jau-SP, por sua vez, foi chamada a participar por oferecer uma gama de diferenças das outras duas, primeiro pela modalidade de ensino, segundo por ser um modelo novo de escola em ensino integral, por ser estadual, por ser de outro município, por atender uma grande diversidade de alunos previamente selecionados e por estar conquistando bons resultados em avaliações de nível estadual, nacional e em vestibulares.

Pelo foco da pesquisa ser política e este ser tratado como assunto polêmico por muitas pessoas, optamos pela realização de questionários que mantivessem a identidade anônima. Dessa forma, os professores que respondessem as perguntas se sentiriam mais à vontade em expor suas opiniões. Em relação a isso, Marconi e Lakatos (2003, p.201 e 202) listam algumas vantagens em realizar esse tipo de pesquisa.

Como toda técnica de coleta de dados, o questionário também apresenta uma série de vantagens e desvantagens: Vantagens: a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados. b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente. c) Abrange uma área geográfica mais ampla. d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo. e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas. f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato. g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas. h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador. i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável. j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento. l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Baseando-se nisso, realizamos a montagem do questionário com perguntas diretas e alternativas, presando por uma análise precisa da realidade e do contexto no qual as personagens estariam inseridas.

Dessa forma, o estudo assumiu caráter quanti-qualitativo. Em relação ao termo quantitativo, Bardin (2000, p.144) caracteriza-o como “a *frequência* de aparição de certos elementos da mensagem” que são sistematizados para chegar a um resultado. Já com relação a abordagem qualitativa a autora afirma que “levanta problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que seleciona estes índices sem tratar exaustivamente todo o conteúdo, existindo o perigo de elementos importantes serem deixados de lado, ou de elementos não significativos serem tidos em conta.” Sendo assim, a sistematização dos dados coletados atribuindo valor real combinados com a interpretação de cada um dos itens trás o caráter quanti-qualitativo.

Para a realização de tal pesquisa, foi organizado um questionário dividido em três partes. A primeira tinha como função traçar o perfil do professor em questão. A segunda parte tinha a função de estabelecer o perfil político do mesmo. Por último, as considerações a respeito do Projeto de Lei a partir dos conhecimentos prévios sobre o assunto. A grande maioria das questões formuladas deixavam um espaço aberto para que os professores pudessem contribuir com novas hipóteses, de forma que não interferisse na tabulação depois, mas acrescentasse nos resultados e fosse realizada uma análise ainda mais real da situação. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.207)

Seguindo o conceito de tabulação de dados proposto por Lakatos e Marconi (2003, p. 166) que diz que

É a disposição dos dados em tabelas, possibilitando maior facilidade na verificação das inter-relações entre eles. É uma parte do processo técnico de análise estatística, que permite sintetizar os dados de observação, conseguidos pelas diferentes categorias e representá-los graficamente. Dessa forma, poderão ser melhor compreendidos e interpretados mais rapidamente.

Os dados foram selecionados de acordo com a contribuição para a entrevista e distribuídos em gráficos que foram divididos em dois tipos o de barras e o de pizza. Foram adaptados de acordo com a informação que devia ser transmitida. Nas comparações entre as escolas foram utilizados a primeira opção, já nos momentos de junção de todos os dados levantados o segundo. Todos foram construídos digitalmente.

Os materiais utilizados durante a pesquisa foram os questionários impressos em folhas de sulfite, os termos de aceitação que acompanhavam as entrevistas, o computador e a internet.

3 DISCUTINDO O PAPEL TRANSFORMADOR DA ESCOLA

3.1 O Conceito de Educação: uma discussão preliminar

A evolução humana traz consigo a necessidade da educação. Isso por que é por meio dela que as realidades humanas, sociais e físicas são transmitidas de geração em geração. É também a principal divergência entre humanos e animais, já que a consolidação das espécies se dá por meio da procriação, enquanto o ser humano o faz por meio da consciência e da força criadas por ele mesmo. Mais do que isso, é por meio desse conhecimento de mundo interior e exterior que são elaboradas novas versões mais avançadas do Homem. É nesse processo que são criadas circunstâncias especiais para a manutenção da transmissão da sua forma particular, acrescidos do envolvimento físico e espiritual que, unificando, se dá o nome de educação. (JAEGER, 1995)

Sendo assim, a educação é um fenômeno que faz parte do contexto social e de toda a história da humanidade, isso por que ela é própria dos seres humanos. É a responsável por diferenciar o Homem dos demais fenômenos. Reiterando que essa diferenciação é apontada por saber-se que o animal se adapta ao ambiente em que está inserido, enquanto o que o Ser Humano é levado diariamente construir sua própria existência por meio do trabalho. Nesse sentido, a educação é uma exigência para que este ocorra. (SAVIANI, 1984)

Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura). (SAVIANI, 1984, p.1)

Saviani (1984) aponta uma divisão de duas categorias de trabalho. A primeira diz respeito ao trabalho material, que se resume aquilo que se dissocia de seu autor. Assim, são construções diferentes, isto é, tem por fim um produto. Já a segunda refere-se ao trabalho não-material, esse, não se desliga de seu produtor e não há como separar, é o trabalho intelectual, neste se encaixa a educação. É diante disso que afirma que todo o trabalho exige antes uma forma de educação, pois, mesmo que seja material, para poder ser ensinado, ocorrerá uma antecipação mental dos objetivos e dos recursos utilizados, essa representação considera aspectos da ciência, ética e arte e, portanto, compõe um trabalho não-material (educação). É a partir disso que o autor encontra a natureza da educação.

Seria leviano apontar somente um tipo de educação, sendo esta sistematizada, escolar, pronta e acabada. Visto que é exigência para que o trabalho ocorra, está em toda parte podendo se manifestar de diversas formas, mas representando apenas uma fração do modo de vida social, em que depois de estabelecer processos de produção e reelaboração, formam a cultura local. (BRANDÃO, 1986)

Sendo assim, a educação é um dos mecanismos responsáveis por incluir aquele que chega a determinado círculo de convívio social, compartilhando de objetivos parecidos e de uma ideologia comum. Porém, esse processo é bem mais complexo e caminha numa linha tênue entre educar e deseducar, em que o primeiro atinge os objetivos de transformação esperados para ele e o segundo fracassa e é chamado de ineficaz (BRANDÃO, 1986).

Diante disso, é importante considerar que a

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal. (LIBANEO, 2001, p.7)

Dessa forma, a educação está diretamente ligada a processos de comunicação e interação entre os integrantes de uma mesma sociedade. Por meio disso, conquistam a assimilação de saberes, habilidades, atitudes e valores que estão anexados no meio, organizados por uma cultura e se tornam capazes de produzir novos saberes. A mediação é parte essencial do processo educativo o que favorece o desenvolvimento da dinâmica sociocultural, tendo como conteúdo dessa mediação os saberes que se tornarão patrimônio do ser humano. (LIBANEO, 2001)

É por meio da educação que ocorrem os processos de inculcação de tipos e categorias gerais, parciais ou especializadas de "saber-e-habilidade" que perduram por toda a vida do ser humano. Diante disso, torna-se possível, em conjunto, delimitar identidade, ideologia e o modo de vida de cada grupo social.

Vista em seu voo mais livre, a educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender. Intenções, por exemplo, de aos poucos "modelar" a criança, para conduzi-la a ser o "modelo" social de adolescente e, ao adolescente, para torná-lo mais adiante um jovem e, depois, um adulto. Todos os povos sempre traduzem de alguma maneira esta lenta transformação que a aquisição do saber deve operar. Ajudar a crescer, orientar a maturação, transformar em tornar capaz, trabalhar sobre domar, polir, criar, como um sujeito social, a obra, de que o homem natural é a matéria-prima. (BRANDÃO, 1986, p.24)

Essa educação, que num primeiro momento frisava os pontos comuns entre povos de uma mesma cultura e era instrumento para que todos estivessem num mesmo patamar, agora passa a reproduzir as desigualdades sociais sobre as igualdades naturais. Ao mesmo tempo, a escola se torna instrumento para objetivar e corporificar tais ideais. Deste modo ela pode assumir um papel libertador, responsável por formar indivíduos que respeitem a vida comunitária, mas também pode ter um papel totalmente diferente se tornando instrumento para concretizar essa discrepância, dividindo entre aqueles que devem ser escravos dos que serão senhores. (BRANDÃO, 1986)

Sobretudo,

A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida — e também com a aula — ao educando. (BRANDÃO, 1986, p.47)

Libâneo (2001), importante contribuinte da educação, destaca que, sobretudo, a educação é uma prática social que busca aflorar nos seres humanos as características de humanização plena e, por isso, não existe referencial deste fenômeno distanciado das relações interpessoais. E reitera que em uma sociedade com posições antagônicas e de exploração, o único modelo de educação a ser seguido, não pode ser outro que não o crítico, já que o processo pleno de humanização depende da transformação dessas relações.

Em contrapartida, Brandão (1986), aponta o enfraquecimento da educação no Brasil. Afirma que sua contribuição é feita para consolidação da estrutura classista, e permeia o enfraquecimento da criticidade, fazendo com que não exista consciência e nem o fortalecimento dos verdadeiros valores sociais do país.

Não há liberdade no país e a educação não tem tido papel algum nos últimos anos para a sua conquista; não há igualdade entre os brasileiros e a educação consolida a estrutura classista que pesa sobre nós; não há nela nem a consciência nem o fortalecimento dos nossos verdadeiros valores culturais. (BRANDÃO, 1986, p.56)

Diante disso, não há como pensar em uma educação que caminhe longe da realidade daquele que está aprendendo. Levando em consideração o fato de que educar tem por objetivo inserir a criança e o jovem na comunidade já formatado e pronto para a convivência em grupo, é falho considerar que esta pode ser realizada com indivíduos que não sentem esse pertencimento, que estejam distantes de sua realidade ou que não veem

sentido naquilo que estão aprendendo, tornando esse aprendiz somente existente na cabeça do filósofo e do educador. Esse saber descontextualizado é o que origina e aperfeiçoa os saberes e valores considerados universais. São esses os saberes que não possuem um produto, mas apenas fazem parte do imaginário do mundo todo e são considerados realidades, muitas vezes inquestionáveis, como o exemplo citado por Brandão, o trabalho produtivo, o compromisso ou as relações sociais (BRANDÃO, 1986).

O que existe de fato são exigências sociais de formação de tipos concretos de pessoas na e para a sociedade. São, portanto, modos próprios de educar — por isso, diferentes de uma cultura para outra — necessários à vida e à reprodução da ordem de cada tipo de sociedade, em cada momento de sua história. Não se trata de dizer que a educação tem, também, de modo abstrato e muito amplo, um compromisso com a "cultura", com a "civilização", ou que ela tem um vago "fim social". O que ocorre é que ela é inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais. (BRANDÃO, 1986, p. 71)

A respeito da educação crítica, o mesmo autor acrescenta que quando se pensa em uma educação distanciada das concepções sociais, sendo ela “pura” e não devendo ser adulterada por interesses do meio comum, deve-se ficar atento, já que ela possivelmente foi pensada considerando vantagens para o governo que se usa desse mecanismo para um controle geral.

Deste modo, é importante considerar que a educação não é uma propriedade individual, mas é sempre parte de uma comunidade. Isso porque as características dessa comunidade estão impressas em seus membros. E é baseado nisso que as comunidades se mantêm vivas e crescentes. Por isso que, num meio social, nenhuma força é maior do que a de educar os seus membros de acordo com os preceitos seguidos.

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade. À estabilidade das normas válidas corresponde a solidez dos fundamentos da educação. (JAEGER, 1995, p.4)

Porém, quando o interesse da educação passa a ser a formação de mão de obra, a preparação para o trabalho ou está voltada para a formação de capacidades técnicas. Significa que ela deixou de ter um caráter social e passou a girar em torno de interesses políticos de determinada força de trabalho, que misturam a educação antiga da oficina com a escola. Com o objetivo de embasar esta prática usa-se subterfúgios voltados para uma suposta arrancada em direção ao desenvolvimento, para isso, educam com práticas

político-econômicas. Do mais, quando isso se aplica em uma sociedade capitalista, essa “arrancada” está diretamente ligada a manutenção das diferenças de classes, promovendo a multiplicação dos ganhos das empresas. Com isso, quando se deseja observar qual o sentido do que está sendo ensinado, é necessário analisar as seguintes questões: Quem diz? Em nome de quem? Para que? (BRANDÃO, 1986, p.84 e 85)

Vivemos aqui, hoje, dentro de uma ordem social regida por um sistema amplo e muito complexo de relações de produção entre tipos de meios e produtores, que se costuma chamar de modo de produção capitalista. Embora possa ser fatigante e parecer agressivo, é muito pouco real pensar, seja a educação, seja quase tudo o mais que acontece por aqui, sem levar em conta que são tipos de trocas regidos pela oposição entre o capital e o trabalho. (BRANDÃO, 1986, p.92)

Sendo assim, Brandão (1986) aponta que uma educação autoritária e classicista é reflexo de um poder tão autoritário e classicista quanto. Além disso, ela se legitima por meio de práticas humanamente autênticas que são realizadas em nome de leis que tem por objetivo o bem comum.

A ideologia que fala através das leis, decretos e projetos da educação autoritária nega acima de tudo que ela seja uma pedagogia contra o homem – contra a verdadeira liberdade do homem através do saber, liberdade que existe através da verdadeira igualdade entre os homens. (BRANDÃO, 1986, p. 96)

Sabendo disso, o termo educação se confunde e se delimita a escola. Contudo, não possuem os mesmos objetivos, nem tão pouco as mesmas características. Brandão (1986) reitera que o corpo docente que desconsidera o contexto educativo fora do ambiente escolar é um educador “deseducado”, já que ela está presente em todo o ambiente em que existem os pensamentos dicotômicos de seus integrantes.

Porém, o ensino sistematizado, que ocorre dentro do ambiente escolar ocidental, obteve seus primeiros registros na Grécia e mais tarde, levado para Roma. Esse modelo de educação surgiu diante da supervalorização que recebia o Homem considerado educado, mas teve como consequência a discrepância entre os senhores da Polis e os escravos. Deste modo, além de ser responsável por educar, a escola, que ainda não possuía um espaço físico, também era responsável por delimitar os espaços sociais ocupados por cada membro da sociedade de acordo com a hereditariedade. (BRANDÃO, 1986)

Os primeiros registros encontrados foram realizados por escribas de sociedades enriquecidas que necessitavam de alguma forma de registro para contabilizar as riquezas dos reis e faraós. Somente mais tarde, poetas começaram a utilizar desse recurso para compor suas obras. Brandão (1986, p. 34) pontua que:

Assim também a educação. Por toda a parte onde ela deixa de ser totalmente livre e comunitária (não escrita) e é presa na escola, entre as mãos de

educadores a serviço de senhores, ela tende a inverter as utilizações dos seus frutos: o saber é a repartição do saber. A educação da comunidade de iguais que reproduzia em um momento anterior a igualdade, ou a complementariedade social, por sobre diferenças naturais, começa a reproduzir desigualdades sociais por sobre igualdades naturais, começa desde quando aos poucos usa a escola, os sistemas pedagógicos e as "leis do ensino" para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos. Onde um tipo de educação pode tomar homens e mulheres, crianças e velhos, para torná-los todos sujeitos livres que por igual repartem uma mesma vida comunitária; um outro tipo de educação pode tomar os mesmos homens, das mesmas idades, para ensinar uns a serem senhores e outros, escravos, ensinando-os a pensarem, dentro das mesmas ideias e com as mesmas palavras, uns como senhores e outros, como escravos.

Considerando os apontamentos já levantados a respeito da educação como condição humanizadora e o fato dela também ser instrumento de inserção social, é importante passar a dar relevância ao papel da escola nesse processo. Para isso, a primeira definição do papel da escola vem atrelado ao que foi dito por Brandão (1986) e apresentado anteriormente.

A escola é a instituição social que, por sua natureza, suas funções e estrutura, cumpre como nenhuma outra objetivos políticos. O sistema escolar, de qualquer sociedade é reflexo fiel da política e da ideologia dos grupos governantes e dos partidos políticos no poder. (GUTIÉRREZ, 1988, p. 17)

Dessa forma, os episódios vividos por uma sociedade não podem ser dissociados da escola. Todas as crises e evoluções também são vividas nesse contexto de forma paralela e totalmente interdependente. Esse fenômeno não acontece somente na atualidade, mas era também recorrente em sociedades arcaicas e desenvolvidas como Atena e Roma. A diferença para o contexto atual é que cada sociedade produz o seu modelo de educação de acordo com a ideologia vigente. Sendo assim, os objetivos e as funções da escola são distintos dentro de cada regime social. (GUTIÉRREZ, 1988)

Em vista disso, é impossível desconsiderar a influência da economia, da sociedade e da política nas atividades pedagógicas. É dessa forma que “Sociólogos e educadores de diferentes tendências estão de acordo que já não há motivo para pretender ocultar um fato tão evidente e tão essencial para a compreensão exata do fato educativo.” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 19)

Acerca disso, Saviani (2002), ao falar sobre as múltiplas teorias educacionais, afirma que em uma sociedade capitalista, a educação escolar está fadada a ser instrumento para a reprodução das relações de produção e, por consequência, a dominação e a exploração, o que explica o caráter segregador e marginalizador.

Saviani (2002, p. 30) acrescenta que a história da sociedade é sacrificada dentro desse contexto educativo e é levada a sensação de que se passa de um poder ilusório para

a impotência. Por conta disso é levantado o questionamento: “[...] é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?”. Levando-se em conta a divisão em classes com interesses distintos, a escola de uma sociedade capitalista se torna palco dessas divergências, o que resulta nos conflitos.

Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. (SAVIANI, 2002, p. 30)

O desenvolvimento dessa teoria crítica teria como objetivo superar o poder ilusório, que é característica fundamental das teorias não críticas, e a impotência gerada pelas teorias crítico-reprodutivistas.

Porém, a elaboração dessa teoria é complexa e necessita de cautela para que não se confunda com os anseios da classe dominadora.

Assim, para sua realização, é necessário que avance na direção de alcançar a natureza específica da educação para que, ao fim, o aluno consiga visualizar as mediações que os levam para a contraditória sociedade capitalista. (SAVIANI, 2002)

3.2 O conceito de ideologia – diferentes conceituações

Pensando nas teorias que pretendemos demonstrar neste trabalho, que tratam de desvendar o papel da escola na sociedade capitalista, faz-se necessário discutirmos o conceito de ideologia. Isso porque a maioria das que serão tratadas aqui, apontam, de alguma forma existe influência da ideologia sobre as instituições de ensino para o controle da população. Cada um dos autores, em sua especificidade demonstram como e porque a educação está a serviço do Estado, sendo utilizada como mecanismo de controle pelas classes mais abastadas.

Porém, para que isso fique um pouco menos abstrato, é importante também discutirmos o conceito de ideologia e seu papel na educação formal.

Para isso, é importante observar que o primeiro a voltar à atenção e estabelecer o um estudo detalhado sobre ideologia foi Karl Marx. Sendo um dos principais nomes dos movimentos comunistas e socialistas e principalmente, o nome mais deturpado pelos ideais capitalistas, sua popularidade alcança altos níveis, nem sempre favoráveis. Contudo, a complexa obra de Marx, apesar de muito citada e hostilizada, ainda é pouco

conhecida no meio popular, meio esse que era público alvo de seus estudos. (KONDER, 2002, p.11)

Marx e Engels afirmam que o surgimento das ideologias deu-se no momento em que se separou trabalho manual do trabalho intelectual. Isso porque essa divisão não é apenas uma distribuição de tarefas, mas a demonstração de algo fundamental na existência histórica, pois, essa divisão se concretiza por meio da desigualdade social ou pela forma de propriedade. Essa separação dá vazão para que os mais abastados e com posses deixem o campo para seguir em direção ao estudo, resguardando a tarefa manual da plantação aos escravos. E isso se aplica a cada modelo de sociedade, considerando suas especificidades que gera, como resultado final, o proletariado. Em todas as circunstâncias habita uma figura intermediária, que são os comerciantes. (CHAUI, 2001)

As transformações dessa estrutura social, ou seja, da forma da propriedade e da divisão do trabalho, dão origem à forma da propriedade que conhecemos: a propriedade privada capitalista. Aqui a divisão social do trabalho alcança seu ápice: de um lado, os proprietários privados do capital (portanto, dos meios, condições e instrumentos da produção e da distribuição), que são também os proprietários do produto do trabalho, e, de outro lado, a massa dos assalariados ou dos trabalhadores despossuídos, que dispõe exclusivamente de sua força de trabalho, que vendem como mercadoria ao proprietário do capital. (CHAUI, 2001, p.59-60)

Severino (1986) aponta que Marx realizou a sua primeira explanação a respeito do tema voltado para uma visão política, isso porque as preocupações do autor eram de cunho político-social. Sua formação de economista e a atenção voltada para os movimentos destinados à reforma da realidade política fizeram com que enveredasse suas obras para este viés.

Para Marx, a construção do conceito de ideologia depende do conceito de alienação, já que, para o autor, o primeiro depende do segundo. Entendendo que o mesmo encara a evolução humana advinda da relação estabelecida entre ele, o meio e suas transformações, a alienação nada mais é que a projeção da consciência numa objetividade não-real, apenas projetada. Dessa forma, (SEVERINO, 1986, p.6)

O sujeito da alienação não é o espírito/autoconsciência, mas o homem real existe. A alienação não é uma situação da consciência especulativa, mas uma condição histórica, presente na relação do homem com a propriedade dos meios de produção de sua existência. A propriedade privada aliena o homem de si ao transformá-lo em mercadoria. O homem é originariamente, para Marx, constituído por relações com a natureza e com os outros homens.

Por isso, segundo a linha teórica marxista, não se pode desvincular o pensamento, enquanto atividade da consciência, das condições históricas e reais de produção. Assim, o pensamento não pode ser considerado autônomo ou independente das condições sociais

ao qual o indivíduo está vinculado, muito menos das condições de produção. Dessa forma, “a consciência está indissolúvelmente ligada às condições materiais de produção da existência, das formas de intercâmbio e de cooperação, nascendo as ideias de atividade material do homem e não de sua atividade mental” (SEVERINO, 1986, p.7)

Diante dessa afirmação, Marx afirma que todas as formas de pensamentos e de representações que forem elaboradas pela consciência humana, sendo elas de cunho religioso, moral, filosófico ou jurídico, são resultados das abstrações advindas das relações de produção de trabalho que correspondam as determinadas fases da história. O conjunto de crenças é chamado pelo autor de ideologia.

Portanto, para Marx, ideologia é a forma de representação, no plano da consciência, que serve para marcar a realidade fundamental, que é de natureza econômica. A classe social dominante oculta seus verdadeiros propósitos, servindo-se para isto da ideologia. Esta é, pois, um conjunto de ideias levando uma vida independente, como se submetem unicamente a suas próprias leis. (SEVERINO, 1986, p.8)

Nesse contexto, a ideologia propriamente dita consiste em um sistema ordenado de ideias ou representações das normas e regras como algo dependente das condições materiais, já que seus produtores, que são os teóricos, ideólogos ou os intelectuais, não estão diretamente vinculados a produção material das condições de existência. O que coaduna com os ideais da divisão de trabalho. Desta forma, as ideias aparecem dissociadas da condição de trabalho, já que quem as pensa está distanciado dessa condição e voltado somente para o trabalho social. Com isso, as ideias parecem distantes do contexto ao invés de seus autores, assim, elas parecem frutos independentes ou entidades autônomas que foram descobertas ao invés de percebidas. (CHAUI, 2001, p.62 e 63)

As ideias podem parecer estar em contradição com as relações sociais existentes, com o mundo material dado, porém, essa contradição não se estabelece realmente entre as ideias e o mundo, mas é uma consequência do fato de que o mundo social é contraditório. Porém, como as contradições reais permanecem ocultas (são as contradições entre as relações de produção ou entre as forças produtivas e as relações sociais), parece que a contradição real é aquela entre as ideias e o mundo. (CHAUI, 2001, p.63)

Um exemplo disso é ilustrado por Chauí apontando que faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é direito de todos, porém, na realidade sabemos que existe uma contradição entre a ideia de educação e a realidade. Além disso, essa contradição agrega outra que é entre os produtores da riqueza material e cultural com seu trabalho e os que usufruem delas. A autora exemplifica com a figura do pedreiro e do marceneiro, que produzem a escola, lousas, cadeiras e mesas, mas não analfabetos e não possuem meios de inserir seus filhos nesse ambiente. Essa contradição entre “educação

direito de todos” e a porcentagem de analfabetismo elevada que é apenas efeito ou a consequência.

Em suma, Engels e Marx consideram que os três aspectos que são condições para que haja história – força de produção, relações sociais e consciência – podem entrar e efetivamente entram em contradição como resultado da divisão social do trabalho material e intelectual, porque, agora, o trabalho e a fruição, a produção e o consumo aparecem como realmente são, isto é, cabendo a indivíduos diferentes. Instalou-se para a própria consciência imediata dos homens a percepção da desigualdade social: uns pensam, outros trabalham, uns consomem, outros produzem e não podem consumir os produtos de seu trabalho. (CHAUI, 2001, p.64)

Paralelamente a divisão de trabalhos entre material e intelectual, surge uma suposta autonomia das ideias, como se estas possuíssem uma realidade própria que independesse dos homens. Assim também, na separação dos homens em classes sociais próprias seguindo seus próprios interesses contraditórios. Dessa forma, nascem os interesses gerais que são destinados a uma instituição, o Estado.

A figura do Estado deveria ser um poder distinto da sociedade, sendo assim, deveria regular e ordenar o interesse geral por ele definido, mas não funciona dessa forma, o Estado rege no sentido da preservação dos interesses da classe dominante e projeta na esfera política a exploração da esfera econômica. Sendo assim, ele é uma comunidade ilusória, chamada assim por ser entendido como tal pelos sujeitos, esses mesmos sujeitos que precisam dessa organização para tolerar a existência das divisões sociais, mas sem demonstrar que elas também estão presentes nessa figura unificada.

É dentro da construção do Estado que surge a ideologia política, que explica a sociedade por meio dos regimes políticos e a história pela transformação do Estado. Chauí (2001, p.67) aponta que

A divisão social, que separa proprietários destituídos, exploradores e explorados, que separa intelectuais e trabalhadores, sociedade civil e Estado, interesse privado e interesse geral, é uma situação que não será superada por meio de teorias, nem por uma transformação da consciência, visto que tais separações não foram produzidas pela teoria nem pela consciência, mas pelas relações sociais de produção e suas representações pensadas.

Assim, ocorre a existência do Homem no universo social constituídos por uma teia de relações de poder, em que uma classe dominante explora as outras para que consigam alcançar a realização de seus desejos pessoais. Portanto, é necessário compreender que a atividade do pensamento se transforma numa verdadeira artimanha de exercício do poder. Sendo assim, na teoria marxista, a ideologia nada mais é do que o aproveitamento da atividade pensante como forma de domínio. Por isso ela atua como num registro de falsa consciência que se apoia em uma ilusão e passa a ser real quando

se distancia da objetividade. Para Marx, essa alienação é resultado da alienação econômica anterior, isto é, da divisão do trabalho e da formação do Estado. (SAVERINO, 1986)

O pensamento de Marx e suas contribuições foram fundamentais para explicitar o conceito de ideologia que se funda no pressuposto básico de que o processo social tem papel determinante quando pensamos no processo do pensamento teórico. Essa descoberta deu margens para que outros estudiosos pudessem discorrer sobre o tema. Um deles foi Karl Mannheim, sociólogo alemão, que divide a ideologia em duas concepções. A primeira é chamada de ideologia particular e inclui todas as expressões de pensamentos, ela é chamada assim por se referir apenas a afirmações pontuais que podem ser consideradas dissimulações, falsidades ou mentiras, sem que seja atingida a estrutural total mental do sujeito, sendo assim, ela é um conjunto de ideias adotadas por um grupo como disfarces mais ou menos conscientes da realidade da situação e seu reconhecimento não caminha de acordo com os interesses, isto é, com o fim de dissimular seus reais interesses. A segunda diz respeito a concepção total, que é a estrutura mental em sua totalidade e como ela acontece entre as diferentes correntes do pensamento de grupos históricos, é uma concepção mais inclusiva, já que olha o todo e não as individualidades. (SEVERINO, 1986, p.11 e 12)

3.3 A ideologia e a educação como instrumento de dominação

Com a queda do sistema feudal, o capital começa a dar os seus primeiros passos na história da humanidade, passos esses que foram estruturados diante de movimentos culturais, econômicos e grandes revoluções que alicerçaram a construção desse tão elaborado sistema e o impulsionou para que se tornasse o tão complexo capitalismo neoliberal que vivemos nos dias de hoje.

Desde então, o capitalismo vem transformando toda a sociedade em que se estabelece, não apenas economicamente, mas todos os parâmetros possíveis em que possa exercer o seu poder marcante. Para ser reafirmado dia após dia, o capitalismo, através do Estado, tenta de toda forma defender o seu poder. Para isso, usa de grandes artimanhas, o que lhe garante força, como afirma Althusser (1970, p. 36-37) durante explanação pela teoria marxista em sua obra “Ideologia e aparelhos ideológicos do estado”.

Toda a luta de classes política gira em torno do Estado. Quer dizer: em torno da detenção, isto é, da tomada e da conservação do poder de Estado, por uma certa classe, ou por uma aliança de classes ou de frações de classes. Esta primeira precisão obriga-nos, portanto, a distinguir o, poder de Estado

(conservação do poder de Estado ou tomada do poder de Estado), objetivo da luta de classes política por um lado, e o aparelho de Estado por outro lado.

Corroborando com isso, está o avanço da tecnologia que, cada vez mais incentiva o livre mercado com os ideais meritocráticos sempre presentes, deixa cada vez mais a luta de classes com pouca evidência para que todos apoiem este mesmo sistema, diminuindo a conscientização da classe operária (no sentido da falsa consciência) e, principalmente, tornando a educação pública, apesar de acessível, de nível inferior para que a classe operária continue onde está e não estabeleça competição com a classe predominante. Bourdieu (1966, p. 43-44) em seu texto “A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, em que analisou alguns cursos superiores da França, descreve um pouco do ideal capitalista.

Da mesma forma que os jovens das camadas superiores distinguem por diferenças que podem estar ligadas a diferenças de condição social, também os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria tanto por seu nível cultural global como por seu tamanho: dado que, como se viu, as chances objetivas de se chegar ao ensino superior são quarenta vezes mais fortes para um jovem de camada superior do que para um filho de operário, por-se-ia esperar encontrar, numa população de estudantes investigada, a mesma relação (40/1) entre o número médio de indivíduos com estudos superiores nas famílias de estudantes filhos de operários e nas famílias de estudantes de camadas superiores.

Bourdieu (1966, p. 41) ainda continua sua reflexão a respeito dos mecanismos de eliminação e sobre as dificuldades de um jovem ingressar no ensino superior, conclui que o acesso para os filhos de assalariados agrícolas era quase nulo perto do acesso da chamada classe superior.

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta, que ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais.

Deste modo, o sociólogo caracteriza essa dificuldade dizendo que um jovem da camada superior, isto é, que possui um poder aquisitivo maior, que nasceu em ambiente privilegiado e que possui vários meios elitizados de se relacionar com o mundo, chega a ter oitenta vezes mais chances de ingresso no ensino superior do que o filho de um assalariado agrícola e que também possui quarenta vezes mais chances do que o filho de

um operário e que ainda possui duas vezes mais chances do que um jovem de classe média.

Tudo isso, a sociedade explica como uma diferença de dons, isto é, aquele que tem mais probabilidade de entrar para um curso superior já nasceu com este dom e nada pode mudar isso, já o que não conseguirá ingressar, justifica-se que não possuía o dom para os estudos, quando na verdade, o que realmente interfere é o capital cultural que a família e a escola podem transmitir para este jovem desde sua infância.

O capital cultural vai sendo transmitido por meio do *habitus*. O *habitus* é constituído pelo Ethos – postura corporal – e pela Hélix – formas de linguagem – ambos transmitidos pela família e interiorizados pelo sujeito. O *habitus* é a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade.

Desta forma, o capital cultural vai sendo transmitido na medida em que uma família com maior poder aquisitivo poderá fornecer aos seus filhos mais oportunidades de apropriação cultural, como idas ao teatro, cinema, exposições artísticas e musicais. Ao mesmo tempo, uma família com menos rendimento não terá as mesmas condições para proporcionar este tipo de experiência para sua prole. Assim, para Bourdieu e Passeron (1989, p. 10-11)

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento de distinções (hierarquias) e para a legitimação destas distinções.

É correto afirmar, portanto, que para a Teoria Reprodutivista de Bourdieu e Passeron (1989), aquele que possui maior poder aquisitivo consegue sair satisfeito com aquilo que a escola lhe fornece e que somando com o capital cultural e seu ethos, sua formação é suficientemente completa para ingressar no ensino superior, o que ocasiona que assumam a maioria das vagas. Já o filho do operário, que possuía poucas chances de conseguir prosperar e não seguir os mesmos passos trilhados por sua família, sai da escola com um ensino defasado, e sem possuir o mesmo benefício do capital cultural e ethos da classe dominante, o que acaba colocando-o em posição inferior. Somente aquele que estiver um nível um pouco acima dos outros é que conseguirá progredir. As famílias mais numerosas não evoluem, por que seus provedores não conseguem proporcionar a todos os filhos os benefícios necessários para que prosperem. Sendo assim, cabe aos filhos darem continuidade ao legado deixado pelos pais.

Assim, compreende-se por que a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer todas as suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural. Diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita a facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças das classes medias devem não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito, na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura. (BOURDIEU; PASSERON, 1966, p. 48)

Conforme o excerto acima, o autor deixa claro que a classe dominante é um lugar pleno de luta pela hierarquia e tem como principal objetivo legitimar o seu poder por meio da produção simbólica ou mesmo por intermediação de ideologias conservadoras que servem somente a esta classe, ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social, isto é, tentando coibir os que vão contra esta ideologia traçando formas de excluí-los do meio social que é estipulado por eles próprios. Deste modo, a fração dominada, que são os letrados, intelectuais ou artistas, de acordo com sua época, tende sempre a colocar o capital como topo da hierarquia e dos princípios de hierarquização.

Apesar de apontar que grande parte da responsabilidade do ingresso ou não nos cursos superiores está na família como provedora de capital cultural, em um pontual momento o sociólogo deixa expresso que não é somente isso que poderá interferir ou será o ponto fundamental. Mesmo tendo uma parcela de responsabilidade com parte deste capital e, principalmente, do *ethos*, a família não definirá quem ou tão somente o que este jovem será em seu futuro, sua participação nesta é unicamente no viés cultural. É neste momento que entra a participação da escola, como meio de complementar aquilo que a instituição familiar não conseguiu fornecer e promover para esta criança que é uma educação de qualidade.

A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escola da criança. A parcela de “bons alunos” em uma amostra da quinta serie cresce em função da renda de suas famílias. Paol Clerc mostrou que, com o diploma igual, a renda não exerce nenhuma influência própria sobre o êxito escola e que, ao contrário, com renda igual, a proporção de bons alunos varia de maneira significativa segundo o pai não seja diplomado ou seja bachelier, o que permite concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural. Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança. Ainda que o êxito escolar pareça ligado igualmente ao nível cultural do pai e da mãe, percebem-se ainda variações significativas no êxito da criança quando os pais são de nível desigual. (BOURDIEU, 1966, 42)

Quando tratamos sobre a tese elaborada por Althusser (1987), uma de suas principais elaborações é acerca de como sustentar a construção do estado capitalista que se mantém e de quais meios são usados para que seja efetiva. Sendo assim, trata desses meios nomeados por ele como Aparelhos Ideológicos do Estado, isto é, qualquer mecanismo montado com a intenção de dar continuidade ao sistema em que até hoje estamos inseridos.

Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser não só o alvo, mas também o *local* da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes. A classe (ou a aliança de classes) no poder não domina tão facilmente os AIE como o Aparelho (repressivo) de Estado, e isto não só porque as antigas classes dominantes podem durante muito tempo conservar neles posições fortes, mas também porque a resistência das classes exploradas pode encontrar meios e ocasiões de se exprimir neles, quer utilizando as contradições existentes (nos AIE), quer conquistando pela luta (nos AIE) posições de combate. (ALTHUSSER, 1970, 49-50)

O autor ainda cita vários modelos desses aparelhos, usados como forma de controle ideológico social. Entre eles, é necessário destacar o protagonismo da escola como meio de moldagem, manipulação e convencimento.

Enumeramos nas formações sociais capitalistas, contemporâneas, um número relativamente elevado de aparelhos ideológicos de Estado: o aparelho escolar, o aparelho religioso, o aparelho familiar, o aparelho político, o aparelho sindical, o aparelho de informação, o aparelho cultural, etc. (ALTHUSSER, 1987, 57)

Althusser (1987) divide os Aparelhos de Estado em dois tipos principais, sendo estes o Ideológico e o Repressor. Vale ressaltar que o sociólogo sempre destaca o termo repressor entre parênteses. O aparelho chamado ideológico de Estado (AIE) é aquele que tenta, através de convenções pessoais, persuadir e modular a personalidade das pessoas para que estejam de acordo com os padrões impostos pelo Estado para prosperar. Já o aparelho que o autor cita como repressor (ARE) é aquele que quando o ideológico não funciona da maneira esperada, coage e pune, para que o indivíduo que sofra essa sanção sirva de exemplo para os outros, para que não façam o mesmo e para que ele próprio não volte a infringir as regras. Esse poder é representado pela polícia, justiça, exército e dentre outros que usam dos meios efetivos para que as leis sejam cumpridas.

Assim, o sociólogo afirma em sua teoria que os aparelhos repressores são do Poder Público, isto é, pertencem diretamente ao Estado, enquanto que os AIE têm normalmente origem privada, com exceção de algumas escolas.

Num segundo momento, podemos constatar que enquanto o aparelho (repressivo) de Estado, unificado, pertence inteiramente ao domínio público, a maioria dos Aparelhos Ideológicos de Estado (na sua dispersão aparente) revela pelo contrário do domínio privado. Privadas são as Igrejas, os Partidos,

os sindicatos, as famílias, algumas escolas, a maioria dos jornais, as empresas culturais, etc., etc... (ALTHUSSER, 1987, 45)

Quando se trata de AIE e ARE, é importante fazer a ressalva de que nenhum deles é somente ideológico ou somente repressivo, pois cada um tem, dentro de suas funções, a sua porção ideológica e a sua porção repressiva. Um exemplo claro das duas situações é que o aparelho chamado repressivo é dotado de preceitos e esses são passados através de suas ações e leis, como quando um policial coíbe um infrator por descumprir alguma regra e o pune, está fazendo valer sua função repressiva dentro da sociedade, os que estão a sua volta e presenciam a cena tomam-na como exemplo e descobrem o que acontece se descumprirem uma lei, reforçando um ideal. Já o aparelho ideológico possui também o seu tom repressivo, isto é, em uma situação na escola em que uma criança foge dos parâmetros desejados existe uma forte reação de coerção sob esta, o que pode causar boas ou más circunstâncias. Sendo assim, os dois aparelhos estão repletos dos dois tipos de meios de controle.

Todos os Aparelhos de Estado funcionam simultaneamente pela repressão e pela ideologia, com a diferença de que o Aparelho (repressivo) de Estado funciona de maneira massivamente prevalente pela repressão, enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de maneira massivamente prevalente pela ideologia. (ALTHUSSER, 1987, p. 54)

Tratando da escola, juntamente com os professores, o autor nomeia este novo aparelho ideológico, depois do enfraquecimento significativo da igreja, com a queda do sistema feudal. Sendo assim, a escola torna-se de grande influência e exerce grande poder, por tentar ocupar o papel que até então pertencia ao outro aparelho. Deste modo, a burguesia usou deste novo subterfúgio para deslegitimar o catolicismo e dar forças ao novo sistema que estava por nascer. Portanto, a escola passou a ser propagadora de uma nova ideologia e com um papel fundamental para a transformação e mudança da sociedade que estava em plena conversão de crenças.

Podemos dizer que a burguesia se apoiou do novo aparelho ideológico de Estado político, democrático-parlamentar, criado nos primeiros anos da Revolução, em seguida restaurado após longas e violentas lutas, durante alguns meses em 1848, e durante dezenas de anos após a queda do Segundo Império, a fim de travar a luta contra a Igreja e de se apoderar das funções ideológicas desta, numa palavra não só para assegurar a sua hegemonia ideológica, indispensável à reprodução das relações de produção capitalistas. (ALTHUSSER, 1987, 59-60)

Neste contexto, quando o autor faz sua explanação sobre o que se aprende na escola, ele pretende comprovar que, apesar de aprender aquilo que é técnico, como a leitura e operações matemáticas, ainda assim, se aprendem valores culturais, o que entra

em conflito com a teoria de Bourdieu (1989), que acredita que esses valores advêm da família. Mas o que Althusser (1987), prioriza demonstrar é que o que se produz dentro da escola e esses conhecimentos podem ser rudimentares ou aprofundados e diante disso, formar os operários, técnicos, engenheiros, quadros superiores, que aprendem, portanto, os saberes práticos.

Outro ponto culminante diz respeito ao fato de que a escola é responsável por ensinar como se “comportar” diante da sociedade. A escola traz esse papel socializador dentro de suas funções e fica encarregada de, como bom aparelho ideológico, transmitir as regras de convivência social, as leis, a consciência cívica, tudo isso de acordo com o papel em que a criança deverá ocupar nesta sociedade.

Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a “bem falar”, a “reagir bem”, o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) e “mandar bem”, isto é, (solução ideal) a “falar bem” aos operários, etc. (ALTHUSSER, 1987, 21)

É importante estabelecer que, para que haja a reprodução da força de trabalho, haja também a reprodução da ideologia, esta que o autor chama de ideologia dominante, pois, é a classe dominante, por meio do Estado, que a insere dentro das escolas para que seja conservado os padrões, principalmente para que os Estados continuem a se estabelecer. Assim, a classe operária tende a não ter consciência de seu poder frente à sociedade e nem mesmo da mais valia que produz, dando continuidade aquilo que é a intenção da burguesia.

Em outras palavras, a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam “saberes práticos”, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da “prática” desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos “profissionais da ideologia” (Marx) devem estar de uma maneira ou outra “penetrados” desta ideologia, para desempenharem “conscienciosamente” a sua tarefa – quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de papas da ideologia dominante (os seus “funcionários”), etc... (ALTHUSSER, 1987, 22)

Crianças de todas as classes sociais e de todas as idades são levadas às escolas, e desde os seus primeiros níveis, no auge de sua vulnerabilidade, Althusser (1987) afirma, que são nelas inculcadas a ideologia durante anos, anos estes, que já estão empanzinados pelo Aparelho Familiar, e são ainda mais suprimidos pela Escola, que está encarregada

de moldar e introduzir cada vez mais a ideologia dominante. Nesse contexto, o autor afirma que, a partir dos 16 anos, começa-se a escrever a história de cada um desses jovens. A maior parte deles deixam os estudos e se tornam operários, assim como seus pais, ou pequenos camponeses. O restante que dá continuidade aos estudos, porém, não chega ao fim e se tornam médios e pequenos empregados. Uma pequena porcentagem conclui os estudos. Esses se dividem em várias partes, aqueles que caem no semi-desemprego intelectual, se tornam os exploradores capitalistas, ou ainda os agentes da repressão (militares, políticos...) e por último os profissionais da ideologia (padres).

Por fim, Althusser (1987) reafirma em dizer que a Escola foi instituída como uma substituta da Igreja com seu poder ideológico, e que esta se tornou instrumento burguês para a manutenção do Estado diante da luta de classe que vivemos.

Deste modo, a Escola alia-se a Família e, assim, constrói o vínculo que antes era estabelecido com a Igreja. É importante que se tenha consciência de que os laços foram mudados de acordo com o interesse da burguesia, o que nos dá à visão do tamanho do poder que esta exerce sobre o proletariado.

De fato, a Igreja hoje foi substituída pela Escola no seu papel de Aparelho Ideológico de Estado dominante. Está emparelhada com a Família como outrora a Igreja o estava. Podemos então afirmar que a crise, de uma profundidade sem precedentes, que por esse mundo fora abala o sistema escolar de tantos Estados, muitas vezes conjugada com uma crise (já anunciada no Manifesto) que sacode o sistema familiar, adquire um sentido político, se consideramos que a Escola (e o par Escola-Família) constitui o Aparelho Ideológico de Estado dominante, Aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado na sua existência pela luta de classes mundial. (ALTHUSSER, 1987, 68)

Deste modo, o autor demonstra o importante papel da educação em meio a sociedade civil atual. Desde a sua elaboração, a sua manutenção cultural e propagação de princípios. Ele considera a escola uma ferramenta do Estado para a perpetuação das relações de classes, papel que antes era destinado à Igreja. Concomitante a isso, o papel do professor dentro dessa proposta é completamente ideológico, já que ele será o responsável por elaborar e ministrar as aulas que irão de encontro com isso.

Outro estudioso que se dedicou aos importantes entraves da educação foi o brasileiro Paulo Freire (1987). Este dizia que o principal problema da educação atual era a função ao qual ela existia e à quais interesses servia. Sendo assim, Freire (2002) articulou seu pensamento sobre a alienação recorrente dentro da escola e através da obra “Pedagogia do oprimido” mostrou quanto uma visão distorcida do aluno pode comprometer a qualidade do seu ensino.

O autor ilustra o modo em que os alunos são tratados pelos seus professores, como figuras inatas e sem nenhum conhecimento. Deste modo, cabe completamente ao professor fornecer aquilo que o aluno precisa aprender, porém, além da criança ser tratada de maneira irresponsável, já que são ignorados seus conhecimentos prévios, o modo como lhe é ensinado também não corresponde com as suas necessidades, sendo apenas um modo sonoro em que são decorados os saberes. Os professores falam, os alunos escutam e devem gravar aquilo que foi dito e não, de fato, entender e aprender. É neste momento criado o termo Educação “Bancária”, pois, os ensinamentos nada mais são do que depósitos realizados pelo professor e cada aluno deve guarda-lo por um tempo.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 1987, 33)

O papel do educador neste momento é, então, ponto crucial, pois, ele é quem decidirá qual será o lado em que ele lecionará. Ele poderá dar continuidade ao sistema ao qual já está implantado, e se tornar engrenagem dentro da máquina que tem o interesse de produzir, ou melhor, reproduzir a ideologia do opressor. Contudo, quando se diz que será reproduzida esta ideologia, é importante tomar ciência que, ao transmiti-la, não é de modo que torne o cidadão consciente de seus direitos e assim reproduzidor do sistema, pelo contrário, ao fazê-lo, tem-se a intenção de torná-lo mais submisso, menos entendido e mais ingênuo quanto as reais circunstâncias de trabalho e exploração que o esperam. Sendo assim, não se trata da mesma ideologia, mas ideologia que convêm. Nem sempre o professor está consciente do papel que desempenha diante desse meio, muitas vezes, ele também é a engrenagem que constrói e sedimenta tal sistema.

Contudo, o professor, diante de sua posição, pode decidir por se tornar o ser que problematiza, e dessa forma, que de fato ensina e muda o conceito de educação “bancária”, mas torna a educação realmente efetiva. Este ajuda a tornar seus alunos seres críticos e faz com que não exista mais a relação de somente o professor ensinando e o aluno aprendendo, mas uma relação mútua. O mesmo professor que ensina, aprende e o mesmo aluno que aprende também ensina.

A primeira “assistencializa”; a segunda, criticiza. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a “doméstica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de

humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo a libertação, se funda a criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e transformação criadora. (FREIRE, 1987, 41)

Com isso, se torna de fácil visão que, quando muda a decisão de depositar os conteúdos por, de fato, ensiná-los todo o processo passa por uma transformação e essa ocorre de maneira drástica, já que um processo não corresponde em nada com o outro, principalmente nos objetivos finais. Deve-se deixar por completo a ideia de que o aluno é inato ao conhecimento e entender que ele também é fonte de ensinamentos.

Para Freire (1987) afirma que para ser educador, é antes necessário reconhecer-se como pessoa, e entender que não está acima de outros por possuir conhecimento científico, mas que a educação deve ser uma troca, estabelecida através de uma relação. Principalmente, para se desvencilhar do processo “bancário” é necessário auxiliar no processo de criação de autonomia do sujeito.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. (FREIRE, 1987, 39)

Contudo, esse modelo de Educação se torna perigoso para as elites dominantes, pois, se este é um instrumento de manutenção do poder da elite, a partir do momento que o operário se tornar consciente de sua alienação, já não estará mais cedendo aos poderosos e assim, se tornariam perigosos, deixariam de promover o bem estar das elites e se revoltariam contra os mesmo. Como Freire (1987) cita em sua obra “Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’”.

Neste momento, Freire (1987) afirma que a educação, apesar de ideológica, não se reduz somente a isso. E nem, tão pouco, força de desocultação da realidade, em seu processo complexo está bem mais além que isso. Primeiramente, torna-se complexo por ser necessária a relação entre professor aluno e segundo por ser primordial a decisão do educador por qual caminho seguir.

Freire (2002), na obra “Pedagogia da autonomia”, aponta que a educação, em nenhum aspecto, pode ser neutra. Mais do que não pode, não consegue. Ela sempre estará sendo exercida em benefício de alguém, isso pode ser do educador e do educando, como formação de pessoas críticas ou a favor das elites. O autor afirma isso de um modo muito claro quando diz que enquanto existir divergências de opinião sobre qualquer que seja o assunto, desde o mais simples até o mais complexo, a educação não conseguirá ser neutra.

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; (...) Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê. (FREIRE, 2002, 69)

Outro brasileiro que se dedica aos importantes entraves da educação foi o brasileiro Dermeval Saviani, fundador da Pedagogia Histórico-Crítica, baseada nas teorias marxistas e que se apoia numa conjuntura crítica da educação para elaborar suas teses. Saviani é um grande estudioso do tema e até hoje deixa contribuições para a elaboração de uma educação mais justa.

Para Saviani (2011, p.8) todo conhecimento surge do interesse de alguém. No caso da Pedagogia Tradicional, o desarranjo acontece quando a classe dominante monopoliza o conhecimento historicamente produzido e deixa sem acesso a ele a classe trabalhadora. Portanto, existe uma intencionalidade no modelo de educação traçado e é aí que a neutralidade desaparece, como o autor afirma, “[...] a neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado.”

A concordância com a Pedagogia Tradicional surge quando se refere ao conteúdo que deve ser ministrado dentro das salas, pois Saviani (2011) acredita que, para a classe trabalhadora conseguir se estabelecer ao mesmo nível da burguesia, ela precisa ter acesso ao mesmo tipo de conhecimento. Deste modo, defende de maneira veemente que a escola é o lugar que se deve ensinar os conhecimentos sistematicamente elaborados, a cultura erudita e deixar um pouco de lado as datas comemorativas. Celebrá-las, mas não como momento principal e dar este protagonismo aos conteúdos, pois assim não haverá tanta dissonância entre a cultura da classe trabalhadora e da burguesia.

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (SAVIANI, 2011, p. 14)

Sendo assim, o autor propõe o termo "competência técnica", que nada mais é do que o saber fazer bem. Este é, quando se tem de forma correta, um dos meios mais apropriados para manter o conteúdo e realizar um compromisso com a política.

Ainda aqui é necessário manter presente o conteúdo da categoria de mediação. Disse anteriormente que a competência técnica é uma das (não a única) formas através das quais se realiza o compromisso político. Isto significa que ela permite (entre outras condições) efetuar a passagem entre o horizonte político (o compromisso político pensado como uma possibilidade delineada no horizonte) e o compromisso político assumido na nossa prática profissional cotidiana. A competência técnica é, pois, necessária, embora não suficiente para efetivar na prática o compromisso político assumido teoricamente. (SAVIANI, 2011, 31)

O papel do professor tornou-se então um grande desafio, pois dentro das atuais dimensões, cabendo a ele uma competência técnica, precisa passar todo o conteúdo de forma a abranger todos presentes, contudo, devido aos interesses conflitantes, essa performance fica completamente comprometida. Saviani (2011, p. 27) trata isso como incompetência técnica:

É justamente porque a competência técnica é política que se produziu a incompetência técnica dos professores, impedindo-os de transmitir o saber escolar às camadas dominadas quando estas, reivindicando o acesso a esse saber por percebê-lo, ainda que de modo difuso e contraditório, como algo útil à “superação de suas dificuldades objetivas de vida” (idem, ibidem), forçam e conseguem, embora parcialmente e de modo precário, ingressar nas escolas.

Diante do grau de importância dado a mediação da competência técnica, é importante também ressaltar que essa, feita de forma correta, pode influenciar na estadia da classe trabalhadora dentro da escola. Já que, quando foi permitido e obrigatório o acesso total da sociedade dentro das salas de aula, houve um esvaziamento no conteúdo, esse compromisso político passa a ser com esse empobrecimento curricular.

Consequentemente, é também pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer. Nesse sentido, ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos para com elas sem sermos competentes na nossa prática educativa. O compromisso político assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela. Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político mas também o converte no seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo em que admite tal acesso esvazia seu conteúdo, sonhando os conhecimentos também (embora não somente) pela mediação da incompetência dos professores. (SAVIANI, 2011, p. 32)

Sendo assim, é notório que qualquer prática, indo em direção contrária aquela desejada pela classe dominante, se torna temerosa, pois põe em prova todos os ideais que são inculcados diariamente dentro das escolas.

À luz das considerações feitas, não parece difícil concluir que, na verdade, temem o compromisso político aqueles mesmos que temem a competência

técnica. Isto porque, aquilo que efetivamente teme a classe dominante é a concretização do compromisso político transformador. O discurso da transformação não só não é temido como tende a ser apropriado pela classe dominante. Aliás, nós sabemos que ela própria procura tomar a iniciativa de formulação de um discurso transformador como mecanismo de manutenção/recomposição de hegemonia. Eis por que, se o discurso relativo a um compromisso político transformador pode ser tolerado, as tentativas de concretizar tal compromisso são combatidas das mais diferentes formas, sem excluir a repressão violenta quando os demais recursos não se revelarem eficazes. (SAVIANI, 2011, p. 46)

Em outra de suas obras, *Escola e Democracia* (1981), o autor considera a educação como grande contribuinte para a construção da autonomia, e coloca nela o papel de conformadora da sociedade, isto é, um instrumento utilizado para manobrar a camada desfavorecida economicamente da sociedade. Da mesma forma, a educação pode ser responsável por uma sociedade mais justa e igualitária, o que faz com que a burguesia esteja sempre controlando-a para não fugir desse parâmetro.

Como se vê, no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária. (SAVIANI, 1981, p. 4)

No seguinte livro, Saviani (1981) busca meios para explicar a marginalidade segundo as teorias pedagógicas que o próprio classifica como críticas e não críticas. Sendo que o primeiro grupo, respectivamente, a entende como um desvio e a função da educação é a correção do mesmo. Já no segundo agrupamento, recebe a classificação de crítico, pois, ao compreender o ensino, considera os condicionantes sociais, por isso, a marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia, seria capaz de intervir efetivamente na sociedade a tornando melhor e ainda mais importante, corrigindo as injustiças.

Ao criticar as reformas implantadas nas escolas, principalmente pelo movimento escolanovista, Saviani (1981) reitera que, apesar de boas intenções, apenas trouxeram boas mudanças para a burguesia e levaram a classe trabalhadora para dentro da escola, porém, mantém o seu papel de homogeneizar e manter presente a luta de classe, não houve uma equalização total, apenas aumentou a discrepância e o enxugamento nos conteúdos.

Entretanto, atualmente ela se torna cada vez mais discriminadora e repressiva. Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista. (SAVIANI, 1981, p. 17)

Mediante a esta situação, se encontra o professor, que se torna responsável por ensinar conteúdos elitizados para as crianças filhas de trabalhadores. Essa tarefa é de

grande complexidade, já que o sujeito dessa ação não consegue entender a função desse saber. Contudo, para que se torne membro competitivo da sociedade é necessário que consiga aprender o que lhe é ensinado. Mas, é diante dessa intrincada situação, de questionamentos, muitas vezes não respondidos, que o aluno perde o interesse por aprender.

Os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo; consequentemente, têm uma consciência muito clara de que para se aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores disciplina. É comum a gente encontrar esta reação nos pais das crianças das classes trabalhadoras: se o meu filho não quer aprender, vocês têm que fazer com que ele queira. E o papel do professor é de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade. (SAVIANI, 1981, p. 53-54)

Quanto aos conteúdos que são ensinados dentro da sala de aula, o autor acredita ser o ponto fundamental que dará munção para a classe dominada lutar contra o opressor, já que, conhecendo as condições nas quais estão situados, poderão lutar com armas mais poderosas, uma vez que saem atrás nessa luta por não contarem com o capital. Dessa forma, é muito importante que exista a consciência dessa luta e a apropriação dos mesmos conteúdos, assim a educação deixará de atender aos interesses das classes opressoras e passará a atender as necessidades da classe oprimida.

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 1981, p. 60-61)

O autor mostra quão importante se faz o entendimento dessa questão e quanto importante é a conscientização do professor perante essa prioridade, para que através do conteúdo e do meio de trabalho possa proporcionar uma mudança na realidade do aluno e ele entenda como usar isso em seu favor.

Diante de todo esse contexto da escola como instrumento e a serviço da sociedade, é necessário considerar que a construção e evolução do Brasil aconteceu paralelamente

ao processo educativo, primeiro ao educar e catequizar os nativos com o objetivo de inseri-los a nova cultura que chegava e num segundo momento para extinguir a marginalidade crescente no país. Essa evolução será apontada no próximo capítulo.

4 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE SUA TRAJETÓRIA

4.1 A história da educação brasileira: do Brasil colonial à Proclamação da Independência (1550-1822)

Paralelo a todo esse processo educacional tratado anteriormente, entram em questão a escola e a educação brasileira. Sua origem sistemática está datada dos anos de 1550, quando padres Jesuítas, liderados por Pe. Manuel de Nóbrega, chegaram ao Brasil juntamente com o Governador Geral Tomé de Souza. O objetivo dessa jornada era catequizar os nativos ainda pouco conhecidos pelos portugueses, posto que acreditavam não existir nenhuma presença de Deus entre eles, já que estavam sempre em guerra e apresentavam comportamentos canibais. E então, o primeiro conflito da expedição se deu por não conseguir estabelecer contato com eles, devido à linguagem completamente diferente, por não conhecerem o Deus europeu e não apresentarem nenhuma característica religiosa. Mas, por meio da comemoração da festa de um anjo, da música e dos instrumentos musicais, conseguiu-se a atenção desejada do grupo presente no momento e deu-se o início da colonização. (GOMES, 1991)

Gomes (1991) afirma que Pe. Manuel de Nóbrega e seu grupo inculcou a mensagem de que não estavam ali para nada além de salvar almas e, com isso, conseguiram arrebatar muitos nativos para seu lado. Com o fim de estabelecer um contato íntimo se infiltraram totalmente em seu meio. Utilizavam a língua proveniente daquele povo, além de suas danças, que foram aos poucos customizadas e até mesmo o corte de cabelo. Porém, nem todos concordavam com os métodos adotados e juntamente com o bispo D. Pedro Fernandes chegou a proibição de tais atos.

Dessa forma, Nóbrega criou, com auxílio dos mamelucos³ e dos órfãos que aprendiam o ameríndio, o Colégio dos Meninos de Jesus. A instituição foi o que deu origem ao processo de modificar a visão de mundo que tinham até ali e por consequência a mudança da realidade dos nativos, que passam a ser inseridos à cultura portuguesa.

Nóbrega, Antônio Rodrigues, Azpilcueta Navarro ou um José de Anchieta, todos eles são, na prática, os responsáveis pela aplicação da pedagogia

³ Em geral se entende e ensina que os *Mamelucos* são um dos tipos da formação étnica do Brasil. E efetivamente o são. Junto com os *Caboclos*, com os *Mulatos*, os *Cafusos*, os *Ameríndios*, os *Africanos*, os *Sudaneses*, os *Negros*, os *Branco Europeus – Lusitanos e não Lusitanos --*, os *Judeus* e os *Árabes*. *Mameluco* seria um sinônimo de *Caboclo*, enquanto tipo étnico. Na medida em que seria etnicamente resultante da mesma miscigenação de *Branco Europeu* com *Ameríndio*, da qual resultaria como tipo étnico o *Caboclo*. Ou da miscigenação de *Branco* e *Caboclo*. (FONSECA, 2018, p.1)

Jesuítica. A pedagogia possibilitou, nas terras brasileiras, a difusão da cultura portuguesa, legitimando a difusão das relações dos homens que habitavam na Colônia com a Metrópole Portuguesa. (OLIVEIRA, 2014, p. 75)

Porém, para que o projeto de escola funcionasse efetivamente era necessário que houvesse investimento financeiro. Deste modo, durante os anos 1549 à 1599 se tornou possível a participação dos alunos às “escolas de bê-á-bá” e assim promover o projeto de incorporação cultural.

Nóbrega é o primeiro a introduzir essa forma de pensar, o primeiro a dispor de escravos, o primeiro a entender que, se aplicasse o capital para manter as escolas, seria possível construir um Estado cristão que favorecia o bem da Igreja e de Portugal. Assim, poderiam ser incluídos, no mundo cristão, os gentis (índios) salvos em nome de Cristo. (OLIVEIRA, 2014, p.75)

O fim desse modelo educacional é buscado quando o Pe. Luís da Grã entrou em conflito com Nóbrega, por acreditar que os Jesuítas deveriam seguir os votos de pobreza pregados pela igreja católica, completo oposto ao acúmulo de bens (terras, escravos e gado) já conquistados pelo então responsável pela escola. Contudo, o governo da época apoiava os ideais de Nóbrega, já que caminhavam paralelamente com os seus interesses e continuavam a patrocinar as escolas que, no momento possuíam até os seus lugares fixos.

Esses colégios que eram abertos nas missões e foram introduzidos nas cidades da Colônia brasileira – principalmente nas povoações de Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro, Olinda. Tanto em Salvador como em qualquer outro lugar na Colônia, os Jesuítas percorriam as aldeias ensinando nas escolas de ler e escrever os meninos. (OLIVEIRA, 2014, p. 78)

Foi assim que começaram a se espalhar pelas cidades das regiões e se tornarem Centros Educacionais. Eram muito bem estruturados e cada vez mais efetivos ao projeto de hegemonia e aos interesses dos líderes de Portugal e da Corte que habitava o Brasil. Também com o objetivo de perpetuar essa doutrinação e fortificar as ligações existentes entre os colégios, usavam a *Ratio Studiorum*⁴ como guia máximo.

Assim, fica claro que a Companhia de Jesus percebeu a necessidade de criar colégios, estruturar, pedagogicamente, o mundo, criar não apenas jesuítas, mas homens que estivessem em sintonia com a época em que viviam. As *Normas Complementares*, o *Ratio Studiorum* e os *Exercícios Espirituais* da companhia de Jesus foram fundamentais para que a Ordem se organizasse de modo

⁴ O código representado pelo *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* caracteriza-se como um manual prático que preconiza métodos de ensino e orienta o professor na organização de sua aula. O manual contém 467 regras, cobrindo todas as atividades dos agentes envolvidos ao ensino. Iniciava pelas regras do provincial, depois do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de um modo geral, de cada matéria de ensino, incluía também, às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do *debel*, dos alunos e por fim as regras das diversas academias. Além das regras e das normas, o *Ratio* apresenta os níveis de ensino (Humanidades, Filosofia e Teologia) e as disciplinas que os alunos deveriam cumprir. (TOYSHIMA, 2012, p. 3)

consistente, intelectual, pedagógica e espiritualmente. (OLIVEIRA, 2014, p. 83)

Com o passar dos anos, os colégios mudaram o público-alvo, isto é, o objetivo de antes, que era catequizar e colonizar os nativos foi deixado de lado e começou a valorização da linguagem escrita. Dessa forma, poucos nativos ou mamelucos estavam inseridos no contexto escolar. No lugar deles estavam os filhos das famílias mais abastadas, com a intenção de conectar essas crianças aos estudiosos europeus e não mais ensinar a língua e a religião, o que passa a ser parte do processo, mas não o seu fim/objetivo. Diante do desenvolvimento do saber sistematizado, o enfoque mudou completamente e já não se via mais sentido educar aqueles que já estavam sob controle. (OLIVEIRA, 2014)

Dessa forma, quando o século XVII se inicia, já existem espalhados pelo território brasileiro dezessete colégios e dez seminários, todos gratuitos, porém, todos os gastos eram levados à família que deveria se responsabilizar por manter seus filhos na escola. É também nesse período que as missões jesuítas começaram a desbravar as matas e se espalhar por todo o território nacional como exploradores. Havia também aqueles que não saíam de suas cedas faziam planos ambiciosos para o crescimento dos colégios já existentes.

Entre 1651 e 1700, pode-se dizer que os jesuítas já estão estruturados e com uma grade curricular já testada e aprovada pelas suas aplicações pedagógicas nos colégios. A experiência de 100 anos, iniciada por Nóbrega, revela bons frutos. A investida para manter a hegemonia continua, e eles abrem mais seis colégios e constroem um seminário em Belém da Cachoeira, BA (1686), aberto pelo Padre Provincial da Companhia de Jesus, no Brasil, Alexandre de Gusmão. Nesse período, a companhia superava, de longe, as outras ordens. No plano pedagógico, suas escolas tinham reconhecimento e estabilidade. Também se percebe que eles não pararam de catequizar e começaram a abrir duas frentes evangélicas, uma que atuava na cidade e outra, no campo missionário. (OLIVEIRA, 2014, p.93)

Com a chegada do século XVIII, mais 6 colégios, 4 seminários e 1 hospício são construídos. Cada vez ficava mais forte a estrutura educacional trazida da Europa e implantada na Colônia. Esse crescente só começou a mudar com as Reformas Pombalinas (OLIVEIRA, 2014). Isso porque o Marquês de Pombal atribuía todos os problemas da educação às escolas jesuítas. Ele também as responsabilizava pela cadência cultural portuguesa em Portugal. Esse movimento antijesuítico não era exclusividade de Portugal, mas uma onda que tomava conta de muitos países europeus, isso porque apresentavam resistência contra a nova filosofia iluminista que estava sendo implantada e que se difundia por toda a Europa. (MACIEL, 2006)

O viés teórico iluminista passou a se fortificar cada vez mais em todos os âmbitos sociais. A principal preocupação era com a educação e devido a isso os conflitos com as escolas e práticas jesuítas aumentaram. Diante disso, com o fim principal de barrar as práticas atuais e fazer com que o desenvolvimento da ciência chegasse nas escolas, fez-se necessário a elaboração e reformulação de políticas que defendessem essa teoria e prática que estava sendo formulada. Porém, somente quando um novo rei, Dom José I, chegou ao poder e nomeou Marquês de Pombal como ministro elas se tornaram efetivas. (SAVIANI, 2010)

As reformas passaram a acontecer por meio de um regime que fora implantado chamado “despotismo esclarecido”⁵. Para que essa nova política fosse cumprida, Marquês de Pombal apresenta nove preceitos para que fosse possível instalar o novo Estado instituído por ele. O primeiro deles diz respeito ao desenvolvimento da cultura, o segundo ao aumento das indústrias, o seguinte ao progresso das letras, o incentivo ao desenvolvimento científico, vigor ao comércio interno, riqueza do comércio externo, a paz política e o crescimento do nível de riqueza e do bem-estar. Muitos foram os resultados alcançados por esse novo regime, dentre eles:

Esse regime subordinou os organismos políticos e sociais ao poder central; nobilitou os agentes da indústria e do comércio; neutralizou os conflitos de classe; extinguiu a Confraria do Espírito Santo da Pedreira ou Mesa dos Homens de Negócios(1755), criando a Junta do Comércio (1756) e a Aula do Comércio (1759); instituiu a política dos diretórios visando a subtrair os indígenas do controle eclesial (1757); expulsou os jesuítas (1759), vinculou a Igreja ao Estado, tornando-a independente de Roma (1760); criou o colégio dos nobres (fundado em 1761 a aberto em 1766); aboliu a diferença entre cristãos velhos e novos (1768); criou a Real Mesa Censória (1768); secularizou a Inquisição, tornando-a um instrumento do Estado (1769); decretou a reforma dos estudos menores (1759) e maiores (1772). (SAVIANI, 2010, p. 81-82)

A “reforma dos estudos menores” foi a divisão entre ensino primário e ensino secundário. Além disso, o documento elaborado a esse respeito, assinado em 28 de junho de 1759, ela continha informações sobre o diretor de estudos, aos professores de gramática latina, grega e de retórica. Sendo assim, os conteúdos privilegiados foram os das áreas de humanidades, que, portanto, pertenciam ao ensino secundário. As propostas para o nível primário que estavam relacionadas com as aulas régias de primeiras letras vieram somente em 1772. (SAVIANI, 2010)

⁵ Doutrina cuja versão portuguesa foi idealizada pelo próprio Marquês de Pombal e “que se manteve dominante até a revolução liberal de 1820” (Idem, p.99) (SAVIANI, p.81)

Foram realizados concursos para admissão de professores, primeiramente em Lisboa (1759) e logo em seguida no Brasil (1760). Porém, as nomeações não eram imediatas, muito pelo contrário, podiam demorar até 5 anos para acontecerem, isso porque havia total falta de incentivo causadas pela resistência e pela falta de financiamentos.

Mais tarde, em meados de 1772, houve também a Reforma dos Estudos Maiores. Começou pela Universidade de Coimbra, que até então possuía 4 faculdades, Teologia, Cânones, Direito e Medicina. Já os estudos filosóficos eram usados para a preparação daqueles que iam para os cursos superiores. As mudanças para o curso de Direito e de Teologia, foram a diminuição da duração do curso e a forma de estruturação de sua grade, dando mais valor a algumas disciplinas do que a outras por meio do uso de cátedras. Já no curso de medicina, as mudanças foram maiores, além da mudança de duração e da quantidade de cátedras, o último ano passou a ser destinado a prática, faziam estágios em hospital. Além das mudanças nos cursos existentes, também foram acrescentados dois cursos, Filosofia e Matemática que vinham ao encontro das teorias modernas e iluministas. (SAVIANI, 2010)

A Reforma do Ler e Escrever aconteceu logo depois disso. No documento utilizado, voltam a ser realizadas críticas aos jesuítas, já que atribuíam todo empobrecimento das letras, da arte e da ciência à forma como ensinavam e aos seus métodos. Sendo assim, a proposta era fazer diferente e que o alcance disso fosse o maior possível. Porém,

Mas pondera, sem seguida, ser impossível adotar-se de um Plano que permitisse estender os benefícios do ensino a todos igualmente, pois “nem todos os indivíduos destes Reinos e seus Domínios se hão de educar com o destino dos Estudos Maiores”. E Prossegue considerando que ficam excluídos desse destino os “empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político”. Para esses, diz o rei, bastaria “as instruções dos Párcos”. (SAVIANI, 2010, p.96)

Deste modo, a população de classe menos favorecida estaria condenada às explicações e catecismos dominicais. Mesmo para aqueles que podiam estudar, estavam fadados a contar ou escrever, já que o rei não via necessidade na apreensão dos dois. Para que fosse possível conseguir esses objetivos, o Rei aplicou o Plano de mapear as escolas e colocá-las totalmente sob jurisdição da Real Mesa Censória. Logo em seguida, ordena que sejam abertos processos seletivos para a contratação de professores.

As aulas no Brasil, Cabo Verde, Ilha do Príncipe, Angola, Moçambique, Goa e Macau eram divididas em 24 aulas de ler, escrever e contar, 21 de latim, 4 de grego, 7 de

retórica e 4 de filosofia racional e moral. Porém, esses números correspondiam a, somente 5,1% do total de aulas régias, o que demonstra que mesmo o Brasil sendo a Colônia mais rica e populosa de Portugal, não recebia os investimentos necessários. (SAVIANI, 2010)

Em 1777, Dom José I morre e deixa o trono para sua filha Maria I. Marquês de Pombal foi demitido, julgado e condenado a se afastar do reino, falecendo em 8 de agosto de 1782. O reinado de Maria I se caracterizou pelo total avesso às reformas pombalinas o que acabou afastando Portugal dos demais países europeus. Apesar de proporcionar uma espécie de revanche da nobreza contra as reformas industriais, de incentivo de comércio e do fortalecimento da burguesia, a era “Videira de Dona Maria I” não alçou grandes voos em relação a educação. (SAVIANI, 2010)

Foi durante o reinado de Maria I que os números de aulas previstas para o Brasil foram alcançados e até ultrapassado. E isso pode ser pontuado por dois principais motivos,

De um lado, o caráter mais qualitativo do que quantitativo que marcou as reformas pombalinas. Estas tinham como objetivo criar a escola útil aos fins do Estado em substituição aquela que servia aos interesses eclesiásticos. (...) De outro lado, no reinado de Dona Maria ocorreu, de algum modo, um retorno dos religiosos ao magistério, como professores das aulas régias. Isso, além de diminuir as resistências que ainda existiam ao afastamento dos jesuítas, aumentou o número de professores, reduzindo-se proporcionalmente os custos com o magistério. (SAVIANI, 2010, p. 107)

Essa diminuição aconteceu porque os padres só ganhavam aquilo que era suficiente para manter os mosteiros. Os professores que estavam iniciando e queriam continuar lecionando, tinham que abrir mão de parte de seus salários para se igualar ao que era pago aos mestres não leigos, e assim manter o emprego.

Porém, ao ser comprovado que Dona Maria não possuía condições mentais de continuar a frente do trono, seu filho Dom João VI assumiu como Príncipe Regente que nomeou o sobrinho de Pombal, que compactuava com os ideais Iluministas, como um de seus principais ministros.

Saviani (2010) aponta que as aulas régias no Brasil foram se estendendo, porém com condições precárias de funcionamento e salários reduzidos que atrasavam com frequência. Paralelamente a isso, ainda existiam colégios religiosos e seminários, inclusive, no Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro, franciscanos organizaram o primeiro curso de Filosofia, baseado nos preceitos da Faculdade de Coimbra. E embora fosse destinada a formação de padres, era frequentada também por leigos.

Seguindo os mesmos preceitos iluministas e os ideais da reforma pombalina, foi criado o Seminário de Olinda, inaugurado em 1800. Seu fundador foi José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, que era filho primogênito de uma família abastada do Rio de Janeiro. Formou-se em Coimbra e mais tarde se tornou padre e bispo da igreja católica. Durante sua vida cultivou pensamentos de senhor de engenho o que caracterizava-o totalmente um burguês. Assim, “[...] sua obsessão era restaurar a antiga prosperidade material do Império português sobre a base das riquezas coloniais, em especial o Brasil.” (SAVIANI, 2010, p.109). Azeredo Coutinho era defensor ferrenho da escravidão e dos movimentos negreiros já que acreditava ser a única maneira de fortalecer o capitalismo.

O Seminário de Olinda foi considerado uma das melhores escolas secundárias do Brasil. O método utilizado era, principalmente, o da oratória. Seus estatutos guiavam para o despotismo esclarecido. Ali, eram desenvolvidas novas técnicas de pesquisa voltadas para a filosofia natural, utilizando de estudos de química, física e história natural, todos fundados em conhecimentos práticos, não mais especulativo. Dessa forma, a escola não estava destinada somente aos futuros padres, mas a todos aqueles quem conseguissem estudar ali. E todos saíam inspirados pelo espírito da investigação da natureza. (SAVIANI, 2010).

Com a chegada da família real em 1808, chegou também à Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, respectivamente destinadas a formar engenheiros civis e militares. No mesmo ano também foram instituídas aulas de cirurgia na Bahia e aulas de cirurgia e anatomia no Rio de Janeiro, com o fim de formar os médicos e cirurgiões necessitados pelo Exército e Marinha. Além disso, surgiram aulas de economia, agricultura e estudos botânicos na Bahia; escolas de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros em Minas Gerais; o laboratório de química e aulas de agricultura no Rio de Janeiro.

Apesar dos objetivos de fortalecer a coroa portuguesa e seu sistema, pensados pelo Padre déspota ao dirigir o Seminário e ao pensar nas estratégias de ensino, os alunos começaram a se formar republicanos. Já que Azeredo Coutinho considerava qualquer tipo de manifestação um crime de lesa-majestade, o Seminário trocou de liderança e passou a ser obediente aos padres Miguelinho e João Ribeiro. Nesse momento se instaurava o centro da revolução Pernambucana de 1817 que lutava pela independência do Brasil.

A orientação traduzida nos estatutos elaborados por Azeredo Coutinho vigorou até 1836, quando o novo bispo, Dom João Perdigão, o substituiu por novos estatutos que direcionaram a instituição exclusivamente à formação teológica e ao cultivo da religiosidade. (SAVIANI, 2010, p.113)

Deste modo, fica claro que a reforma pombalina se contrapunha completamente com o predomínio das ideias religiosas adotadas nos territórios brasileiros até então. Apesar das dificuldades para implantar esses novos métodos, os ideais iluministas, por meio de seus movimentos, possibilitaram a luta pela autonomia política dos países americanos

As vias levavam o Brasil rumo à Independência. Dessa forma, em 1822, esta foi sancionada e a principal colônia portuguesa passava a caminhar sozinha. Diante disso surgiu a necessidade da elaboração de uma constituição própria. Para que essa pudesse ser formulada, Dom Pedro I convocou uma reunião com a Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, o Imperador destacou a importância de elaborar um plano especial voltado para a instrução do povo. (SAVIANI, 2010)

Para isso, o Estado Imperial passou a determinar que fossem construídas Escolas de Primeiras Letras que eram destinadas ao primeiro ensino. Eram consideradas escolas inferiores, mas que significavam o primeiro contato com a educação voltada para um público diferente daquele em que escola vinha recebendo. Deste modo, esse modelo escolar tinha como objetivo popularizar conteúdos como saber ler, contar e escrever. Contudo, é importante ressaltar que, apesar da tentativa de disseminar esses conteúdos entre as camadas mais populares, isso não caracterizava uma tentativa de inclusão ao saber mais elaborado que era destinado à elite, mas tinha a intenção de pensar em uma sociedade letrada. (FARIA, 2003)

Essa preocupação com a educação surgiu por estar ligada ao conceito de civilidade e, por isso, tratou como prioridade a educação das classes chamadas inferiores. Até dado momento, esse processo era responsabilidade do Estado e função de sua existência.

A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade da governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para existência de um Estado independente, mas também, dotar esse estado de condições de governo. (FARIA, 2003, p.137)

Para que isso fosse possível era necessário dotar o Estado com mecanismos de atuação sobre a população e a instrução foi um dos meios escolhidos. Desta forma a União possuía controle sobre a massa e conseguia persuadir o povo a seguir aquilo que fortalecia o sistema e não se rebelasse.

O Império percebia cada vez mais a necessidade de regimentar a sociedade diante do processo de instrução, para que o Estado fosse respeitado por todos os níveis sociais

e, enfim, conseguisse uma estabilidade diante daquele processo de emancipação que havia acabado de passar.

Em 1826, muitos projetos foram elaborados por deputados para que se conquistasse a educação desejada para o país. Um dos que se destacaram foi escrito por Januario Cunha Barbosa e assinado também por José Cardoso Pereira de Mello e Antonio Ferreira França. No projeto estava prevista a divisão em 4 graus de ensino, sendo o 1º grau voltado para o ensino dos conhecimentos elementares que eram necessários a todos, independente a qual camada popular pertencia. Ele seria dividido em três anos e todas as províncias deveriam ter pelo menos uma escola dessa modalidade a quantidade deveria ser regulada de acordo com o número de habitantes.

O 2º Grau, também chamado de “liceu” era voltado para a formação profissional e ensinava conhecimentos relativos à agricultura, artes e ao comércio sob aspecto moral e econômico. Também seria dividido em três anos. Os liceus deveriam estar localizados nas cidades e nas grandes vilas com dois mestres em cada uma.

O 3º Grau, chamado ginásio, era responsável pelos ensinamentos científicos gerais, como a introdução ao estudo aprofundado da ciência, estudo das faculdades e operações do entendimento, da gramática geral, da retórica, das línguas mortas e vivas, dos diversos modos de escrituras e tantos outros conhecimentos. Cada escola deveria contar com 12 mestres e só existiriam nas capitais das províncias.

Por fim, o 4º Grau, chamado de academia, seria destinado ao ensino das ciências abstratas e de observações. Além disso, estaria destinado ao estudo das ciências morais e políticas. Seriam construídas apenas duas academias que estariam na cidade de São Paulo e em Pernambuco. (SAVIANI, 2010).

O seguinte projeto trazia um parâmetro novo, baseado nas ideias modernas e fundado num conceito de educação pública laica. Porém, nem chegou a ser trazido para a discussão, já que ainda era incombível para a época desvincular religião de educação. (SAVIANI, 2010)

Em 1827, optaram pelo projeto mais simples e que continuava dando o espaço desejado para a religião nas escolas. Nos anos seguintes vários outros documentos foram escritos com o mesmo fim. A partir de 1835 e durante todo o Império, as Províncias organizavam assembleias e publicavam vários documentos, isso possibilitou concluir que talvez essa tenha sido a principal intervenção do Estado no processo educativo. (FARIA, 2003)

Diante disso, as Províncias eram responsáveis pelo processo de escolarização e formulavam as regras que regiam desde quem frequentaria a escola, seus conteúdos e metodologias. Por isso, algumas delimitavam a escola aos livres, outras aceitavam escravos, indígenas ou mulheres. Por não haver unificação de um sistema que integrasse e que atendesse a todos igualmente, cada província destinava a porcentagem que desejasse de seus recursos, dessa forma, o valor investido também era decidido individualmente. Entretanto, mesmo a quem investia um quarto de sua renda não alcançava grandes evoluções, por ser um valor ainda muito baixo. (FARIA, 2003)

No entanto, a diversidade e a forma muito desigual como se desenvolveu o processo de escolarização primária não devem nos levar a acreditar que a descentralização político-administrativa possibilitada pelo Ato Adicional de 1834 acabou por impedir o desenvolvimento da instrução primária no Brasil imperial. Apesar da fragilidade e precariedade dos dados estatísticos, que, de forma muito precária, quase sempre se referem à instrução primária mantida pelo Estado, deixando de lado um significativo número de escolas sem nenhuma ligação com o mesmo, tais dados, bem como a crescente instituição de estruturas administrativas dão-nos mostras de que em várias províncias do Império existiam significativas redes de escolas públicas, privadas ou domésticas. (FARIA, 2003, p.138)

Apesar do importante papel das Escolas de Primeiras Letras que, primeiro foi responsável pela instrução e depois se tornou o agente central de toda a educação na infância, ela foi substituída aos poucos pela Instrução Elementar. Isso por que, viu-se a necessidade de agregar ao ensino valores morais e conhecimentos para que a classe baixa conseguisse ser inserida, mesmo que de forma desigual, a sociedade. Esses ensinamentos giravam em torno de rudimentos da gramática, de língua pátria, aritmética e rudimentos de conhecimentos religiosos.

Com o início da década de 60 (séc. XIX), nos debates provinciais, passou-se a ver a necessidade de uma articulação entre a “instrução” ou “educação primária” e o ensino secundário. Nesse momento também passou a ser visto um crescimento acentuado nos conhecimentos escolares, ou seja, os conhecimentos que a escola deveria proporcionar aos alunos.

Entre as províncias continuavam existindo disparidades no quesito legislativo, o que interferia diretamente nos resultados obtidos e nos processos desenvolvidos. Essa realidade estava sendo deixada de lado por outros países europeus que estavam elaborando um padrão nacional de educação para que diminuísse o número de desigualdade dentro dos sistemas. Diante disso, a preocupação de algumas figuras, como Rui Barbosa, que também viam a necessidade dessa unificação e propunham uma reforma para congregar essa modalidade de educação e todas as outras, criando uma organicidade

e considerando todas as instituições e vieses políticos que tinham como objetivo único o progresso da nação por meio da cultura letrada. Faria (2003, p.139) acrescenta que “[...] para isso, diziam, não bastavam escolas ou instituições isoladas, seria preciso, inclusive de acordo com as nações mais desenvolvidas, reformar o ensino dando-lhe um caráter moderno e nacional.”.

É importante ressaltar que, apesar das atenções voltadas para a escola e para a educação, o objetivo continuava sendo guiado pelos ideais iluministas e por isso não estavam focados no desenvolvimento do conteúdo sistematizado para as classes mais inferiores, mas no desenvolvimento do sentimento patriota, isto é, de pertencimento. Todos os meios culturais utilizados na época (teatro, jornal, livros e escola) estavam direcionados à instrução para que os menos favorecidos estivessem mais próximos das elites intelectuais. (FARIA, 2003)

No entanto, o Brasil oferecia uma educação pouco valorizada e que caminhava em rumo contrário aos ideais já vistos que aumentavam as disparidades ao invés de diminuí-las. Ao analisar as escolas da época, Faria (2003, p.140) demonstra os poucos investimentos feitos, a situação em que as escolas estavam e os métodos adotados, o que destoava totalmente dos objetivos.

Até então a escola que existia funcionava, na maioria das vezes, nas casas dos professores ou, sobretudo, nas fazendas, em espaços precários e, para o que nos interessa aqui, seguiam o método individual de ensino. Tal método consistia em que o professor, mesmo quando tinha vários alunos, acabava por ensinar a cada um deles individualmente. Na verdade, era o método por excelência da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa, onde as mães ensinavam os filhos e às filhas ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam aqueles que nada sabiam.

Esse método acarretava em grandes problemas para os estudantes. Isso porque os alunos recebiam pouca atenção da professora e em largos espaços de tempos. Cada aluno recebia, ao todo, não mais do que 5 ou 6 minutos por aula, e considerando um dia propício, sem contratempos o que era raro. Essa estratégia acabava gerando elevado grau de indisciplina e não era efetivo.

Devido aos fracassos de tal ferramenta educativa, criticada pelo mundo inteiro no século XVIII e no Brasil tardiamente no século XIX, adotou-se o método lancasteriano⁶.

⁶ Sua elaboração inicial é atribuída ao inglês Joseph Lancaster, e tem como característica principal o fato de utilizar dos próprios alunos como auxiliares do professor. Segundo seus defensores, estabelecendo-se as condições materiais adequadas, entre as quais a principal refere-se à existência de um amplo espaço, um professor, com a ajuda dos alunos mais adiantados, poderia atender até mil alunos em uma única escola. Considerando, ainda, que os alunos estariam o tempo todo ocupados e vigiados pelos colegas e o estabelecimento de uma intensa emulação entre os estudantes, o tempo necessário ao aprendizado das primeiras letras seria bastante abreviado em comparação ao método individual. (FARIA, 2003, p.141)

Essa nova proposta surgiu fortemente após a independência do Brasil e ganhou espaço durante as assembleias que debatiam a educação, já que, além de acelerar o processo de apreensão das primeiras letras era muito mais econômica, já que se pagava um número reduzido de professores.

Porém, as discussões seguintes ao processo implementado no país concluíam que não era adequado à realidade brasileira, já que não possuía-se um espaço adequado, nem tampouco material pedagógico ou professores que estivessem preparados para trabalhar com o a teoria elaborada por Lancaster.

De todo modo, as discussões sobre o método mútuo, ao incidirem sobre a organização da classe, sobre a necessidade de espaços e de materiais específicos para a realização da instrução na escola, sobre a necessidade de formação dos professores e, finalmente, ao estabelecerem o tempo e a questão econômica como elementos basilares no processo de escolarização, acabaram por contribuir para a afirmação inicial, mas nem por isso menos fundamental, da especificidade da escola e da instituição escolar, a qual, daí por diante, não mais poderia ser concebida nos marcos (materiais, espaciais, temporais) da educação doméstica. (FARIA, 2003, 142)

Com isso, a Escola Mutualista, que seguia os preceitos descritos por Lancaster instalou-se no Brasil dos anos 40 aos anos 70 do século XIX, sendo considerada muito mais uma forma de organização do que um método em si. Porém, não foi soberano, já que muitas províncias não acolheram por completo os seus parâmetros, o que gerou na elaboração dos métodos mistos⁷.

Diante do conflito gerado sobre qual seria o melhor método a ser usado, tornou-se necessária uma reforma. Ela foi proposta por Luiz Pedreira do Couto Ferraz, que anteriormente havia sido liberal, mas depois tornou-se conservador. Por ele foi baixado o Decreto de 1854 que aprovou o “regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte”, que mais tarde ficou conhecido com o a Reforma de Couto Ferraz. O documento publicado apresenta amplo destaque para a educação pública primária. Também faz menção às questões de inspeção escolar, da regulação das escolas particulares que, até então, não precisavam seguir nenhum pré-requisito para funcionar e no regime disciplinar dos professores e diretores de escolas. (SAVIANI, 2010)

Foi no mesmo decreto que surgiu a obrigatoriedade das crianças com mais de 7 anos, que fossem livres, nas escolas. Podendo pagar multas altas as famílias que desobedecessem a essa determinação. Também por meio dessa reforma, foram

⁷ Buscavam ora aliar as vantagens do método individual às do método mútuo, ora aliar os aspectos positivos deste último às inovações propostas pelos defensores do “método simultâneo”. (FARIA, 2003, p.142)

designados inspetores gerais que estavam presentes nas escolas e prestavam contas aos delegados de distrito que eram porta voz das ordens superiores. A partir disso, tornou-se possível delinear mais claramente a ideia de um sistema de educação nacional. (SAVIANI, 2010)

Para fomentar a ideia pedagógica presente, que era voltada para a prática, os professores precisavam estar em sintonia com o modelo. Para isso, eram contratados “[...] por meio de concurso geral aberto aos discípulos maiores de 12 anos de todas as escolas públicas, docentes auxiliares. Os que se distinguiram nesse concurso comporiam uma lista da qual o governo faria a escolha para nomear adjuntos.” (SAVIANI, 2010, p.133). Também eram avaliados os métodos e sistemas práticos de ensino, com o fim de comprovar a capacidade profissional dos candidatos que deveriam aliar a teoria à prática e aperfeiçoar seus conhecimentos.

Diante de tudo isso, tornou-se possível concluir que o método simultâneo foi o melhor para se trabalhar em salas brasileiras, já que atendia as especificidades da instrução escolar necessária. Este dava vazão a classes mais homogêneas, em que o professor dominava vários alunos simultaneamente, havia o melhor aproveitamento do tempo e organização dos materiais de forma mais lógica para os estudantes.

O estabelecimento do método simultâneo somente se torna possível com a produção de materiais didático-pedagógicos, como livros e cadernos, para os alunos e a disseminação de materiais como o “quadro negro”, que possibilitam ao professor fazer com que diversos grupos fiquem ocupados ao mesmo tempo. (FARIA, 2003, p.142)

Para que esse modelo de escola fosse colocado em prática, foram necessários grandes investimentos com o fim de equipar as salas de aula e a elaboração dos materiais didáticos, por isso, só começou a funcionar, efetivamente, no Brasil o método simultâneo na última década do século XIX.

O principal setor econômico da época era a cafeicultura. Diferentemente do cultivo do açúcar, que o precedeu, o comércio do café no Brasil contou desde o princípio com uma vanguarda constituída por homens que possuíam experiência com o comércio. Deste modo, estavam entrelaçadas todas as etapas da cadeia de produção. Saviani (2010) demonstra a formação da classe dirigente sob os aspectos principais que eram centrados basicamente na aquisição de terras, recrutamento de mão de obra, organização da produção, transporte, comercialização, contratos e interferência nas políticas financeiras e econômicas. Considerando a relevância de políticas públicas que tornassem possíveis

esse processo, a vanguarda colocou a política a serviço do grupo econômico por eles representado.

A base da produção cafeeira era escravista. Contudo, as políticas que desestimulavam esse tipo de trabalho estavam cada vez mais avançadas. Seguindo os exemplos de países como a Nova Zelândia, em 1850, o Brasil aprovou o primeiro projeto incentivando o trabalho assalariado e, em paralelo, aprovou também a lei Euzébio de Queirós que proibia o tráfico de escravos. Apesar de terem sido promulgadas em períodos próximos, não houve nenhuma política que estimulasse a contratação daqueles que já estavam trabalhando nas terras, ao contrário, estimulavam a contratação de imigrantes livres que estavam chegando ao Brasil. (SAVIANI, 2010)

Tornava-se insustentável a escravidão e o império brasileiro. Em relação a primeira, era necessário que a abolição chegasse de forma gradual, para que afetasse da maneira mais branda possível os produtores que sustentavam a economia nacional. Desta forma, algumas leis, como a lei de proibição do tráfico negreiro (1850), já citada acima, a Lei do Ventre Livre⁸ (1871), a Lei dos Sexagenários⁹ (1885) e, por fim, a Lei Áurea¹⁰ (1888) foram sancionadas, para que os proprietários de terra pudessem se adequar e contratar mão de obra.

Para que o problema de mão de obra pudesse ser solucionado, era discutido o aproveitamento dos nascidos no Brasil, contando com os escravos libertos e com recursos da imigração de vários países do mundo, sendo principalmente da Itália. Saviani (2010, p.163) aponta que

[...] nessa longa transição, nesse processo de preparação das vias de solução do problema da mão de obra, isto é, da substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado, a educação foi chamada a participar do debate.

Isso porque, desde 1868 até a abolição e a Proclamação da República, eram propostas discussões que promovessem emancipação e instrução por meio da educação. Considerando isso, o objetivo principal desses debates era apresentar tentativas de solução que fizessem as crianças que eram nascidas após a lei do Ventre Livre se transformarem em trabalhadores úteis, deixando de lado a “natural indolência”, à qual era

⁸ A Lei do Ventre Livre declarava livres os filhos de mulher escrava nascidos no Brasil a partir da data da aprovação da lei. (CARDIA, 2017)

⁹ A lei n. 3.270, de 28 de setembro de 1885, também conhecida como Lei Saraiva-Cotegipe ou Lei dos Sexagenários, determinou a libertação dos escravos com mais de 60 anos. (GABLER, 2015)

¹⁰ Às 15 horas do dia 13 de maio de 1888 foi assinada pela Princesa Isabel, no Paço Imperial, a Lei Áurea, diploma legal que extinguiu a escravidão no Brasil. (VERÍSSIMO, 2018)

característica dos adultos de classes subalternas. Em resposta á isso instalou-se as escolas agrícolas dentro das fazendas, já que para os líderes da época, a única maneira de tirar os escravos do “abismo da ignorância” era por meio da instrução e só assim conseguiriam afastar o “instinto da ociosidade” que também era considerado natural ao negro. Porém, esse modelo de escola não se efetivou e as discussões a respeito desapareceram na medida em que a abolição enfim se concretizou. (SAVIANI, 2010)

Paralelamente ao descaso em relação a educação daqueles que serviram por tanto tempo as terras brasileiras, projetos de lei eram lançados em direção a Proclamação da República e as eleições diretas. No que tange a educação, dá-se enfoque ao recorte do projeto apresentado por José Antônio Saraiva, que impedia o voto do analfabeto. O ponto levantado dividiu opiniões.

Rui Barbosa pronunciou-se favorável ao projeto acreditando que esse dispositivo iria estimular o interesse público pela difusão da instrução; e, em consequência, os governos iriam de forma mais decisiva investindo na abertura de escolas. Os que eram contrários ao projeto, entendiam que o projeto aristocratizava o voto e distorcia o processo eleitoral, pois reduzia o eleitorado a uma pequena minoria da população do país. (SAVIANI, 2010, p.164-165)

A opinião que saiu vitoriosa foi a de Rui Barbosa e o projeto se concretizou lei. Dessa forma, o voto que antes era direito de 13% da população passou a ser destinado a 0,8%

4.2 A História da educação brasileira: Primeira e Segunda República (1889-1945)

Com o advento do regime federativo, a responsabilidade pelas escolas continuou a pertencer as províncias, que tornaram-se estados. O modelo mais avançado e que poderia ser tomado como exemplo era o de São Paulo, implantado entre 1892 e 1896. Este era baseado em dois requisitos básicos implicados em organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo e a organização das escolas na forma de grupos escolares. Neles a dosagem dos conteúdos era feita por series anuais. Contavam com um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam de um grande número de alunos. Saviani (2010, p.165) aponta que “[...] tratava-se de uma reforma geral que instituiu o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria-Geral e os inspetores de Distrito, abrangendo os ensinos primário, normal, secundário e superior.” (REIS FILHO, 1995, PP.90-202 apud SAVIANI, 2010, p.165). Contudo, o projeto usado por São Paulo,

assim como o que era utilizado pelo Distrito Federal, não conseguiu se manter por muito tempo.

Essa involução na reforma do ensino paulista coincide com a consolidação do domínio da oligarquia cafeeira que passa a gerir o regime republicano por meio da política dos governadores. Seria preciso esperar o período final da República Velha com a crise dos anos de 1920 para retomarem-se as reformas estaduais da instrução pública e recolocar o problema do sistema de ensino que passará a ter um tratamento em âmbito nacional após a Revolução de 1930. (SAVIANI, 2010, p.166)

Comprovando a ciclicidade do tempo e das ideias, antes mesmo do modelo de escola, pensado por tanto tempo, ser colocado totalmente em prática, novas teorias começam a surgir e despertar o interesse dos intelectuais que debatiam educação nas assembleias realizadas em 1870. Dessa vez, a teoria do suíço Jean-Henri Pestalozzi, passa a ser debatida, trazendo a ideia das relações pedagógicas de ensino e aprendizagem.

Faria (2003) afirma que, segundo essa teoria, não se podia passar despercebido o processo de aprendizagem que, até então, havia sido deixado de lado, focando somente no ensino. Era necessário refletir sobre a aprendizagem do aluno e compreender seu ritmo e suas percepções, daí surge o método intuitivo¹¹.

A reforma elaborada com Leôncio de Carvalho foi sinalizada em direção ao método intuitivo. Já no primeiro artigo do documento, era proposto que todos os níveis de escolaridade eram livres da Corte, mas que seriam inspecionados com o fim de garantir a moralidade e a higiene.

Saviani (2010, p.136) aponta que:

Essa referência à “moralidade e a higiene” traz à tona um elemento que ocupou lugar central no ideário pedagógico brasileiro no Segundo Império e ao longo da Primeira República: o higienismo. Esse tema ganhou força especialmente a partir da constituição da medicina como um campo disciplinar autônomo, o que ocorreu no século XIX.

Essa teoria faz apontamentos que mesclam termos próprios da medicina e da educação e, com isso, leva o discurso médico para a fala de educadores, políticos e de todos os intelectuais no geral. Ela foi baseada na obra de Spencer, publicada em 1861. No livro o autor aliava os conceitos de educação física, moral e intelectual à prática escolar.

¹¹ Deve essa denominação à acentuada importância que os seus defensores davam a intuição, à observação, enquanto momento primeiro e insubstituível da aprendizagem humana. Ancorados nas tradições empiristas de entendimento dos processos de produção e elaboração mental dos conhecimentos, sobretudo na forma como foram apropriadas e divulgadas por Pestalozzi, os defensores do método intuitivo chamaram a atenção para a importância da observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e para a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar. (FARIA, 2003, p.143)

Isso porque o autor entendia que corpo e espírito são indissociáveis e para que se chegasse a uma educação integral era necessário uma

[...] compreensão unificada pela qual a educação seguia as leis da natureza e a ciência revelava-se como o melhor meio para a disciplina intelectual e a disciplina moral (Spencer 1884, p. 67). Essa visão era compartilhada por Rui. (SOUZA, 2000, p.14)

A reforma mantinha a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e trouxe a inovação do jardim de infância dos 3 aos 7 anos. Propunha a elaboração de bibliotecas e museus escolares, a subvenção ao ensino particular e a equiparação de escolas privadas às públicas. Para os níveis mais avançados de ensino, a criação de escolas profissionais, de bibliotecas populares e de bibliotecas e museus pedagógicos, regulamentação do ensino superior, alguns pontos destinados exclusivamente aos cursos particulares e regulamentação de cursos de direito e medicina. (SAVIANI, 2010)

Apesar de estar direcionada a todos os níveis de ensino, seu enfoque era para as escolas primárias. Outra inovação muito importante trazida por essa reforma foi a elaboração de grupos escolares. Neles eram reunidas de quatro a dez escolas que estavam anexadas a obrigatoriedade escolar. Nesses grupos havia um diretor e a quantidade equivalente de professores conforme a quantidade de crianças reunidas naquele espaço. Dividiam-se em classes seriadas anuais.

Souza (2000, p.14) acrescenta que

a renovação pedagógica e a constituição de currículos modernos não alteraram, contudo, o caráter de distinção de classe próprio da educação burguesa: o ensino secundário de cultura geral para a formação das elites e o ensino primário voltado para a formação dos trabalhadores.

O método intuitivo, que também ficou conhecido como o método das *lições de casa*, tinha como objetivo resolver todos os problemas de ineficiência do ensino que se sobressaiam durante o contexto pleno de revolução industrial. Durante o mesmo período ocorreu uma intensa divulgação de vários tipos de impressos pedagógicos e de um refinamento teórico que incluía a psicologia e a pedagogia, todos dando suporte para embasar a nova teoria. (SAVIANI, 2010)

O fenômeno de âmbito mundial foi alimentado pela circulação de ideias e modelos gerados nos países ditos “civilizados” na época. Os mais variados temas da organização escolar tornaram-se objeto da reflexão política e pedagógica: métodos de ensino, a ampliação dos programas com a inclusão de novas disciplinas, livros e manuais didáticos, a classificação dos alunos, a distribuição dos conteúdos e do emprego do tempo, o mobiliário, materiais escolares, certificados de estudos, a arquitetura, a formação de professores, a disciplina escolar.

Diversos meios possibilitaram a circulação dessas ideias e modelos: as Exposições Universais, os congressos de instrução, relatórios oficiais

elaborados por ministros e inspetores do ensino, publicações de livros, artigos, jornais e revistas especializadas no campo educacional. (SOUZA, 2000, p.11)

Como a educação era de responsabilidade dos estados, pouco a pouco foram acolhendo a essa linha teórica e adaptando-se dentro de sua realidade. São Paulo, como dito, foi o pioneiro na implantação formal dos grupos escolares e a utilizar o método intuitivo. Quase uma década após essa implantação, o inspetor de ensino de Minas Gerais realizou uma visita técnica para conhecer, tanto as instalações inovadoras como para analisar o método, e ficou maravilhado com o que viu. Depois disso, passou a incentivar a implantação do método no estado em que residia. Com isso, em 1906, foi sancionada a lei dos grupos escolares no estado mineiro.

Daí em diante, Saviani (2010) relata que o estado do Maranhão propôs a criação dos grupos escolares em 1903, na Paraíba, Rio grande do Norte e Bahia em 1908, Santa Catarina em 1911, Sergipe e Mato Grosso em 1910. Aos poucos todos os estados adaptaram suas escolas, primeiramente nas capitais e em seguida, num processo vagaroso, nas outras cidades.

Trata-se, pois, de um modelo que foi sendo disseminado por todo o país, tendo conformato a organização pedagógica da escola elementar que se encontra em vigência, atualmente, nas quatro primeiras séries do que hoje se denomina ensino fundamental.

Quanto ao significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares, cumpre observar que, por um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar, “determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo”, o que acarretava “o acentuado aumento da repetência nas primeiras series do curso” (REIS FILHO, 1995, p.138). No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação de elites. A questão da formação das massas ainda não se colocava. (SAVIANI, 2010, p.175)

Essa pedagogia manteve-se como referência na educação brasileira por todo o período da Primeira República. Saviani (2002, p.6) aponta que

Ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitado pelo tipo de escola acima descrito de forma simplificada, sucedeu progressivamente uma crescente decepção. A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de escola tradicional.

Neste momento faz-se importante compreender o papel da educação escolar até aqui e para quem ela era destinada de acordo com os seus níveis. Acerca disso, Saviani,

(2002) enquanto disserta sobre a pedagogia tradicional, traz à tona alguns apontamentos sobre o real papel da educação até o momento histórico percorrido. Apesar de todos os movimentos e reformas propostas para o estabelecimento de uma educação que perpassasse todas as camadas sociais, o principal objetivo era a manutenção e ascensão da burguesia, que no momento estava no poder.

Considerando o regime democrático que estava começando a se estabelecer no Brasil, tornou-se necessário que a sociedade estivesse fundada em um contrato social celebrado “livremente” entre todos. A melhor maneira de fazer isso ocorrer era se livrando da ignorância presente até então. “Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados.” (SAVIANI, 2010, p.6) E para que fosse possível conquistar esse objetivo, o melhor caminho foi o ensino.

Ainda seguindo essa direção, Saviani (2010) associa, interpretando o pensamento da época, a marginalidade à ignorância. Dessa forma a escola seria o antídoto contra a ignorância e, por decorrência, contra a marginalidade também. Para isso, a figura do professor assume o papel de detentor do conhecimento, responsável por transmitir os saberes historicamente acumulados e sistematizados logicamente. O aluno por sua vez, se torna expectador desse processo e cabe a ele assimilá-los a partir da sala.

Porém, aos poucos, notou-se que essa escola não supria as necessidades e não era eficiente em cumprir seus objetivos, já que além de não ser totalmente acessível à população, os que chegavam até lá não tinham sucesso garantido e, além disso, os que conquistavam o sucesso, não necessariamente se encaixavam no modelo de sociedade que queriam consolidar.

Com o aparente fracasso da escola tradicional, surge um novo movimento intitulado Escola Nova¹², que começa a influenciar grandes teóricos da educação e, por consequência, modelar a educação. O movimento era guiado por ideias positivistas e laicas, sendo resultante de um conflito entre Igreja Católica e pensadores da educação.

¹² Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2002, p.9)

Na década de 30, a mesma igreja, que não aprovava os novos parâmetros traçados pelos escolanovistas, passou a oferecer resistência frente ao movimento. (SAVIANI, 2010)

Essa resistência foi articulada de duas formas: a pressão para a retomada do ensino religioso nas escolas públicas e a difusão do ideário pedagógico por meio de publicação de livros e artigos em revista, mas principalmente, a divulgação de livros didáticos que deveriam ser usados pela escola e na formação de professores. A mobilização ocorreu de forma ativa, pois não parou nos conselhos e críticas, mas

[...] a) quanto à forma, a exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas por meio de organizações coletivas; b) quanto ao conteúdo, a formulação de alternativas as medidas em vigor. (SAVIANI, 2010, p.180)

Contudo, mesmo com as articulações realizadas por matrizes religiosas, as ideias continuavam a fluir, dessa vez por parte das camadas dominadas. Desde o final do século XIX, e antes mesmo da abolição da escravatura, começaram a surgir grupos que eram guiados pela ideologia socialista e comunista. Essa proposta foi trazida para o Brasil logo após a queda da Comuna de Paris, em que seus membros tiveram que fugir para escapar da perseguição. Dessa forma alguns deles vieram para a América Latina. Com o fim do regime escravista e início da configuração da classe proletária o clima se tornou favorável para o surgimento das organizações operárias de vários tipos. Em seguida, com a possibilidade de participar da Assembleia Constituinte, começaram a ser organizados partidos políticos, como o Partido Socialista Brasileiro, fundado em 1902. (SAVIANI, 2010)

Uma das principais bandeiras levantadas pelos grupos comunistas era o ensino público de qualidade. Por isso, criticavam a inoperância governamental no quesito da instrução popular e impulsionavam a criação de escolas operárias e de bibliotecas populares.

Grupos anarquistas também remontam ao século XIX. Os grupos se organizavam em colônias, em que eram motivados pelos imigrantes italianos. O grupo se difundia por meio de correntes anarquistas, mais voltada para os meios literários e a corrente anarcossindicalista, voltada para o movimento operário. A educação ocupava o centro da ideologia libertária proposta e se expressava num duplo e concomitante movimento, sendo o primeiro a crítica a educação burguesa, seguida da necessidade da formação de uma escola que fosse autônoma e autogerida.

No aspecto crítico denunciavam o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhos por parte do Estado, da Igreja e dos partidos. No aspecto propositivo os anarquistas do Brasil estudavam os autores libertários extraindo

deles os principais conceitos educacionais como o de “educação integral”, oriundo da concepção de Robin, e “ensino racionalista”, proveniente de Ferrer (GALLO; MORAES, 2005, pp. 89-91),[...] e os traziam e divulgavam na imprensa operária. (SAVIANI, 2010, p. 181-183)

Os anarquistas não ficavam somente presos às críticas e estudos. O grupo foi responsável pela criação de universidades populares, centros de estudos sociais e Escolas Modernas que proliferaram por todo o mundo, até o momento da morte de Ferrer, em 1909, que foi executado pelo governo espanhol por crimes de ideias libertárias. No Brasil, as escolas modernas se tornaram alvo de perseguição e foram fechadas em 1919.

A partir de 1920, a espelho da experiência, os libertários se tornaram comunistas e em 1922 é formado o PCB (Partido Comunista Brasileiro) com a participação do movimento anarcossindicalista¹³. Quando se dirigia a educação, o partido defendia quatro pontos básicos: auxílio econômico para as crianças pobres, para que tivessem meios de frequentar a escola; abertura de escolas profissionais que dessem continuidade as escolas primárias; melhoria do magistério voltado ao primário; subvenção às bibliotecas populares.

Com efeito, a Revolução Soviética havia sido feita sob o pressuposto de que se tratava de um primeiro elo de uma revolução proletária de caráter mundial, conforme o entendimento de Lênin. Isso significa que, na sequência da Revolução Russa, outros países do Ocidente também enveredariam pela revolução proletária. E os olhos voltavam-se especialmente para a Alemanha, onde o movimento operário era bastante forte. No entanto, após o fracasso das tentativas de revolução no Ocidente (em 1922, na Itália e em 1923, na Alemanha), veio abaixo aquela expectativa. Lênin percebeu que o capitalismo se revitalizava e as condições da revolução no Ocidente mudavam de rumo. Essa situação provocou a mudança da estratégia do movimento revolucionário, surgindo a tese do “socialismo num só país”. A orientação da III Internacional afastou, então, a possibilidade de uma revolução proletária internacionalmente conduzida. Cada país deveria conduzir o seu processo revolucionário segundo as peculiaridades próprias. (SAVIANI, 2010, p.184)

Desta maneira, no Brasil, o PCB recebeu essas instruções e, por meio da participação na revolução democrático-burguesa, colocou a questão da revolução socialista. Devido a isso, o PCB se integra ao movimento que gerou a revolução de 1930.

Segundo Saviani (2010), a Revolução de 1930 foi resultado de um avanço rápido no processo de industrialização acompanhada pela migração dos campos para os meios urbanos por exigência parcialmente indireta do capitalismo. Isso por que se tornou necessário que as famílias estivessem perto das indústrias nas quais iriam trabalhar por longos tempos. Para o autor, esse fato se torna indiscutível, já que em 1920 a burguesia

¹³ Foi um movimento revolucionário que procurava na luta imediata (a curto prazo) a melhoria das condições de trabalho das classes populares, mas que explicitava também a finalidade última de transformação radical da sociedade. (LOURENÇO, 2015, p.4)

industrial acolhera o taylorismo-fordista¹⁴ e, em seguida, o governo provisório praticou políticas keynesianas¹⁵.

Constata-se, ademais, que antes da Revolução se delineava um projeto claro de hegemonia por parte da burguesia industrial (...) E, após a Revolução, esse projeto de hegemonia tem sequência, emergindo como um de seus pontos-chaves a criação, em 1931, do Instituto de organização Racional do Trabalho (IDORT), que teve como seu primeiro presidente Armando de Salles Oliveira e como principais dirigentes e colaboradores Roberto Simonsen, Roberto Mange e Lourenço Filho, além de Noemy Silveira, Júlio de Mesquita Filho e Raul Briquet, os quais, como Lourenço Filho, foram signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. (SAVIANI, 2010, p.192)

O IDORT dispunha de decisiva influência nas políticas governamentais do período pós-Revolução até 1945. O ponto forte dos novos escritos foi a reorganização da educação em todos os âmbitos. Foi nessa época que surgiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e as leis orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial.

Diante desse contexto de Revolução, a escola continuou sendo assunto recorrente. Para poder tratá-la com mais atenção, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. A pasta foi assumida por Francisco Campos que era membro do movimento escolanovista. No primeiro trimestre do ano seguinte o ministro baixou um grupo de sete decretos que ficaram conhecidos como a Reforma Francisco Campos.

Dentre os decretos estava a elaboração do Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior que passa a ser regime universitário, o terceiro destinado a organização da Universidade do Rio de Janeiro, a organização do ensino secundário, além do reestabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas, o ensino comercial com o fim de regulamentar a profissão de contador e, por fim, a consolidação da organização do ensino secundário. Por meio dessas determinações ficou evidente a orientação do governo em tratar a educação de forma nacional e não mais descentralizada. (SAVIANI, 2010)

¹⁴ A Teoria da Administração Científica iniciada por Frederick W. Taylor (1856 – 1915) fundamenta-se na aplicação de métodos da ciência positiva, racional e metódica aos problemas administrativos, a fim de alcançar a máxima produtividade. (...) Henry Ford, em 1913, aplica a tecnologia da linha de montagem na fabricação de automóveis. Utiliza os mesmos princípios desenvolvidos pelo taylorismo, porém trata-se de “uma estratégia mais abrangente de organização da produção, que envolve extensa mecanização, como uso de máquinas-ferramentas especializadas, linha de montagem e de esteira rolante e crescente divisão do trabalho”. (MATOS, 2006, p.509)

¹⁵ Keynes defendeu, efetivamente, que a velocidade de circulação da moeda não podia considerar-se constante e que a oferta monetária não variava por acaso, da noite para o dia, por mera decisão voluntarística das autoridades monetárias (...) mas antes em função das necessidades reais da economia. (NUNES, 1991, p.11)

A volta da religião dentro das escolas também não aconteceu de forma aleatória, mas estava aliada, não só a condição brasileira, como a de muitos países por todo o mundo. Essa união havia sido desfeita quando a burguesia atacou diretamente a Igreja a fim de dominar todos os âmbitos e espaços sociais. Porém quando a classe operária começa a se organizar para derrubar a opressão vivida, se torna interessante que retornem as alianças, já que a igreja tinha poder de doutrinação. A ela era destinada a responsabilidade de criar um sentimento de conformismo, por parte das classes desfavorecidas e difundir o sentimento da caridade e solidariedade. (SAVIANI, 2010)

É importante ressaltar que, até então, a convivência entre Igreja e escolanovistas era pacífica. O que comprova isso é a participação de ambos na Associação Brasileira de Educação¹⁶ (ABE). Os conflitos começaram a partir da IV Conferência Nacional de Educação, de 1931 e se confirmou no ano seguinte. Nessa data, os educadores católicos deixaram de pertencer ao ABE e fundaram, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação. (SAVIANI, 2010)

É importante ressaltar que a ABE surgiu para que se tornasse o partido do ensino, porém, se firmou enquanto órgão político destinado a reunir todos os interessados por educação, sem exceções. E apesar de ter líderes religiosos como membros, a ABE deveria ser pautada pelo laicismo. Apesar disso, as discussões sobre religião aconteciam abertamente assim como tantos outros assuntos. Saviani (2010, p.229-230) acrescenta que nesse processo

[...] 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 do Estado para consolidar sua hegemonia sobre o campo educacional.

Segundo análise de Saviani (2002) a Escola Nova não entendia a sociedade da mesma forma que antes, em que para as pessoas não se tornarem marginais, o que eram levadas por instinto, precisavam ser escolarizadas. Para o movimento, o marginalizado era aquele que se sentia rejeitado, principalmente os que se sentiam diferentes e por isso não eram incluídos. Sendo assim, os escolanovistas acreditavam que somente quando a escola fosse capaz de equalizar as diferenças e trazer o sentimento de aceitação e pertencimento, conseguiria acabar com a marginalidade.

Para funcionar de acordo com a concepção acima exposta, obviamente a organização escolar, teria que passar por uma sensível reformulação. Assim, em lugar de classe confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do

¹⁶Surgiu em outubro de 1924 por iniciativa de 13 intelectuais cariocas que, por convocação de Heitor Lyra da Silva, se reuniram em uma sala da Escola Politécnica do Rio de Janeiro (SAVIANI, 2010, p.129).

conhecimento revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido. (SAVIANI, 2002, p. 9-10)

O primeiro e principal livro lançado para fundamentar a Escola Nova era organizado em forma de lições. A primeira delas era voltada à compreensão da nova estrutura escolar alicerçada sobre um tripé composto pelos estudos da biologia, de psicologia e sociologia. As três lições seguintes estavam destinadas ao estudo do sistema da escola, para que os professores fossem capazes de distinguir o que fazia parte da experimentação e o que era base científica, sendo que a última dessas traziam um pouco sobre o sistema Montessori¹⁷, Decroly e o sistema de projetos. Diversas edições foram lançadas nos anos que seguiram e cada uma delas trazia uma inovação, até que, em 1979, a obra foi reiterada pelo Conselho Federal de Psicologia na Coleção “Clássicos da Psicologia Brasileira”. (SAVIANI, 2010)

Para que houvesse a organização da maneira desejada, era necessário investimento, muito mais do que o destinado a escola tradicional apresentada anteriormente. Pela impossibilidade de instalar o sistema em todas as escolas, por consequência do alto custo, foram formadas algumas escolas experimentais muito bem equipadas e restritas a pequenos grupos de elite. Saviani (2002, p.10) aponta que “[...] o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional”. Essas, quando comparadas, eram mais negativas que positivas, já que trouxe o afrouxamento da disciplina e pouco compromisso com a transmissão de conhecimentos, sem desfrutar de equipamentos e espaço de qualidade. Dessa forma, esse processo corroborou com a discrepância entre burguesia e proletariado.

¹⁷ Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto. É interessante notar que alguns dos principais representantes da pedagogia nova se converteram a pedagogia a partir da preocupação com os "anormais" (ver, por exemplo, Decroly e Montessori). (SAVIANI, 2002, p.7 e 8)

Derivado dessa situação, a marginalidade ao invés de diminuir somente aumentou. Saviani (2010) acrescenta que ao trazer à tona a questão da qualidade do ensino, mudou o eixo da preocupação de âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico. Nesse sentido, foi possível manter a expansão escolar, desde que ainda estivesse servindo aos interesses da camada dominante.

Durante o tempo em que a Escola Nova estava sendo aplicada sofreu grandes críticas, uma delas foi escrita pelo jornalista Fernando de Azevedo¹⁸, que também era professor. Ele afirmava que a educação brasileira estava numa encruzilhada, isso por que tinha dois caminhos, ou mantinha os rumos antigos e conservadores ou rumo as radicais transformações propostas pelo novo modelo. Essa publicação colocou-o em evidência perante a elite intelectual que acabou o levando a se tornar diretor-geral da Instrução Publica a convite do presidente da República e do prefeito do Distrito Federal, além de membro da Associação Brasileira de Educação (ABE) e figura presente na IV Conferência.

Durante a IV Conferência também ocorreram fortes críticas a Reforma de Francisco Campos, em especial, quando um dos membros do ABE tomou a palavra e criticou a dualidade proposta nessa reforma e ainda mais a volta da religião ao ensino. Seus apontamentos a respeito são ainda mais fortes quando grifou alguns itens para reflexão. Saviani (2010, p.231) acentua:

Considera que o ministro se contradiz, pois declara que a educação não deve ser dogmática ou sectária, mas, na própria pergunta posta em seu discurso, está contida uma visão dogmática: “Que queremos fazer do homem”? Isto é: que modelo queremos dar ao homem, que forma queremos impor ao homem? Como queremos conformar o homem, educando-o? Isto quer dizer: como queremos deformá-lo, porque conformar é dar forma, e dar forma àquilo que tem forma é deformar” (CUNHA, 1932, p.24)

Porém, o próprio Nóbrega da Cunha reconheceu que aquele não era o momento mais adequado para esse tipo de debate, já que o objetivo daquela conferência era definir as bases da política educacional e tentar aliar, da maneira mais harmoniosa possível, a colaboração do Governo Federal aos Estados, como havia sido dito por Getúlio Vargas no discurso de abertura. Nóbrega da Cunha ainda concluiu que a solicitação do Ministro não poderia ser respondida naquele momento, mas que deveria ser objeto de estudos futuros. Dessa forma, Fernando Magalhães, que além de Ministro era quem presidia a

¹⁸ Graduado pela Faculdade de Direito de São Paulo, foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova, tendo também participado intensamente do processo de formação da universidade brasileira. Ao longo dos anos 1920, dedicou-se ao magistério. Exerceu os cargos de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal de 1926 a 1930, e de São Paulo em 1933.

sessão, aceita o encaminhamento feito e propõe que Nóbrega realize um estudo sobre o assunto para que fosse apresentado na V Conferência que seria realizada no ano seguinte.

Contudo, o caminho trilhado por Nóbrega da Cunha nessa ocasião não era inocente e Fernando Magalhães, diante de sua inexperiência política, acabou cedendo e reforçando a estratégia criada pelo primeiro. Dessa forma, encaminhou requerimento a comissão especial responsável pela V Conferência, afirmando que passava a responsabilidade de apresentar o estudo a Fernando Azevedo, que assumiu o compromisso de demonstrar em forma de manifesto todos os ideais e fixar o sentido fundamental da política da educação brasileira. E acrescenta que será apresentado em dois meses, não em um ano como havia sido solicitado.

E nos meses iniciais de 1932 o manifesto já estava pronto e sendo entregue. Inclusive, o autor afirma que o escreveu em apenas 5 dias depois de cerca de um mês pensando a respeito. O mês que sobrou foi destinado a escolher minuciosamente os convidados a subscrever o texto, analisando a posição de liderança e a capacidade de divulgação na imprensa. A bibliografia havia sido divulgada anteriormente e continha nomes como: Júlio Afrânio Peixoto, Antônio de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira e Edgar Roquette-Pinto.

O Documento que ficou conhecido popularmente como o “Manifesto dos Pioneiros”, é constituído por uma introdução, uma divisão em quatro momentos e uma conclusão. O sumário¹⁹ aponta detalhadamente como foi realizado esse trabalho. O primeiro tópico trata-se de uma apresentação e uma abertura solene dirigida ao povo e ao governo. Na continuidade, o primeiro apontamento era em torno da importância e da gravidade do problema da educação no país, “[...] essa é a premissa-chave que justifica todo o empreendimento da reconstrução educacional de que trata o “Manifesto””. (SAVIANI, 2010, p.242)

Na tentativa de justificar essa afirmação, o documento se desenrola, segundo Saviani (2010), afirmando que nem os problemas econômicos eram tão importantes, já que seria impossível de solucioná-los sem um enriquecimento cultural e de desenvolvimento de aptidões procedentes.

Apresentada essa justificativa conceitual, busca-se acrescentar uma justificativa histórica mostrando que, ao longo dos 43 anos do regime republicano no Brasil, sempre estiveram dissociadas as reformas econômicas e as educacionais. Com isso não se conseguiu instituir um sistema escolar “à altura das necessidades modernas e das necessidades do país”

¹⁹ Disposto no Anexo 1

(“MANIFESTO...”, 1984, p.407), chegando-se a uma situação de desarticulação e fragmentação marcada por reformas parciais que denotam falta de visão global do problema. (SAVIANI, 2010, p.243)

Depois das considerações sobre o motivo que levou a compor o documento, passa-se a tratar sobre o “movimento de renovação educacional”. Neste item, alguns dados de países vizinhos que adotaram reformas parecidas são utilizados para a argumentação da necessidade da reforma.

Chegou o momento, então, de explicitar, para o povo e para o governo, as bases e diretrizes da reconstrução educacional. Essa impunha-se como uma tarefa daqueles que tomaram posição de vanguarda. Cabia-lhes, pois, consubstanciar em documento o lugar conquistado na campanha de renovação educacional. (SAVIANI, 2010, p.243)

Em “Reformas e Reforma”, é realizada uma distinção entre as reformas que o ensino brasileiro já havia atravessado e a reforma que estava sendo proposta. No Capítulo 1, que se inicia com “finalidade da educação” faz-se um apanhado de questões em respeito ao funcionamento da educação e do “para que” da educação.

Esclarece-se aqui que toda educação se guia sempre por uma “concepção de vida”, a qual, por sua vez, é determinada pela estrutura da sociedade. Assim, o mestre orienta-se, sempre, por um ideal ao qual se devem conformar os educandos. Se uns consideram esse ideal abstrato e absoluto, outros o tomam como concreto e relativo. No entanto, a história nos ensina que “o conteúdo real desse ideal variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora da própria natureza da realidade social” (idem, p.411) (SAVIANI, 2010, p. 243)

A respeito do item seguinte do documento

O texto afirma que, a partir das fábricas, de cujo seio teria surgido o embrião dessa concepção educacional, erigiu-se o trabalho como base não apenas da formação da personalidade moral. É ele também o único meio para tonar os indivíduos humanos seres cultivados e úteis sob todos os aspectos. Daí deriva, pois, o equilíbrio entre os valores mutáveis e permanentes. (SAVIANI, 2010, p.244)

Como conclusão do capítulo, se entende que a Educação Nova busca a organização da escola como um meio social, tirando dela a responsabilidade direta sobre o meio econômico, e portanto, tirando dos interesses da classe dominante e colocando sobre domínio da vida e todas as suas manifestações. Pois é desta forma que entendiam que os interesses individuais do sujeito se harmonizariam com os coletivos.

No Capítulo 2, se encontram os parâmetros para trabalhar com esse modelo novo de educação. No item “O Estado em face da educação” estão presentes a função da escola pública, a questão da laicidade, da gratuidade da escola e a coeducação.

Sobre a função da escola pública, depois das transformações da sociedade, que se tornou moderna e passou de centro de produção para centro de consumo, a educação foi terceirizada pela família ao Estado.

A educação torna-se uma função essencialmente e primordialmente estatal. Com efeito, ao direito de cada indivíduo a uma educação integral corresponde o dever do Estado de garantir a educação contando com a cooperação das demais instâncias sociais. (SAVIANI, 2010, p.245)

O segundo item trata sobre a escola voltada para todos. A justificativa se dá por uma questão biológica de acesso garantido a todos.

O Estado deve organizar a escola e torná-la acessível, em todos os seus graus, a todos os cidadãos, independentemente de suas condições econômicas e sociais. Eis aí o princípio da “escola comum e única”. (...) Esta seria a escola pública única que asseguraria uma educação comum, igual para todos. (SAVIANI, 2010, p.245)

Ao que se refere laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, o documento defende que se fundam à finalidade biológica da educação.

Pela laicidade de evitará que o ambiente escolar seja perturbado por crenças e disputas religiosas. Pela gratuidade, se garantirá o acesso de todos às escolas oficiais. Pela obrigatoriedade se estenderá progressivamente o ensino até os 18 anos, evitando que as crianças e os jovens sejam prejudicados pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. Finalmente, peã coeducação, não se permitirá a separação entre alunos de um e outro sexo, a não ser quando justificada por aptidões psicológicas ou profissionais. (SAVIANI, 2010, p.245)

O item seguinte é dividido em três, sendo eles a unidade, a autonomia e a descentralização. Com relação ao primeiro,

Decorre do fato de que, se a educação se propõe a desenvolver ao máximo a capacidade vital humana, sua função será una. Os diferentes graus corresponderão apenas às diferentes fases de crescimento do educando. (SAVIANI, 2010, p.246)

A “autonomia da função educacional” tem como objetivo evitar que a educação se submeta aos interesses políticos, mantendo-a protegida de intervenções estranhas. “A autonomia deverá, então, ser ampla, abarcando os aspectos técnico, administrativo e econômico. A autonomia econômica, por sua vez, não pode limitar-se a consignação de verbas no orçamento.” (SAVIANI, 2010, p.246)

A respeito da descentralização, deve-se entender que não caracteriza a um modelo engessado, mais pressupões a multiplicidade.

Portanto, em lugar da centralização, é na doutrina federativa e descentralizadora que se baseará a organização de um sistema coordenado em

toda a República, obedecendo a um amplo comum, plenamente eficiente intensiva e extensivamente. (SAVIANI, 2010, p.246)

O Capítulo 3 no qual aparecem as características que reconfiguram a escola e dão lugar a Educação Nova. O novo modelo, calcado na ciência, principal distinção ao antigo que era fundamentado nos modelos empiristas, não entende o aluno como modificado pelo meio, mas que a educação acontece de dentro para fora. Dessa forma, estimula o comportamento espontâneo e considera as individualidades de cada crianças dentro do processo educativo.

Para cumprir essas novas funções, a escola deverá ser transformada em sua forma de organização. Deverá deixar de ser um aparelho formal, desligado do meio social, e transformar-se em organismo vivo, constituindo-se como uma comunidade em miniatura, de modo que coloque as crianças em contato direto com o ambiente que as rodeia. (SAVIANI, 2010, p.247)

O quarto e último capítulo é voltado para “o plano de reconstrução educacional” que em linhas gerais, reafirma a necessidade da quebra com o ensino tradicional que vinha sendo usado até o momento e implantação de um sistema orgânico, “[...]com uma escola primária organizada sobre a base das escolas maternas e jardins de infância, articulada com a educação secundária unificada, abrindo acesso às escolas superiores de especialização profissional ou de altos estudos” (SAVIANI, 2010, p.247). Dessa forma, a nova proposta quer romper com a formação excessivamente literária, para abrir margens a ciência e técnica vinculando a escola ao meio social.

Esboçando o plano geral, delinea-se a estrutura do sistema educacional, com a hierarquia de suas instituições: escola infantil ou pré-primária (4 a 6 anos); escola primária (7 a 12 anos); escola secundária (12 a 18 anos); e escola superior ou universitária, correspondendo, esses quatro graus, aos quatro grandes períodos do desenvolvimento natural humano. A escola secundária unificada partirá de uma base comum de cultura geral com duração de três anos, bifurcando-se dos 15 aos 18 anos, na seção de estudos intelectuais com três ciclos. (SAVIANI, 2010, p. 248)

O documento também passa a considerar o novo conceito de universidade e o problema do ensino superior no Brasil, que estava restrito a profissões como engenharia, medicina e direito. Deste modo, defende a criação de novos cursos voltados para as ciências sociais e econômicas, filosofia e letras. A educação superior pública também deveria ser mantida sobre o tripé da criação de ciência, transmissão de conhecimentos e popularização da ciência e da arte.

Entendendo que o professorado fazia parte da elite, o “Manifesto dos Pioneiros” defende que todos os professores deveriam ser formados por nível superior. E em resposta

a isso, a remuneração também deveria ser equivalente, na tentativa de garantir a qualidade do trabalho e a dignidade e prestígio dos educadores.

Por fim, o último item abordado evidencia que a escola está inserida na sociedade e convive com várias outras modalidades de instituição. Porém, a educação não se faz somente na escola, Saviani (2010, p.249-250) aponta que diante da pluralidade de forças, ela é apenas um instrumento.

Assim, as escolas de qualquer grau devem reunir em torno de si as famílias dos alunos, os ex-alunos organizados em associações, desenvolvendo o espírito de cooperação entre pais, professores, imprensa e todas as demais instituições que possam, de algum modo, contribuir para o desenvolvimento da obra educativa.

Analisando os parâmetros do “Manifesto dos Pioneiros”, Saviani (2010) afirma que dois aspectos marcam sua estrutura: o documento como doutrinário e o documento com política pública. É doutrinário, pois, possui vínculo com a Escola Nova. Isso se torna nítido quando enuncia os princípios escolanovistas e se opõe a escola tradicional. Já com relação à política pública, se dá por estar diretamente ligado a proposta de um amplo e abrangente projeto para a escola pública.

Apesar de ter vários pontos de concomitância com algumas teorias, o “Manifesto” se identifica prioritariamente com a teoria de Durkheim e Pareto. Do primeiro a dupla função social da escola, a homogeneizadora, que haveria de se concretizar por meio das escolas primárias e secundárias e a diferenciadora, que ocorreria durante o ensino superior. Já com relação ao segundo, reteve a “teoria da circulação das elites” já que a partir da mobilidade ascendente ou descendente do indivíduo dependeria diretamente do regime democrático.

Com o rompimento entre católicos e escolanovistas, formou-se uma frente de resistência entre as teorias novas e as tradicionais que não aceitavam a laicismo educativo. Assim, os principais argumentos nessa luta eram que os ideais novos deseducavam ao invés de educar, estimulava o individualismo e neutralizava normas morais. E afirmam que tanto o laicismo, como o monopólio estatal sobre a educação vão contra a ordem natural e divina. (SAVIANI, 2010, p.256 a 258)

Pela precedência da família em relação ao Estado, a visão católica defende o direito dos pais de decidir livremente sobre a educação dos filhos. Daí a contestação a outras bandeiras do movimento escolanovista, a gratuidade e a obrigatoriedade, entendidas como interferência indevida do Estado na educação.

Vinculada a ideia da primazia da família sobre o Estado, a igreja decide secularizar a alfabetização, subentendendo que o povo brasileiro não precisava ler nem escrever, ao

contrário, prega que quanto mais longe o fiel se manter da escola laica e da educação institucionalizada, mais puras serão as almas brasileiras. É importante ressaltar que as posições de resistência levantadas por líderes da igreja no Brasil seguiram as ordens recebidas da Itália, vinculadas ao órgão oficial da Igreja Católica Romana.

Com uma visão hierarquizada, a Igreja Católica acreditava que para restaurar o princípio da autoridade e dar margens para o progresso era necessário que o povo fosse conduzido por uma elite responsável formada pelos princípios da “reta moral cristã”. Esse trabalho de manipulação já estava acontecendo dentro das PUCs (Pontifícia Universidade Católica), mas ainda não consideravam o suficiente e com algumas alterações feitas no curso, notaram “infiltrações marxistas”. (SAVIANI, 2010, p.2010)

Mas a “derrota do movimento renovador” representada pelo pacto com a Igreja, pelo desfecho da Constituinte, pelo afastamento de Anísio Teixeira da vida pública e pela orientação que se imprimiu às reformas do ensino precisa ser relativizada. Para a “trindade governamental” (Vargas, Campo e Capanema), os princípios da educação cristã assim como os princípios pedagógicos renovadores não tinham valor em si, mas eram vistos como instrumentos de ação política. E não viam incompatibilidade entre uma visão educacional centrada na preservação da ordem social e a renovação pedagógica. (SAVIANI, 2010, p. 270)

Sendo assim, entre os anos de 1932 e 1947, as ideias pedagógicas brasileiras foram marcadas pelo equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Equilíbrio, que ficou comprometido em alguns momentos de ataque por parte dos grupos católicos. Mas que também foi harmonioso quando o avanço dos métodos renovados alcançava as tradicionais instituições católicas.

4.3 A História da educação brasileira: antes e durante a Ditadura Militar (1945-1985)

Apesar de ter pequeno envolvimento direto com a Segunda Guerra Mundial, se comparado com outros países, o Brasil também sofreu com seus reflexos. Quando chegou ao fim, em 1945, o país estava em período eleitoral e apesar de seu posicionamento de esquerda, o PCB, optava por um não militante para concorrer a presidência. Prestes, que era um dos principais líderes do partido, afirmava que essa era a melhor escolha para o momento, já que era necessária uma união entre elite e proletário para lutar contra a crise. Esse sentimento de união foi reforçado pelo fato de grandes potências capitalistas e socialistas se aliarem para derrotar o fascismo e pôr fim ao nazismo.

No Brasil, esse clima foi caracterizando-se já a partir de 1943, enfraquecendo a marca ditatorial do regime do Estado Novo. E Vargas, com sua habilidade

política, apercebendo-se da tendência que se vinha impondo, antecipou-se às oposições no processo de redemocratização. Além de manobrar com a burocracia estatal, com a alta oficialidade e parcelas da oligarquia, Getúlio também procurou aproximar-se das massas trabalhadoras. (SAVIANI, 2010, p.278)

Porém, ao conquistar o apoio da massa, e por conseguir apoio de partidos como o PCB, Getúlio deixava de ser confiável para os grupos dominantes. As Forças Armadas, que já havia de aliado ao Partido do Social Democrático (PSD), que lançava o General Dutra como presidente, encontraram na substituição do chefe de polícia João Alberto por Benjamim Vargas a chance de depô-lo. Assim foi consolidado o golpe de 29 de outubro de 1945, em que Vargas foi obrigado a renunciar e sobe a ao poder o presidente do Supremo Tribunal Federal José Linhares, que fica responsável pelo país até o resultado das eleições que ocorreriam em dezembro.

Os partidos que haviam acabado de se reestabelecer, já que haviam sido desfeitos durante a ditadura do Estado Novo, participam da eleição. Os candidatos eram general Eurico Gaspar Dutra, pelo PSD; brigadeiro Eduardo Gomes, pela UDN²⁰; Yedo Fiúza, pelo PCB. Ao apurar os votos, Dutra (55%) foi eleito. Além disso, o PSD foi o partido majoritário e conseguiu eleger 177 representantes. Em seguida estavam UDN com 87, PTB com 34 e o PCB com 16.

Formando um governo democrático, eleito pelo “povo”, o PCB atingiu o maior número já conquistado por um partido comunista dentro do Parlamento. O partido já alcançava cerca de 200 mil militantes e estava no auge, porém esse quadro mudou rapidamente com a chegada da Guerra Fria. O “Ocidente”, liderado por Estados Unidos, e “Oriente”, liderado pela União Soviética, se enfrentavam indiretamente. Assim, aqueles que se denominavam comunistas passaram a ser chamados de “agentes de Moscou”, o que deslegitimava o movimento. Seguindo pelo mesmo viés, o predomínio conservador da Constituinte se encaminhava para manter os operários sob controle. Por isso,

A nova Constituição não modificou o viés corporativo de inspiração fascista que marcou a legislação sindical do Estado Novo. Em 7 de maio de 1947, foi cassado o registro do PCB, decretado o fechamento da Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil e das Uniões Sindicais de estados e municípios, com intervenção em grande número de sindicatos e violentas ações repressivas visando a um absoluto controle oficial sobre as organizações sindicais e operárias. Não satisfeito com o fechamento do partido, Dutra e o PSD buscaram, ainda, extinguir os mandatos dos parlamentares comunistas. (SAVIANI, 2010, p.280)

²⁰ União Democrática Nacional

Tal ato se consolidou em 1948, quando todos os cargos de deputados estaduais e federais e o senador Luiz Carlos Prestes, perderam seus mandatos e o partido caiu na clandestinidade. Esse clima de “caça às bruxas” fortalecido pela “Guerra Fria” se estendeu por metade do século XX. Diante disso, é possível entender as acusações de “comunistas” que atingiam os defensores da escola pública.

Nesse clima, o governo Dutra formou uma junção conservadora, a UDN também estava em aliança e cedeu o nome de Clemente Mariani, que ocupou a pasta da Educação.

Com os trabalhos realizados pela Constituinte formou-se a nova Constituição, promulgada em 18 de setembro de 1946, nela restabeleceram-se elementos do programa dos pioneiros da Educação Nova, alguns deles já estavam presentes na Constituição de 1934, como

A exigência de concurso de títulos e provas para o exercício do magistério (artigo 168, inciso VI); a descentralização do ensino (artigos 170 e 171); o caráter supletivo do sistema federal (artigo 170, parágrafo único); a cooperação da União com os sistemas dos estados e Distrito Federal (artigo 171, parágrafo único); a vinculação orçamentária de um percentual dos impostos destinados à educação na base de pelo menos 20% dos estados, Distrito Federal e municípios e 10% da União (artigo 169); a assistência aos alunos necessitados tendo em vista a eficiência escolar (artigo 172); a criação de institutos de pesquisa junto às instituições de ensino superior (artigo 174, parágrafo único); a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5º, inciso XV, alínea d). (SAVIANI, 2010, p. 281)

Para que fosse possível atender ao último, o ministro da Educação e Saúde organizou a Comissão com o fim de elaborar o anteprojeto de LDB²¹. Para participar convocou os principais educadores do país presididos por Lourenço Filho. Foram constituídas três subcomissões, a do ensino primário, a do ensino médio e a do ensino superior.

A tendência renovadora foi a mais presente entre os 16 escolhidos para formar as bancadas, apenas dois membros representavam os educadores católicos. Isso refletiu diretamente nas escolhas e decisões tomadas pelos grupos. Do ponto de vista organizacional da educação, os renovadores eram descentralizadores. Desse modo, o foco foi colocado sobre os sistemas estaduais, admitindo à União o caráter supletivo.

O resultado final da produção estava caminhando de acordo com o conservadorismo do governo de Eurico Gaspar Dutra, porém, considerando algumas características modernas. O projeto se apresentava como uma frente contra o governo Vargas, que havia sido encerrado há três anos. Diante das duras críticas feitas ao projeto,

²¹ Leis de Diretrizes e Bases

por se resumir a uma crítica ao governo passado, ele foi arquivado. Depois de dois anos foi reconstruído e apenas em 1957 chegou a Câmara Federal para ser discutido. Durante esse período de reformulação, o projeto foi acusado, por líderes da igreja católica, de não atender aos interesses dos estabelecimentos confessionais de ensino. É nesse momento que se forma o conflito entre escola particular *versus* escola pública. (SAVIANI, 2010)

Anísio Teixeira, que havia assumido a CAPES em 1951 e o INEP em 1952, estava à frente do movimento renovador. Ele instituiu, por meio de decreto, em 1955, um órgão que pudesse dar suporte científico as práticas pedagógicas e as políticas educacionais. Este era dividido em quatro partes autônomas e articuladas: O DEPE²², que ficava responsável por explorar a pesquisa educacional considerando os resultados das pesquisas sociais, o DEPS²³, que desenvolvia pesquisas em ciências sociais voltadas para a educação, o DDIP²⁴ e o DAM²⁵. Os resultados obtidos pelos órgãos direcionados a pesquisa, auxiliariam na elaboração de novas políticas educacionais.

Anísio, que liderava os principais órgãos de disseminação educacional, se tonou um dos maiores nomes do assunto no país. E foi diante de toda a sua influência que participou do Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária, realizado em 1956, em Ribeirão Preto, São Paulo. O deputado Fonseca e Silva, que havia analisado a participação de Anísio durante o congresso, proferiu, dois meses depois, um discurso contra o que havia sido dito.

Na verdade, o plenário do Congresso, por considerar que não se enquadravam no tema do evento, impugnou três propostas ligadas ao ensino religioso: remuneração de professores de religião, aumento de sua carga horária e contagem de pontos desses professores para concurso de ingresso na carreira docente. Em razão da decisão do plenário, o presidente do Congresso, Almeida Junior, foi acusado de faccioso. (SAVIANI, 2010, p.286)

Daí em diante, Fonseca e Silva passou a criticar paulatinamente Anísio. Em várias ocasiões proferia discursos que tinham como objetivo deslegitimar aquilo que era realizado pelo principal nome da educação do momento. Chamava-o de comunista e o tentava aproxima-lo do pragmatismo de Dewey do marxismo.

O Conselho diretor da ABE decide então se reunir para estudar qual a melhor atitude a ser tomada em relação a Anísio, que além de ex-presidente, era membro da

²² Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais

²³ Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais

²⁴ Divisão de Documentação e Informação Pedagógica

²⁵ Divisão do Aperfeiçoamento do Magistério

entidade. O parecer elaborado foi aprovado unanimemente. A observação feita sobre a fala de Anísio em Ribeirão Preto, apontava quem em nada ele havia fugido dos ideais há muito tempo esposados nas democracias ocidentais, a comissão ainda afirmou que a influência renovadora de Dewey na educação em nada está ligada com o regime socioeconômico comunista.

Em 29 de março de 1958, os bispos do Rio Grande do Sul, encabeçados por Dom Vicente Scherer, arcebispo de Porto Alegre, dirigiram à Presidência da República um memorial tecendo críticas a Anísio Teixeira e ao INEP com o intuito de obter o seu afastamento da direção do órgão. Em resposta a esse Memorial dos Bispos, como ficou conhecido, 529 intelectuais educadores, cientistas e professores reconhecidos em todo o país lançaram um abaixo-assinado protestando contra o memorial e em defesa de Anísio Teixeira, que foi mantido no cargo por Juscelino Kubitschek. (SAVIANI, 2010, p. 287)

Mas, apesar de tentar se defender em diversas situações e tentar exaltar a escola particular, a igreja continuava a hostilizá-lo. Via na pessoa dele uma representação direta do perigo contra a instituição privada, já que a escola pública estava sendo universalizada e supostamente atenderia a necessidade da população, deixando de ser necessária a existência de uma organização privada. A bandeira levantada pela igreja para barrar essa evolução foi estabelecer relação entre o movimento guiado por Anísio e o comunismo, argumentando que a educação como monopólio do estado convinha com esses ideais.

Enquanto os meios de comunicação veiculavam o conflito e o disseminavam pela sociedade civil tornando cada vez mais acirrada a disputa, o Congresso Nacional aprovava um novo substitutivo, apresentado por Carlos Lacerda, que defendia as escolas particulares. Saviani (2010, p.288) aponta que

[...] o Substitutivo Lacerda provoca uma intensa e extensa mobilização dos defensores da escola pública que o veem como risco de um enorme retrocesso diante do pouco que se tinha realizado no âmbito da educação pública.

Já os privatistas, além da igreja católica os donos de escolas particulares, apoiam o documento. O grupo de apoiadores da escola pública era formado por grandes nomes da educação e estudiosos. As discussões também chegaram aos sindicalistas e operários, por esforço de Florestan Fernandes.

Essa disputa entre público e privado movimentou a sociedade. A igreja, articulada com os donos de escolas, movimentava e incitava os fiéis, já a escola pública e seus defensores tentavam abarcar os que mais necessitariam da escola e os intelectuais. As mídias estavam divididas e dificilmente alguma saiu imune das publicações sobre esse assunto durante a época.

Em 1960, foi publicada uma coletânea, organizada por Roque Spencer Maciel Barros, em defesa da escola pública. Dentre os 55 textos, estava o “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados”, redigido por Fernando Azevedo e assinado por 190 dos mais expressivos nomes da intelectualidade.

O manifesto foi dividido em 13 tópicos: 1 Manifesto ao povo e ao Governo; 2 Um pouco de luz sobre a educação no país e suas causas; 3 Deveres para com as novas gerações; 4 O Manifesto de 32 e o Projeto de Diretrizes e Bases; 5 A escola pública em acusação; 6 Violentas reações a essa política educacional em outros países; 7 As duas experiências brasileiras de “liberdade de ensino”; 8 Em face da Constituição, já não há direito de escolha; 9 A educação – monopólio do Estado?; 10 Pela educação liberal e democrática; 11 Educação para trabalho e o desenvolvimento econômico; 12 Para a transformação do homem e de seu universo; 13 A história não avança por ordem...; (SAVIANI, 2010)

Pelos tópicos é possível notar que, assim como os defensores da escola privada, os argumentos que defendiam a escola pública não tinham um cunho pedagógico, mas, social. Esse ponto se justifica de duas maneiras, a primeira é que foi atribuída ao Estado a responsabilidade sobre a Educação, e por isso, os recursos reservados para tal devem ser investidos em uma escola pública e de qualidade. O segundo ponto é que já havia sido resolvido quais as diretrizes pedagógicas deveriam ser seguidas e ambos os grupos estavam de acordo, assim, não fazia sentido um novo documento falando sobre o assunto.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 e passou a vigorar em 1962. A primeira providência tomada por consequência da Lei foi a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE) formado por convidados de Anísio Teixeira. Do mesmo foi responsabilidade a elaboração do Plano Nacional de Educação, que também estava previsto na nova lei. O plano proposto foi aceito pelo CFE e homologado pelo ministro Darcy Ribeiro.

Pelo mencionado artigo 92, a LDB elevou para 12% a obrigação mínima dos recursos federais para o ensino, que a Constituição de 1946 havia fixado em 10%, mantendo em 20% a obrigação dos estados e Distrito Federal. Determinou, ainda, pelo parágrafo 1º desse mesmo artigo que, com nove décimos dos recursos federais, deviam ser constituídos, com parcelas iguais, três fundos, um para o ensino primário, outro para o ensino médio e o terceiro para o ensino superior. E no parágrafo 2º, atribuiu ao CFE a tarefa de elaborar o Plano de educação referente a cada um dos três fundos. (SAVIANI, 2010, p.306)

Apesar de a LDB, naquele momento não ter conseguido atender em todos os âmbitos as necessidades da educação brasileira, ela foi uma vitória para a orientação liberal de caráter descentralizador. As novas diretrizes também depositaram maior valor sobre o ensino secundário, já que ao concluí-lo o aluno já poderia ter acesso ao ensino técnico ou superior.

Paralelamente as discussões de teor educativo, o país se reorganizava. Desde os anos de 1930, com o êxodo rural e a reestruturação da economia nacional, voltada para a indústria, o desenvolvimento passou a disseminar a ideologia que se identifica com o “nacional-desenvolvimentismo”. Tal ideologia foi propagada principalmente pelo ISEB²⁶.

O ISEB era constituído por intelectuais cariocas e paulistas. Era um órgão do MEC bastante heterogêneo, já que comportava intelectuais com perfis ideológicos diversos. O grupo foi responsável por feitos na história da educação nacional atravessando três principais fases até o seu fechamento total em 1964.

O nacionalismo desenvolvimentista assumiu conotações de uma ideologia de esquerda. Até o final do governo de Jânio Quadros, 1961, era regido por uma visão predominantemente progressista, industrialista, modernizadora, correspondente ao que caracterizava uma burguesia esclarecida. A partir de 1962, a esquerda tendeu a separação da burguesia. (SAVIANI, 2010)

Diante desse contexto, Saviani (2010, p.316) aponta que a relação com as massas era mais do que nunca necessária, assim

A ideia força do desenvolvimento nacional aliada à política populista incitava à mobilização das massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral. O direito ao voto, contudo, estava condicionado à alfabetização o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos dirigidos não apenas aos crescentes contingentes urbanos, mas também a população rural.

O surgimento desses programas, apesar de organizado pelo governo, foi incentivado pela CNBB²⁷. Sendo assim, a igreja confiou aos leigos que alfabetizasse jovens e adultos. Contudo, logo essa modalidade de educação se distanciou dos objetivos catequéticos imprimindo a ela um caráter de conscientização e politização do povo. Essa vem a ser a característica predominante dos movimentos oriundos a 1960.

²⁶ Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

²⁷ Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

O incentivo dado para a alfabetização para a eleição acaba obtendo um resultado tanto quanto inesperado, já que além do viés alfabetizador, a educação possui um caráter crítico. O clima favorável para esse movimento foi propiciado pelas discussões e análises promovidas pelo ISEB e CBPE²⁸, e foi resultado das reflexões de pensadores cristãos e marxistas, que após o fim da Segunda Grande Guerra desejavam introduzir um caráter social à Igreja.

Desse ponto de partida foram criados 3 movimentos, os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o MEB²⁹. Apesar das peculiaridades, todos possuíam um fim único: a transformação das estruturas sociais por meio da valorização da cultura do povo e da cultura nacional.

Um dos grandes nomes desse período e que teve grande influência durante esse movimento foi Paulo Freire. Membro do MCP de Recife, Freire fazia parte da Divisão de Pesquisas. Quando criado o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife, também assume a direção, além disso, era membro do primeiro mandato do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco.

Os trabalhos desenvolvidos por ele no MCP e nas atividades do SEC foram objetos de estudo no artigo “Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo”. Dividido em duas partes, a primeira traz um resumo da parte teórica, a segunda aponta experiência e os estudos de alfabetização realizados.

O êxito e a repercussão de sua experiência de alfabetização conduziram-no de Recife para os postos de âmbito nacional. Designado para presidir a Comissão Nacional de Cultura Popular instituída por portaria do ministro Paulo de Tarso em 8 de julho de 1963, foi chamado a assumir também a coordenação nacional do Plano Nacional de Alfabetização, criado na passagem de 1963 para 1964. (SAVIANI, 2010, p.322)

Porém, durou um curto espaço de tempo, já que em 31 de março de 1964 é instaurado o golpe militar, interrompendo a iniciativa, assim como toda a mobilização que estava sendo feita por iniciativa popular. Freire foi exilado no Chile, e continuou a produzir. Em 1965, concluiu a redação do livro Educação como Prática da Liberdade, que só chegou ao Brasil em 1967 com o ensaio “Educação e Política (reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade)”.

²⁸ Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

²⁹ Movimento de Educação de Base

O primeiro capítulo denominado “A sociedade brasileira em transição” é nomeado por Saviani (2010) como a “teoria do transitivo” apresentada por meio da divisão de termos em pares³⁰ de conceitos antitéticos. A intenção era demonstrar o período de transição vivido pela sociedade brasileira. À esquerda as palavras que indicam a velha situação, à direita, as que correspondem a uma nova situação. No decorrer do capítulo é desenvolvida uma análise que desemboca na passagem da consciência mágica, predominante no morador da zona rural, para a transitivo-ingênuo, que se dá automaticamente com o deslocamento para o meio urbano, no processo de industrialização “[...] que introduz rachaduras na sociedade fechada, provocando a emergência do povo na vida política.” (SAVIANI, 2010, p.324)

O segundo capítulo, “Sociedade fechada e inexperiência democrática”, trata sobre a situação brasileira, e mostra por meio de elementos histórico-antropológicos a inexperiência democrática, derivada da forma como ocorreu a colonização do Brasil.

No capítulo 3, “educação *versus* Massificação” o autor critica a educação dominante que é definida pelo “gosto da palavra oca”, firmada em um assistencialismo. Que não se relaciona com o aluno e nem se comunica, mas faz comunicados. Freire aponta no livro que a única maneira de romper com a massificação é por meio da passagem da transitividade ingênuo para a transitividade crítica.

Por fim, o quarto capítulo, “Educação e conscientização”, que é o momento em que ele utiliza das experiências feitas no Movimento de Cultura Popular (MCP) e no Serviço de Extensão Cultural (SEC) para descrever o método de alfabetização, evidenciando sua matriz pedagógica, as fases que a constituem e a execução prática.

A elaboração e execução do método comportavam cinco fases: 1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2. Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3. Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4. Elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho; 5. Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (pp. 112-115) (SAVIANI, 2010, p.325)

Para que fosse realizado, Freire idealizou os círculos de cultura, nos quais a figura do professor passaria a ser coordenadores de debates. Durante as aulas, seria incentivado o exercício do diálogo entre os participantes do grupo. Ao invés de incentivar a introspecção, o método propunha que os coordenadores trabalhassem com os

³⁰ Presentes no Anexo 2

participantes uma programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado. (SAVIANI, 2010)

O início do trabalho pedagógico era iniciado com uma projeção de slides ou cartazes contendo a palavra geradora. Depois de se esgotarem os debates a respeito, iniciava-se o processo de decodificação da palavra. Esta que primeiro aparecia isolada, passa a aparecer dividida em sílabas, em que serão mostradas as famílias fonéticas.

Para ilustrar o procedimento, o autor lança mão da palavra “tijolo”. No primeiro passo, essa palavra é apresentada numa situação do trabalho em construção. Discutida essa situação, visualiza-se a palavra, que depois é apresentada sem objeto: Tijolo. Numa nova projeção, ela aparece desmembrada em suas sílabas: ti-jo-lo. Daí se chega às famílias fonêmicas: ta-te-ti-to-tu; já-je-ji-jo-ju; la-le-li-lo-lu. Finalmente, chega-se à projeção da “ficha da descoberta” contendo as três famílias fonêmicas em conjunto: ta-te-ti-to-tu; já-je-ji-jo-ju; la-le-li-lo-lu (SAVIANI, 2010, p.325)

A partir da ficha, os participantes deveriam realizar a leitura em vertical, horizontal, diagonal e de todas as formas possíveis, identificando e formando as palavras possíveis. O próximo nível é a formação de frases com as palavras formadas ou com as próprias sílabas.

Freire, acreditava, segundo a perspectiva de Saviani (2010), que por meio da “ficha de descoberta” as possibilidades de leitura combinando diferentes sílabas e interpretando o papel de cada uma delas seria o melhor meio de se alfabetizar. Ao fim do livro ele conclui que ainda não seria o suficiente o trabalho desenvolvido, já que não se satisfaria com a mera alfabetização, por isso, já estava pensando nas etapas subsequentes para o método.

O livro “Pedagogia do oprimido” seria então a sequência. Dividido também em quatro capítulos sem título. O primeiro capítulo, “[...] se empenha em caracterizar a situação de opressão como característica humano-social que extrapola a questão especificamente educacional.” (SAVIANI, 2010, p.330). O Segundo faz menção sobre a questão pedagógica propriamente dita. Para isso, Freire usa o termo “educação bancária” para apontar a educação como instrumento de opressão. Também utiliza a concepção problematizadora da educação e a libertação. Faz também um paralelo entre a educação bancária e a contradição entre educador-educando. Por fim, trata sobre a concepção problematizadora e a superação da contradição educador-educando.

O terceiro capítulo foi dedicado a apresentação da pedagogia do oprimido como pedagogia dialógica. No último, o autor faz uma contraposição entre as teorias de ação antidialógica e dialógica, desdobrando seus argumentos em 3 pontos. Sendo que o

primeiro se refere a antidualogicidade e a dialogicidade como matrizes teóricas da ação cultural, o seguinte traz a teoria da ação antidualógica e o último apresenta a teoria da ação dialógica.

Vê-se que em *Pedagogia do Oprimido* os autores que integram, de algum modo, a tradição marxista constitui maioria. Além de Marx, Engels e Lênin, temos Rosa Luxemburgo, Lukás, Mao Tse-Tung, Lucien Goldmann, Althusser, Kosik, Marcuse, Debret, Guevara, Fidel Castro, Sartre. No entanto, isso não significa que Paulo Freire tenha aderido ao marxismo ou, mesmo tenha incorporado em sua visão teórica de análise da questão pedagógica a perspectiva do marxismo. Na verdade, é possível reconhecer a matriz hegeliana em sua análise da relação opressor-oprimido, calcada na dialética do senhor e do escravo que Hegel explicitaria como Fenomenologia do espírito. Quanto aos autores marxistas, eles são citados incidentemente, apenas para reforçar aspectos da explanação levada a efeito por Freire, sem nenhum compromisso com a sua perspectiva teórica. (SAVIANI, 2010, p.331)

Dessa forma, para Saviani (2010) essa apropriação ocorre para que Freire o use como referencial e dissolva-o recriando o seu sentido próprio. Assim apesar de utilizar vários teóricos marxistas, a pedagogia desenvolvida pelo autor tem muito mais da filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão.

Concomitante ao livro, Paulo Freire produzia outros documentos voltados para a educação rural, que era resultante de seu envolvimento com o ICIRA³¹, no Chile. O teor dos textos publicados, em sua maioria eram voltados para a cultura e os movimentos culturais.

Por problemas com terremotos no Chile, Freire decide migrar. Primeiro, passa um curto período nos Estados Unidos, a convite da Universidade de Harvard, e transfere-se para Suíça onde se estabeleceu como consultor especial do Conselho Mundial das Igrejas em Genebra até retornar ao Brasil, em 1980. Seu vínculo com a igreja possibilitou que levasse seu método de alfabetização a diversos países da África, que estava em processo de descolonização. (SAVIANI, 2010)

Em síntese e à guisa de uma apreciação geral, cabe considerar que a fama de Paulo Freire se encontra fortemente associada ao método de alfabetização de adultos por ele criado. Entretanto, já em seus primeiros escritos se encontra uma clara concepção de homem, sociedade e educação que está na base do método e sem a qual este não pode ser adequadamente compreendido. A referida concepção expressa-se na “teoria do trânsito”, exposta no primeiro capítulo do livro *Educação como prática da Liberdade*. Seu ponto de partida é o entendimento do homem como um ser de relações que se afirma como sujeito de sua existência construída historicamente em comunhão com os outros homens, o que o define como um ser dialogal e crítico. (SAVIANI, 2010, p.335)

³¹ Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária

Baseado nisso, Freire analisava o povo brasileiro da década de 1960, como uma sociedade fechada em processo de trânsito para uma sociedade aberta. E dentro desse processo ele apontava a existência do dilema da educação que consistia em “[...] estar a serviço da alienação e da domesticação ou da conscientização e da liberdade” (SAVIANI, 2010, 335). Freire via na educação um grande potencial de transformação. Acreditava que seria o meio de promover a passagem do nível transitivo-ingênuo para o transitivo-crítico, e a forma de evitar se estabelecer a consciência fanática.

Saviani (2010), classifica a teoria de Paulo Freire com uma versão popular da Escola Nova. Porém afirma que não se pode simplesmente atribuir a ele o papel de escolanovista, já que em sua teoria eram vistos os primeiros indícios dos movimentos progressistas à serviço da educação dos trabalhadores. Saviani (idem) reitera que Freire foi um dos maiores educadores brasileiros que conquistaram visibilidade internacional. “Sua figura carismática provoca adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia.”. Dessa forma, conclui-se que o papel de Freire para a educação brasileira é realmente muito importante e além disso, é inegável o grande envolvimento na luta pela educação dos oprimidos, que por consequência da “globalização neoliberal”, fazem parte de uma massa crescente.

O clima gerado após o Concílio Vaticano II e o advento da “teologia da libertação” contribuíram para uma radicalização político-social da pedagogia brasileira. Voltados para a “opção preferencial pelos pobres”, os educadores católicos passaram a buscar formas de se engajar nos processos de libertação do povo oprimido.

Assim, no mesmo momento em que na passagem de década de 1950 para a década de 1960 entrava na reta final a tramitação da LDB, emergia, impulsionada pelo arejamento propiciado pelo Concílio Vaticano II, realizado entre 1956 e 1965, uma parcela do movimento católico que buscava a formulação de “uma ideologia revolucionária inspirada no Cristianismo”. A expressão mais típica dessa tendência foi, com certeza, a criação de Ação Popular (AP) em 1963. (SAVIANI, 2010, p.338)

A Ação Popular movimentou grandes grupos de igreja católica no Brasil. Chegou até nos colégios particulares, em especial os femininos, que algumas freiras deixaram de lado a educação privada e se juntaram aos grandes núcleos urbanos, com o objetivo de auxiliar na libertação do oprimido. Quando se instaurou a Ditadura Militar no Brasil, a AP foi frente de resistência armada, e se tornou a Ação Popular Marxista Leninista (APML), porém foi dizimada pela repressão.

Paralelo às construções de Freire e as transformações propostas pelo Concílio Vaticano II, a educação brasileira, passou por um período de experimentação, porém,

sempre predominando a pedagogia renovadora. Nessa mesma época, no estado de São Paulo, começavam a serem instalados os Ginásios Vocacionais (GV). Eles estavam presentes nas cidades de São Paulo, sendo este o principal, em Americana, Batatais, Rio Claro e Barretos. O projeto começou sua instalação no início de 1962 e 1963. Em 1968, ocorreu a implantação de mais um G. V. na cidade de São Caetano. Além disso, no mesmo ano o colégio Oswaldo Aranha (São Paulo) se expande e cria cursos noturnos e o Colégio Vocacional (CV). O projeto foi planejado em 1968, colocado em prática no ano seguinte e descaracterizado em 1970.

Esse modelo de escola proposto teve sua implantação rápida e duração curta. Se estendeu a incógnita complexa que segundo Saviani (2010, p.336) está bem refletida no título do livro de Jacobucci (2002): *Revolucionou e acabou?*

Ainda em 1968, houve uma mobilização dos universitários que levou a tomada de várias escolas superiores pelos alunos. A mobilização teve como epicentro a França. A principal reivindicação feita foi pela modernização do ensino universitário.

Depois de 1970, as experiências vocacionais foram neutralizadas e submetidas a acatar o mesmo modelo pedagógico e ao regime de funcionamento que vigorava na época. Em 1972, todas as escolas tiveram que se enquadrar no regime comum instituído por lei. Os CBPEs foram extintos por meio de desmonte advindo da década anterior. No mesmo período, tomou impulso a renovação do ensino da matemática e de ciências.

Esse movimento de radicalização das ideias renovadoras no campo pedagógico manifestou-se num triplo desdobramento: pela esquerda, resultou nos movimentos de educação popular e na pedagogia da libertação, antes analisados; pelo centro, desembocou nas pedagogias não diretivas que se expressaram na divulgação de ideias de Karl Rogers, de A. S. Neill com a escola Summerhill e de alguns ensaios de experimentação baseados na pedagogia institucional, por inspiração de Lobrot e Oury; pela direita, será articulada a pedagogia tecnicista. (SAVIANI, 2010, p339)

Esses apontamentos indicavam a crise na pedagogia nova. Já não era mais possível acreditar que, mesmo com o mundo em constante mudança, era possível somente adaptar a educação e deixar-se levar pela corrente. Grande contribuição para esse processo foi a Guerra Fria. Isso porque o ocidente tentava, a todo momento, concretizar a sua soberania sobre o oriente. Ao ser deixado para trás pela União Soviética, com o lançamento do Sputnik, passou a tentar deslegitimar a qualidade da educação oferecida por tal país, alegando, por meio de propagandas, que era fruto de uma educação opressora e autoritária, o que destoava completamente dos processos educativos em que o mundo tentava caminhar. Em contrapartida, levantou-se o questionamento sobre os motivos

pelos quais a União Soviética já era capaz de enviar foguetes ao espaço e o Estados Unidos não. Que acabou sendo atribuído ao fato de que, enquanto o oriente se empenhava no desenvolvimento da ciência, o ocidente focava no aluno e pouco em seu aprendizado e, principalmente, focava pouco nos conteúdos ensinados. (SAVIANI, 2010)

A tecnologia, que estava avançando largamente, também foi um dos fatores para o descontentamento com o movimento renovador. Já que com a expansão dos meios de comunicação de massa, principalmente a televisão, não era mais concebível dar a escola as maiores esperanças educativas. Sendo assim, ganhava força a ideia de que a escola não era a única e nem mesmo a principal agência educativa. E por isso, não valia a pena o esforço para a renovação da escola. E dessa forma, a derrocada da Escola Nova era eminente. E se punha a necessidade de uma teoria mais contextualizada que atendesse as necessidades da sociedade moderna do fim da primeira metade do século XX. (SAVIANI, 2010)

Na medida em que se ampliava a mobilização popular, com as Ligas Camponesas no meio rural, lideradas por Francisco Julião, os sindicatos de operários nas cidades, as organizações dos estudantes secundaristas e universitários e os movimentos da cultura e educação popular, mobilizou-se também a classe empresarial. Surgiu, então, em maio de 1959, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), a primeira organização empresarial especificamente voltada para a ação política. (SAVIANI, 2010, p.341)

A finalidade explícita da IBAD era combater o comunismo e o “estilo populista de Juscelino”. O financiamento para o instituto provinha de grandes empresas nacionais e internacionais, principalmente as norte-americanas. As ações do grupo estavam voltadas para um intenso número de propagandas e pela interferência na política por meio de financiamento da candidatura para todas as eleições. Exemplo disso, foi o apoio dado a Jânio Quadros, nas eleições de 1960, tendo um papel fundamental na campanha, que teve como resultado a eleição. Para controlar e manter a ausência de investimentos por parte do capital estrangeiro, prática que era proibida, foi organizada uma CPI³². Porém, ela não contou com grandes avanços, já que boa parte dos parlamentares que compunham a comissão eram financiados pelo IBAD.

Outra grande interferência dos empresários que esteve muito mais influente e duradoura, já que se manteve por 10 anos, foi a da criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Criado com parcerias entre empresários dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, representantes de multinacionais e a Escola Superior de Guerra

³² Comissão Parlamentar de Inquérito

(ESG), por meio dos generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery de Couto e Silva. (SAVIANI, 2010, p.341)

Em suas ações ideológicas, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo o uso dos meios de comunicação de massa como rádio, a televisão, cartuns e filmes em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares.

O IPES também contava com o financiamento das grandes empresas para realizar suas atividades, uma delas, a de oposição ao governo João Goulart. O instituto foi dividido em setores e um deles voltado para a educação. Os dois principais eventos sobre tal assunto foram: Simpósio sobre a reforma da educação e o Fórum “A educação que nos convém”.

O primeiro ocorreu em dezembro de 1964. O principal objetivo era a discussão sobre as linhas mestras das políticas educacionais da época. Para isso, foi organizado um “documento básico” desenvolvido em torno do desenvolvimento econômico. Dessa forma, o texto apontava que a própria escola primária deveria capacitar os alunos para determinadas atividades práticas. Já o ensino médio, deveria ser voltado para a formação de profissões, com o fim de mandar o profissional pronto para o mercado de trabalho e alavancar a economia. E ao ensino superior ficava resguardado o dever de formar mão de obra especializada e preparar os quadros dirigentes do país. Esses princípios fariam parte do governo militar.

Já o Fórum, ocorreu em junho de 1968, e foi como uma representação da resposta das entidades empresariais à crise educacional universitária. Por receio de não ser ouvido, o IPES se posicionou como um grupo de pressão junto ao Estado. Um mês depois, foi instituído um Grupo de Trabalho para elaborar as reformas.

Paralelamente, durante os meses de julho, agosto e setembro, o IPES se dedicou à preparação do evento que se realizou de 10 de outubro a 14 de novembro de 1968. Dois dos integrantes do GT governamental, Fernando Bastos de Ávila e João Lyra Filho, participaram do Fórum. Teve papel decisivo na organização do evento Roberto de Oliveira Campos, que havia sido ministro do Planejamento do Governo Castelo Branco entre 1964 e 1967, situação em que definiu a política econômica do regime militar e implementou suas principais medidas. A ele eram submetidos os temas e os sumários das conferências e os nomes dos participantes a serem convidados. (SAVIANI, 2010, p.344)

Muitos foram os assuntos e temas discutidos durante todo o evento. Fazendo uma explanação geral sobre o modo como foram tratados os temas, ficou nítida uma perspectiva voltada para o capital humano. Isto é, a educação enquanto formadora de recursos para o desenvolvimento econômico. Para isso, a sondagem de aptidões e a iniciação para trabalhos, a formação para habilitações profissionais a formação de mão de obra técnica e a formação do caminho voltado para a racionalização e aumento da produtividade. Assim foi estabelecida a concepção pedagógica do IPES, que mais tarde foi incorporada nas reformas educativas do ensino superior, nas leis de 1º e 2º graus e pela criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Assim como os empresários ligados ao IPES operavam em articulação com seus colegas americanos e contavam com a sua colaboração financeira, também no planejamento e na execução orçamentária da educação se estreitou a relação com os Estados Unidos, celebrando-se acordos de financiamento da educação brasileira com a intermediação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). (SAVIANI, 2010, p.345)

Para firmar essas relações, foram distribuídas 142 bolsas de estudos para que os professores brasileiros fizessem cursos em universidades dos Estados Unidos. Enquanto isso, no Brasil, foram realizados cursos supervisionados por técnicos americanos para 864 bolsistas de todas as unidades da federação. Deste modo, era a perspectiva que orientava a execução dos programas tecnicista³³. (SAVIANI, 2010)

O ano de 1969 é o marco de abertura dessa nova etapa, uma vez que, em virtude do Decreto n.464, de 11 de fevereiro desse ano, entra em vigor a reforma universitária instituída pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro 1968. Igualmente, foi aprovado no mesmo dia 11 de fevereiro o Parecer CFE n.77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação. E, no campo especificamente pedagógico, foi também em 1969 que se deu a aprovação do Parecer CFE n.252, que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia. (SAVIANI, 2010, p.365)

Com a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) aprovada, houve a tentativa de estender por todo o território brasileiro a tendência produtivista, por meio da pedagogia tecnicista. E apesar de ter sido mirada pelas teorias críticas, no final da década de 70 e início da década de 80, se manteve enquanto referência de política educacional.

A pedagogia tecnicista lançava um novo olhar sobre a sociedade e uma nova maneira de compreender a figura do marginalizado. Ao contrário da anterior, não mais

³³ A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2002, p.12)

via o marginal como alguém que não se encaixa e por isso era rejeitado, mas passa a vê-lo como um ser improdutivo e incompetente. Desse modo, a educação poderia resolver esse problema se aumentasse a produtividade da sociedade. Para isso, ela deve ser vista com um subsistema, cujo funcionamento é essencial para manter o equilíbrio do sistema social. A sustentação teórica está vinculada ao behaviorismo, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética e como inspiração a filosofia neopositivista e o método funcionalista. No que se trata do pedagógico, o aprender a aprender deixa de ser a prioridade e passa-se a considerar primordial aprender a fazer. (SAVIANI, 2002)

A tendência tecnicista, assim como todas as outras, foi fundamentada por livros, como os de Theodor Schultz, Frederick Taylor, C. W. Churchman, Ludwig Von Bertalanffy, Burrhus Frederic Skinner, que antecederam o processo de implantação. Além disso, outro indicador da afloração das ideias pedagógicas foram os artigos publicados nos periódicos da área, que vão moldando as características e as práticas em sala de aula. (SAVIANI, 2010)

A essa teoria pedagógica correspondeu uma reorganização das escolas que passaram por um crescente processo de burocratização. Acreditava-se que o processo se racionalizava à medida que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. O controle seria feito basicamente pelo preenchimento de formulários. (SAVIANI, 2010, p.383)

Por esse motivo, o magistério passou a ser acometido por um pesado ritual que obteve resultados nitidamente negativos. Isso porque, a teoria tecnicista, ao colocar sobre a escola a uma visão fabril, perdeu o foco da especificidade da educação, ignorando que o a articulação entre a escola e a produtividade acontece de forma indireta e por meio de complexas mediações. Diante disso, a pedagogia tecnicista foi responsável por reforçar o caos vivido pela educação, já que desmobilizou a unificação do trabalho pedagógico e criou uma descontinuidade nos processos. (SAVIANI, 2010)

Na década de 70 começaram a surgir estudos voltados para a crítica do modelo de educação dominante na época, dando destaque para as funções das políticas educacionais que eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial. O espaço mais usado para a circulação de tais estudos era o da pós-graduação, implantada durante a ditadura militar.

Nesse sentido, a pós-graduação, que foi trazida para o Brasil como instrumento de viabilização das metas traçadas no Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e para impulsionar o desenvolvimento do país, por meio do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, acabou fazendo um desserviço.

Assim, a pós-graduação, refletindo as contradições da sociedade brasileira, acabou constituindo-se num espaço importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes e significativos sobre a educação. (SAVIANI, 2010, p. 393)

Diante desse conflito, influenciado por discursos ocorridos fora do país, um conjunto de estudos foi denominado como “tendência crítico-reprodutivista”. Cabe esse nome por se tratar de estudos críticos, já que entendem que a educação não pode ser entendida se não pelos condicionantes sociais e, por meio disso, explicam a problemática social derivadas dos objetivos e da estrutura socioeconômica como determinante. Mas também reprodutivista, já que todos os estudos realizados resultam que a função da educação é a manutenção das condições sociais vigentes. As principais referências desse estudo são: “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica” (Bourdieu e Passeron – 1975), “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de estado” (Althusser – 1970) e “teoria da escola dualista” (Baudelot e Establet – 1971).

Dessa forma, grande parte dos intelectuais brasileiros estavam focados em denunciar a educação que estava a serviço dos setores dominantes, que se utilizavam dela como instrumento de inculcação da ideologia própria para a reprodução da estrutura social capitalista. Sendo assim, o ponto positivo de tal tendência foi o embasamento teórico que propiciou para a resistência ao autoritarismo, para a pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença de uma separação entre educação e contexto social. Isso se concretizou por meio de artigos, dissertações e livros publicados principalmente durante a segunda metade da década de 1970. (SAVIANI, 2010)

Apesar do grande valor atribuído a tendência crítico-reprodutivista, enquanto frente de resistência, não foi possível dizer o mesmo já que não era tratado sobre metodologia. Isso porque ao focar somente na crítica, a tendência não propôs como fazer a mudança. Enriqueceu teoricamente, mas não contribuiu didaticamente ou pedagogicamente. Sendo assim, ao aguçar a insatisfação e não demonstrar uma solução gerou o sentimento de “sem-saída”, por não haver alternativas para lutar contra isso.

Saviani (2010, p.398) faz uma importante ressalva quanto a isso quando diz que

É preciso, no entanto, considerar que o fato de as teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas” não apresentarem alternativa, isto é, não fornecerem

uma orientação pedagógica para a prática educativa, não pode ser considerado, em sentido próprio, como um limite, uma vez que jamais tiveram essa pretensão. Conforme uma distinção sugerida por Luiz Antônio Cunha, trata-se de “teorias *sobre* a educação” e não de “teorias *da* educação”. Seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa.

Apesar disso, é importante compreender que o fato de falar *sobre* a educação não o torna menos importante. Pelo contrário, ao tratar do fenômeno educativo tais teorias propuseram categorias que facilitaram a compreensão da prática por meio de termos. Estes que mais tarde vieram compor a teoria de outros autores. Sendo assim, já podem ser incluídas ao âmbito das abordagens clássicas da educação. (SAVIANI, 2010)

4.4 A história da educação brasileira: a educação após a conquista da democracia (1985-1999)

Durante o período da Ditadura Militar no Brasil, a educação foi utilizada enquanto instrumento ideológico para combater o movimento “nacional desenvolvimentista” e na tentativa de garantir o “desenvolvimento com segurança”. É importante ressaltar também, que apesar da ascensão econômica alcançada pelo país durante o período ditatorial, a universalização do ensino elementar permaneceu enquanto meta. Apesar do grande aumento das matrículas nas escolas de 1º grau, a qualidade não foi considerada, dessa forma, ao receber mais alunos, a educação volta a ter um caráter quantitativo e abandona o qualitativo. Acompanhando essa dinâmica, o salário dos professores e as condições de trabalho sofreram grandes degradações e não poderia ser diferente com as instalações das escolas. Esse quadro acaba explicando muito sobre o tipo de educação que era oferecido nessas escolas, sobre o alto índice de reprovação e sobre o índice de evasão cada vez maior. (GERMANO, 2000)

A partir do final dos anos de 1970, as entidades de professores das escolas públicas de 1º e 2º graus vão filiando-se à Confederação de Professores do Brasil (CPB), chegando, em 1986, a 29 associações estaduais filiadas. No Congresso realizado em janeiro de 1989, foi aprovada a mudança do nome de CPB para Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). E, no ano seguinte, a ela foram incorporadas a Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas (CONAFEP), a Federação Nacional de Supervisores Educacionais (FENASE) e a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE). Com isso, ascendeu a dois milhões o número de profissionais da educação (professores, especialistas e funcionários das escolas públicas de 1º e 2º graus) representados pelo CNTE. (SAVIANI, 2010, p.403)

A articulação ocorrida na década de 1980 foi para o Brasil, desconsiderando o apontamento feito pela Organização das Nações Unidas (ONU)³⁴ em 1990, um momento de extrema importância na história da educação. O único momento de tão grande evolução foi na década de 20, quando houve a criação da ABE, mas ainda assim, não conseguiu sobressair os anos 80. Isso porque, foi nesse ano que se conseguiu congrega os professores, independentemente de sua vinculação profissional, por meio da constituição de associações, que mais tarde tornaram-se sindicatos.

A exemplo dos professores de 1º e 2º graus, os profissionais do ensino superior também se articularam em associações docentes e em 1981, durante Congresso Nacional de Docentes do Ensino Superior, foi fundado a ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior). Os funcionários das universidades já estavam envolvidos com uma entidade nacional, FASUBRA (Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas). Haviam sido orientados pelo MEC para que pudessem ter um balanceamento com relação ao movimento dos professores. Apesar disso, a FASUBRA irá se aproximar da ANDES para articular a greve de 1984, que durou 79 dias. (SAVIANI, 2010)

Em 1988, a Constituição (BRASIL, 1988) retira a restrição de sindicalização de funcionários públicos, e assim, as entidades se transformaram em sindicatos que por sua vez, foram unidos por uma central nacional chamada Central Única do Trabalhador (CUT).

Porém, o forte movimento de organização dos professores e funcionários públicos foi marcado por alguns problemas. Isso porque, professores, ainda movidos por suas limitadas visões “pequeno-burguesas”, defendiam fielmente o caráter corporativista que incentivava as relações de autoritarismo, gerando uma transposição da relação entre patrão x empregado (burguesia x proletariado) para a relação professor x aluno, da mesma forma, aplicavam na relação Estado-patrão x professores-empregados. Esse modo de pensar acarretou em greves prolongadas nas escolas públicas, usadas como mecanismo de pressão sobre o Estado (patrão), mas que as consequências atingiram diretamente os alunos.

Mas, também estavam envolvidos com esse movimento de organização professores que se preocupavam com as necessidades da educação, isto é, pensavam no

³⁴ Fundada em 24 de outubro de 1945, a ONU é uma organização internacional formada por países que se reuniram voluntariamente para trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundiais. (ONU, 2018)

modelo de escola que atendesse a todas as necessidades, mas principalmente voltados para os filhos da classe trabalhadora. Estes eram representados por entidades de cunho científico, voltadas para a produção, discussão e divulgação de críticas e diagnósticos, além de propostas para a elaboração desse modelo ideal de escola pública de qualidade. Para isso, ANDES, CEDES e ANPED se juntam para organizar as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), com sua primeira edição realizada em 1980, seguida por edições ocorridas a cada dois anos.

Essas conferências já não possuíam mais um caráter de crítica pela crítica, como ocorreu no I Simpósio de Educação Brasileira, organizado pelo CEDEs, ao contrário, giravam em torno da tentativa de encontrar soluções para o processo de escolarização brasileira que naquele momento alçava os primeiros passos juntamente com a democracia. O ápice desse movimento aconteceu no III CBE, em 1984, que contou com o tema “Da crítica às propostas de ação”. (SAVIANI, 2010)

Saviani (2010, p.406), descreve alguns efeitos dessa intensa movimentação sobre a política educacional do país.

À primeira vista poder-se-ia responder que à intensa mobilização da sociedade civil teria correspondido em refluxo na política educacional, isto é, nas ações do Estado no campo educativo: o setor governamental teria sido marcado, no período, pela escassez e, até mesmo, pela ausência de medidas tendentes a resolver os graves problemas reiteradamente diagnosticados, denunciados e equacionados no nível das organizações acadêmicas e sindicais. Seria até possível sustentar o argumento plausível de que a grande mobilização do campo educacional verificada nos anos de 1980 se explica exatamente pela ausência de medidas efetivas no âmbito da política educacional.

Porém, apesar de não ter gerado avanços nas políticas educacionais da União, os municípios e estados passaram a se reorganizar. Alguns municípios foram até motivos de destaque e exemplo para a reforma do ensino, como Boa Esperança – ES, Lages – SC e Piracicaba – SP. Já a nível estadual, com a eleição, em 1982, de diversos governadores opositores ao regime militar, começou-se a esboçar reformas na política educacional de interesse popular. As principais aconteceram em Minas Gerais (o Congresso Mineiro de Educação, combate ao clientismo, e demonstração do sistema privado, colocando a educação pública como centro do debate), São Paulo (implantação do ciclo básico, estatuto do magistério, elaboração de conselhos de escola e reforma curricular), Paraná (regimentos escolares e eleições para diretores), Rio de Janeiro (CIEPS³⁵) e Santa Catarina que apesar de não ter sido governado pela oposição, realizou um congresso

³⁵ Centro Integrados de Educação Pública

estadual de educação que norteou todas as instâncias político-administrativas da educação catarinense. (SAVIANI, 2010)

Sendo assim, essa construção de certa forma incerta dos parâmetros curriculares nacional deu vazão para a entrada de teorias inovadoras que estavam sendo difundidas pelo ocidente, como por exemplo, o Construtivismo. Que teve início na escola privada e depois chegou a escola pública. (GUIMARÃES, 2015)

Assim,

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis o conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. (SAVIANI, 2010, p.413)

O grupo dos defensores das pedagogias contra-hegemônicas era formado pelas mais diversas concepções. Desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pelas teorias libertadoras e por uma preocupação com o pensamento marxista. Com isso, poderiam ser agrupadas em duas principais tendências. A primeira tendência se inspirava principalmente na teoria de Paulo Freire e secundariamente as teorias de ordem anarquista. Já a segunda, se inspirava predominantemente no marxismo baseada numa perspectiva liberal.

Sobre a primeira tendência, chamada de “educação popular” por Saviani (2010, p.415), geralmente assumiam o posicionamento de organizar e advogar sobre os movimentos populares. Era um modelo de educação do povo e para o povo que fazia contraposição ao que era oferecido e que servia a elite. O objetivo de tal era a autonomia popular “de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não dependeria de condições histórico-políticas determinadas, mas seria decorrente, por assim dizer, de uma virtude intrínseca aos homens do povo”.

Também voltadas a primeira proposta, baseadas na liberdade, mas em consonância com os ideais anarquistas, é denominada de “pedagogia prática”. Essa apresenta uma dura crítica ao modelo de educação destinado às classes menos favorecidas. Santos (1985) é um dos responsáveis por essas críticas e pelo desenvolvimento da teoria e afirma que a educação escolar barra a experiência de vida do aluno, e em troca oferece o trabalho morto que predomina nas instituições. Para o autor,

que defende a concepção da “pedagogia prática”, a forma de organizar o trabalho deve deixar de lado a “fetichização” pelo método, assim, nem professor nem aluno tem controle sobre o processo e o produto. Assim, o conhecimento será construído e gerará a promoção de autoconfiança e criatividade.

O segundo viés da pedagogia contra-hegemônica é representado pelo grupo responsável por elaborar a “pedagogia histórico-crítica” e que tem como principal representante Dermeval Saviani. Segundo ele

A pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida com o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2010, p.421-422)

Por isso, a teoria se propõe a seguir nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais aquilo que foi trilhado por Marx, em relação a construção da sociedade dominada pelo capital. Segundo Saviani (2010) o que está sendo elaborado é uma concepção pedagógica que caminha lado a lado com o entendimento de mundo e de homem, característica do materialismo histórico.

Porém, no final da década de 1980, as linhas teóricas de esquerda passavam a encontrar dificuldades. Por isso, as CBEs que ocorriam bianualmente começavam a entrar em refluxo. Prova disso foi a dificuldade na organização da VI CBE, que deveria ser organizada para o ano de 1990, mas só ocorreu em 1991 com o tema central: Política Nacional de Educação. (SAVIANI, 2010)

Durante a conferência, alguns temas foram divididos para que pudessem ser melhor estudados. Dentre estes estavam “Estado e educação” que fazia menção a presença do neoliberalismo interferindo no Estado, e “Trabalho e educação”, que tratava do problema da mudança das bases produtivas; estes explicitaram as análises da nova fase da educação nos anos 90.

O clima cultural do momento é chamado de pós-moderno e coincide com o advento da tecnologia e a revolução da informática. Desse modo, os dois fenômenos se unem em função do “mundo da comunicação”. Os princípios behavioristas estão presentes, mas de forma refuncionalizada. Em termos de economia, o neoliberalismo se generalizou. E, frente a isso, se toma o discurso de fracasso da escola pública, justificando a inabilidade do Estado de gerir o bem comum e fortalecendo novamente as instituições privadas.

Saviani (2010, p.428) afirma que

Não é fácil caracterizar em suas grandes linhas essa nova fase das ideias pedagógicas. Isso porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade.

A teoria do “aprender a aprender”, propagada pelos escolanovistas, volta à tona durante a década de 90, mas não com os mesmos objetivos, isso porque anteriormente o lema significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo e dentro disso se adequar a sociedade que, naquele momento, cada uma tinha um lugar para ocupar em benefício do corpo social. Já na em sua nova versão de uso, o termo se refere a uma necessidade constante de atualização imposta pela necessidade de ampliar as esferas de empregabilidade. A ressignificação de um termo usado possibilita nomear o movimento de Neoescolanovismo. (SAVIANI, 2010)

No Brasil, essa nova forma de ensino chega por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)(BRASIL, 1997), elaborados por iniciativa do MEC, e inspirado no modelo espanhol, com o objetivo de servir como referência para a elaboração dos currículos em todo o país. Nesse sentido, a escola passa a capacitar para adquirir novos saberes e competências.

Inspirados pelos ideais escolanovistas começam a se delinear novas bases pedagógicas que orientam as reformas educativas que se manifestam com características leves e se espalham por diferentes espaços além da escola, como empresas, organizações não governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias, clubes esportivos, sem grande precisão teórica, mas seguindo diretamente aos ideais pós-modernos. (SAVIANI, 2010)

As novas teorias que alicerçavam a educação eram a construtivista e a neotecnicista. A primeira seguia os princípios de Piaget e possuía grandes afinidades com o escolanovismo. Segundo essa teoria, a fonte do conhecimento não era a percepção, mas a ação, sendo assim, o conhecimento é construído por meio de interação com os objetos. O Construtivismo alcançou grande espaço na educação e foi utilizado na elaboração do PCN (BRASIL, 1997) proposto em 1997. Já no que tange o neotecnicismo, consiste na divisão do ensino em competências e resguarda as principais características do tecnicismo, que são racionalidade, eficiência e produtividade. Essa prática se baseia nas vivências de um modelo empresarial, que mais do que dentro da escola, dita as novas formulações e adequações ao ensino. (SAVIANI, 2010)

5 EDUCAÇÃO EM TEMPOS ATUAIS

5.1 Os avanços da educação no Brasil: educação e Direitos Humanos (2000-2018)

A década de 90 proporcionou grandes reviravoltas na educação brasileira, principalmente para o conjunto de trabalhadores. A ruptura com o modelo fordista, que havia começado a tomar força é interrompida, demissões em massa e a União Soviética e, posteriormente, a China tem seus regimes modificados e são obrigadas a ceder ao capitalismo. Tudo isso gerou um grande enfraquecimento nas esquerdas ocidentais e não foi diferente no Brasil. (OLIVEIRA, 2015)

Diante desse grande ataque direto a classe trabalhadora e a esquerda, foram levantados movimentos que tinham como objetivo principal a defesa dos direitos de tal classe. O Partido dos Trabalhadores (PT) e a Central Única do Trabalhador (CUT) foram frutos desse movimento e dessa resistência. Na mesma época, o neoliberalismo já começava a tomar grandes proporções e deixava marcas no Brasil em geral, mas especialmente nos professores, que tinham suas concepções ideológicas, se essas agredissem o novo redige adotado, descreditas na base argumentativa de que o único modelo socialista existente era falido.

O balizador das discussões no campo da educação passou também a ter um caráter adaptativo. Reformas do Estado, reformas na educação em vários aspectos: nos currículos, nos programas, nos planos educacionais, nos mecanismos de avaliação, nas carreiras, surgiram formas cada vez mais precárias de inserção no serviço público, em geral, e na educação, em particular. Mudaram os cursos de formação de professores, as formas de ingresso no ensino superior bem como as modalidades de sua oferta. (OLIVEIRA, 2015, p.144)

Essa desvalorização do trabalho aconteceu paralelamente, e não pouco intencional, ao crescimento de uma nova produção articulada, desde aquele que acumula o capital, o trabalho imaterial sobre uma base sócio-técnica, que surge impulsionada pelas modificações da economia, da política neoliberal do Estado, da cultura pós-moderna, e da tecnologia que revolucionou a indústria pela robótica. Diante desse novo contexto, a escola assume o papel de educar de forma “flexível”³⁶, para que seja capaz de garantir a manutenção do capital sob as condições de acumulação.

³⁶ Na sociologia do trabalho, a acumulação flexível é a explicitação de uma nova forma de subsunção real do trabalho ao capital e, portanto, expressão da dominação de classe. No que nos interessa em termos de relação educação/trabalho a acumulação flexível implica em rápida destruição e reconstrução de habilidades. (OLIVEIRA, 2015, p.146)

Para que esse processo seja efetivado, são despertadas expressões de competitividade, extremo individualismo, consumismo, a necessidade de equipamentos eletrônicos, e outras tantas formas, vista nos dias atuais. Ainda que se inculque paralelamente a isso o espírito de trabalho em equipe, para que o funcionário se sinta parte daquilo que está construindo e não se revolte contra. (OLIVEIRA, 2015)

O Estado, não se absteve diante desse processo, cedeu aos ideais neoliberais e a ele se adequou. A educação que se manteve sob jurisdição de tal, também seguiu os parâmetros de reforma proposto. Com um pontapé inicial nos anos 90, por meio de regulamentações, se delineava o novo modelo estatal. Parte dessa reformulação estava ligada ao financiamento que

[...] deixa de ser sua função precípua, travestindo a redução de recursos em autonomia, mas sem abrir mão das tarefas de controle e avaliação através de programas de capacitação e gestão e da criação dos sistemas de avaliação. (OLIVEIRA, 2015, p.152)

Conforme o excerto acima, isso dá à educação uma característica tecnicista, mas de forma modernizada.

Na educação básica, uma das reformas foi o sistema de progressão continuada, isto é, deixar de reprovar o aluno que não conseguiu atingir os objetivos em determinada disciplina e passa-lo compulsivamente sem garantia de aprendizagem. Essa medida foi tomada, pois, entendeu-se que o problema não estava na oferta de vagas, mas na acomodação dos alunos que reprovavam em algum momento do ciclo. Além disso, a reformulação e divisão em três modalidades: básico, técnico tecnológico e, sob responsabilidade do setor privado, cursos de qualificação e preparo da força de trabalho. Já em relação ao ensino superior, se manteve a lógica da produtividade industrial, já as reformas giraram em torno de uma revolução administrativa e a racionalização dos processos tendo em vista a autonomia, a avaliação e a melhoria do ensino. Além disso, reformulou-se a forma de ingresso nas instituições públicas.

No que tange aos professores, a reforma delegou a eles o protagonismo do processo, mas de forma negativa, já que segundo o discurso neoliberal, parte da responsabilidade pela falência do sistema de ensino está atribuída a falta de competência do professor, que é apontado como ultrapassado, retrógrado e por isso não corresponde as novas demandas.

Esse lugar de inadequação e menos valor vai sendo incorporado pelos docentes e pelos alunos dos cursos de licenciaturas e mais, visto pelos pais, trabalhadores que utilizam esses “serviços públicos” como incapacidade ou incompetência docentes. É estabelecido assim um conflito dentro da própria classe trabalhadora, dívida, incapaz de enxergar seu próprio opositor: os

empresários, hoje organizados em movimentos como o “Todos pela Educação” e seus gerentes, os governos de plantão. (OLIVEIRA, 2015, 153)

Na tentativa de sanar esses problemas, voltados principalmente a figura do professor, surgem uma gama de cursos de capacitação divididos em duas modalidades, sendo principal o normal superior que, em sua maioria, era oferecido por instituições privadas. Dessa forma, foi possível devolver todo o investimento feito por empresários na educação e apropriação dos fundos públicos, por parcerias estabelecidas entre Faculdades e Prefeituras Municipais, para o oferecimento de vagas aos professores.

Dada à necessidade de algum acontecimento que equilibrasse a situação e que estivesse realmente voltada aos interesses da massa, foram assinadas as diretrizes de Direitos Humanos no Brasil, que aconteceu em consequência da Constituição de 1988. A intenção do documento era resguardar os direitos de existir perante a sociedade de maneira digna e a garantias básicas para isso, como o acesso a saúde, moradia, educação, terra, água, alimentação, segurança pública, saneamento básico e outros.

No Caderno de Educação em Direitos Humanos, é apresentado um pouco da relação entre o portador do capital e o Estado e concretiza a necessidade de sua existência, ao mesmo tempo, pode ser comparada com a prática apresentada com relação a formação de professores aliada ao ensino superior privado.

Em muitas localidades do Brasil, o Estado de Direito e o império da lei têm aplicabilidade limitada. Isto ocorre em virtude de continuar imperando em muitos municípios o clientismo, em que relações pessoais imperam sobre instituições e a troca de favores perpetua concentrações extremas e duradouras de poder em poucas famílias ou grupos. A conquista de avanços sociais está diretamente relacionada a tais relações pessoais e tais trocas, o que – além de não ser legítimo ou ético – atenta contra a perspectiva de direitos. Neste contexto, a inclusão social é processo lento e demorado que não acompanha a vida das pessoas. (BRASIL, 2013, p.21)

O documento segue dizendo que no Brasil existe um grande problema de distribuição do capital, dessa forma, não basta à presença dessas riquezas no país para garantir uma situação de bem-estar, já que o desafio se dá em sua redistribuição. Sendo assim, o direito de conquistar direitos é legítimo, mas só ocorrerá na medida em que a população tenha consciência disso e saiba exigir do Estado. A educação é ferramenta fundamental nesse processo. (BRASIL, 2013)

Reconhecendo esse papel, a educação segue a mesma linha ideológica do Estado. Ela se materializa diante do constante ajustamento dos instrumentos de realização do trabalho, além do ordenamento legal, que acontece por meio das reformas educacionais.

Porém a escola tem suas especificidades nas relações de trabalho, isto é, o trabalho do docente público, inserido no regime capitalista, assume papel de assalariado, já na rede privada, o mesmo trabalho é explorado para a valorização do capital do proprietário da escola. A organização desse trabalho também acontece seguindo os parâmetros de produção capitalista, isso porque obedece a mecanismos de disciplinamento oferecidos pelo Estado, não possui controle sobre os meios de trabalho (espaço, ferramentas, materiais) e tampouco possui controle sobre a organização do processo de trabalho (conteúdos, currículo, programas, horários, calendário letivo). Porém, existem elementos que são capazes de relativizar o controle pelo sistema, que é a natureza do trabalho educativo, que é um trabalho imaterial, e o mais significativo do processo. (OLIVEIRA, 2015)

Contudo, o elemento de ligação entre os fatos e os conteúdos que o aluno precisa adquirir e que o professor deve ensinar, a mediação que o trabalho pedagógico deve fazer não pode ser controlada no momento mesmo de sua realização e carrega consigo a visão de mundo, a concepção filosófica, a conexão dos elementos do conhecimento que o docente é capaz de realizar. Essa forma de trabalho é mais difícil controlar. Assim mesmo o trabalho docente pode e deve ser desqualificado. A desqualificação do processo de trabalho na educação de materializa através da deterioração dos meios, pelo controle dos processos, pela intensificação da exploração do trabalho e pela restrição na formação/qualificação profissional. (OLIVEIRA, 2015, p.159)

Comprovando essa afirmação, Saviani (2018) aponta que durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), achou-se uma brecha nas leis que vinculavam o ensino superior a pesquisa, deste modo, as universidades privadas puderam baratear seus cursos, porém, também rompeu com o vínculo com a qualidade, assim, poucas instituições pagas conseguiram manter o seu nível de excelência.

No Governo Lula (2003 a 2010) foram criadas algumas formas de dimensionar a qualidade do ensino nas universidades por meio de avaliações chamadas SINAES³⁷ e ENADE³⁸. Além disso, no terceiro ano de mandato foi criado o PROUNI, que tem como objetivo a popularização da universidade entre as camadas mais populares, porém, ainda sem garantir a qualidade de tais instituições. (SAVIANI, 2018)

Logo no primeiro ano de Governo Lula, tornou-se oficial a Educação em Direitos Humanos por meio da formação de um Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e foi responsabilidade desse comitê a elaboração do Plano Nacional

³⁷ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

³⁸ Exame Nacional de Desenvolvimento dos Estudantes

de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2006. Os principais objetivos defendidos pelo documento eram:

a) destacar o papel estratégico da Educação em Direitos Humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; c) encorajar o desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas; d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a Educação em Direitos Humanos; e) anular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de Educação em Direitos Humanos; f) propor transversalidade de Educação em Direitos Humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros); g) avançar nas ações propostas do Programa Nacional em Direitos Humanos; h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da Educação em Direitos Humanos; j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a Educação em Direitos Humanos; k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva de Educação em Direitos Humanos; l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios; m) incentivar formas de acesso às ações de Educação em Direitos Humanos a pessoas com deficiência. (BRASIL, 2013, p.33)

Ainda, o documento acrescenta que toda ação educativa que respeita os direitos humanos tem o dever de conscientizar o aluno sobre a realidade, identificar as causas de problemas, modificar atitudes e valores e trabalhar para mudar qualquer situação que fira os direitos, tendo como marca principal a solidariedade e o compromisso com a vida. A escola tem a responsabilidade de construir conhecimento necessário para a transformação da realidade, e somente segundo esse projeto é que ela se torna cidadã, isso porque educar significar incluir indivíduos conscientes em uma sociedade e, por consequência torná-la mais justa e democrática. A EDH considera esse processo necessário para o empoderamento e que pode ser concretizado por meio de ações preventivas às violações recorrentes em diferentes espaços.

A dignidade humana possui valor imensurável à vida. A educação tem papel fundamental na construção dessa, já que, na medida em que se estimula o desenvolvimento e traz uma base para compreender o contexto social e político, reconhecer os próprios prejuízos, tornar-se defensor de seus próprios direitos e os direitos dos outros, além de preparar para a resolução e mediação de conflitos; o sujeito pode se tornar o autor de sua própria história e analisar as contradições dárias sob outra

perspectiva. É por isso que “[...] a solidariedade deve orientar as diversas formas de organização da sociedade.” (BRASIL, 2013, p.34-37)

Seguindo as Diretrizes dos Direitos Humanos, o segundo mandato do Governo Lula caminhou em sentido oposto ao que estava sendo trilhado por FHC, o grande destaque foi a elaboração do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), que foi estabelecido por meio de vários decretos baixados em 2007. Uma das metas previstas era a reorganização do Programa Mais Alfabetização. No mesmo documento foi estabelecido o “piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica”, foi proposto também a regulamentação do estágio dos estudantes de instituições superiores, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. Quanto a essas conquistas da educação Saviani aponta que (2018, p.300)

Como se pode ver, dois dos dispositivos legais acima citados, no âmbito do PDE, dizem respeito à formação profissional. São deles o Decreto nº 6.095, de 24/4/2007, que fixou as diretrizes para integração de instituições federais de educação tecnológica tendo em vista a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica e a Lei n. 11.788, de 35 de setembro de 2008, que regulamentou os estágios. Efetivamente, essa é uma área na qual o Governo Lula se contrapôs, desde o primeiro mandato, ao Governo FHC. Levando em conta as críticas que os estudiosos da área de educação e trabalho formularam ao Decreto n. 2.208, baixado em 17 de abril de 1997 pelo Governo anterior, o Governo Lula editou, em 23 de julho de 2004, o Decreto n. 5.154 que, em seu último artigo, estabelece taxativamente: Revoga-se o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 (artigo 9º). Com esse novo decreto retoma-se a tendência da formação integrada visando à superação da dualidade entre educação geral e formação profissional, revertendo o retrocesso representado pelo decreto do Governo FHC.

O Governo de Dilma Rousseff (2011 a 2016) deu continuidade ao modelo educacional que estava sendo seguido durante os oito anos anteriores, fazendo apenas algumas mudanças pontuais, nas Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) como o acréscimo do §3 ao Art. 79 referente a oferta de educação superior aos povos indígenas, o §7 ao Art. 26 que incluiu ao currículo do ensino fundamental e médio os componentes de proteção e defesa civil e educação ambiental e outras inclusões menos consideráveis.

Além dessas medidas pontuais, Saviani (2018) elenca duas como principais. A primeira diz respeito à Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que teve como princípio ajustar a educação nacional ao que estava previsto na Emenda Constitucional de 2009 (BRASIL, 2009), para isso, ampliou-se a obrigatoriedade da educação para a faixa etária de 4 a 17 anos e mudou dispostos da LDB (BRASIL, 1996). Dessa forma, agregou-se um ano da educação infantil aos anos iniciais e passou a ser

incluída à obrigatoriedade e deste modo abrangeu todos os níveis de educação até o ensino médio.

A segunda medida apontada pelo autor como a mais significativa do primeiro mandato, consiste na criação do PRONATEC³⁹ (BRASIL, 2011). O programa instituído em 2011, tem como objetivo oferecer cursos de educação profissional e tecnológica, gratuita, para a população, principalmente para trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social, com direito a auxílio transporte, alimentação e material escolar. Para isso se propôs a expandir a oferta de cursos Educação Profissional Tecnológica (EPT) por meio de uma série de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica.

O primeiro mandato de Dilma se encerrou no final de 2014 com o novo Plano Nacional de Educação já aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho do mesmo ano. E a reeleição da presidenta obtida nas eleições de outubro permitia manter a expectativa de continuidade da política educacional então em curso. No entanto, exatamente quando se alimentou a esperança de algum avanço mais significativo com a aprovação do novo PNE, que finalmente incorporou a meta de 10% do PIB para a educação, reivindicada desde a década de 1980 por ocasião da Constituinte, e com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação, sobreveio o golpe e estamos diante de um retrocesso não de anos, mas de décadas, incidindo sobre vários aspectos a começar pelo próprio Plano Nacional de Educação que, com a instalação do governo ilegítimo, antipopular e antinacional, resultou totalmente inviabilizado. (SAVIANI, 2018, p.302)

Desse modo, metas que estavam previstas pelo PNE (BRASIL, 2011) venceram sem ser atingidas e mais do que isso, metas propostas para 2024 já foram inviabilizadas pela Emenda Constitucional 95/2016 (BRASIL, 2016), aprovada pelo Congresso Nacional, de congelamento dos “gastos” por 20 anos, limitando apenas ao índice da inflação do ano anterior.

Além disso, outras medidas arbitrárias são tomadas neutralizando ou avanços conquistados pelos 13 anos de governo petista. Exemplo disso foi a retomada do espírito autoritário vigente na ditadura, pelo governo golpista, ao baixar a reforma do ensino médio por meio de Medida Provisória. Segundo a LDB (BRASIL, 1996), os estados e o Distrito Federal deveriam ser consultados a respeito de qualquer reforma desse teor sobre essa modalidade de ensino, porém os mesmos não foram sequer informados, que dirá consultados, e, foram surpreendidos pela entrada em vigor da reforma, que ao ser feita por medida provisória não necessitou de aprovações. (SAVIANI, 2018)

³⁹ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Assim que promulgada, a medida foi alvo de críticas do Fórum Nacional de Educação, dos Conselhos e Secretarias estaduais de educação e entidades representativas compostas por profissionais da educação. Porém, o governo não se ateve a isso e, ao contrário, investiu agressivamente em propagandas publicitárias recorrentes na programação diária dos canais abertos de televisão. Nelas, jovens que afirmavam ter suas vidas renovadas ao frequentar uma escola em tempo integral. Saviani (2018) acrescenta que estas se tratavam de propagandas elogiando o governo PT, já que para estarem ali, contando as experiências obtidas nesses modelos escolares, haviam cursado nos governos anteriores, e não nos novos moldes que estavam a ser aplicados.

Enfim, entre as várias medidas autoritárias que vêm sendo encaminhadas nesse contexto pós-golpe encontra-se o famigerado projeto “escola sem partido” que, proclamando a neutralidade da educação diante da política, busca estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em face da política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de preparar seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. (SAVIANI, 2018, p.303)

Diante de todas as arbitrariedades contempladas pelo governo ilegítimo, o projeto de lei em questão é organizado somente por partidos de direita e requer uma acentuada atenção, estudos e mobilização, a última sendo principalmente organizada pela Frente Brasil Popular, que lançou o Programa Mínimo que necessita ser efetivo e reforçado por meio de iniciativas do Fórum Nacional Popular de Educação por meio de resistência ativa. (SAVIANI, 2018, p.303)

5.2 A Escola Sem Partido: O retrocesso em questão

Durante a elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação, discussões foram realizadas com o objetivo de definir os parâmetros nele contidos. Um dos temas levantados foram questões sobre a promoção de equidade de gêneros, raça/etnia, regional e orientação sexual. Porém, uma onda de conservadorismo tomou o processo e barrou todas as medidas que tentavam propor uma educação inclusiva. O mesmo ocorreu com os planos estaduais e municipais que, além de barrarem qualquer tipo de menção a gênero, propagaram a ideia de “ideologia de gênero”.

Nesse contexto, a palavra gênero indica o dimorfismo sexual da espécie humana e os papéis atribuídos aos homens e as mulheres. E termo assumiu tal sentido no ambiente acadêmico estadunidense a partir dos anos 70. Sendo assim, “Trata-se, portanto, de pôr

em xeque o entendimento convencional de que estes (os papéis sociais) são um reflexo automático daquele (o dimorfismo sexual).” (MIGUEL, 2016, p.596) Essa questão é uma das principais marcas do feminismo contemporâneo, já que o movimento busca inspiração em uma das frases de Simone de Beauvoir, que afirma que uma mulher não nasce mulher, mas torna-se mulher. Isto é, ela é construída de acordo com os padrões sociais designados a ela, deixando de ser definida biologicamente, para ser definida socialmente.

Aproveitando-se desse discurso, e deturpando-o, líderes religiosos e políticos elaboraram a teoria da ideologia de gênero, em que supostamente, se ensina o homem (biológico) a ser mulher (social) ou vice e versa e atribuindo a isso o número crescente de homossexualidade. Segundo vertente religiosa, isso é algo inaceitável e por isso deve ser barrado.

Esses mesmos líderes causaram um grande conflito entre uma categoria teórica e uma suposta ideologia. O principal argumento do grupo que votou contra o PNE era de que atribuiria à escola a função de falar sobre assuntos que desacordavam da concepção das famílias em função de uma pequena parcela do público a quem a educação se destina. Para reforçar a argumentação, alegavam que o número de evasão escolar e problemas mentais como depressão poderiam alcançar aqueles que se sentissem deslocados. (MANHAS, 2016)

Várias são as teorias construídas sobre Gênero, principalmente por autoras feministas que discorrem a respeito do tema para tratar sobre o machismo que ainda alicerça a sociedade contemporânea. Simone de Beauvoir, por exemplo, afirma que “mulher não nasce mulher, torna-se”, isto é, por meio da construção social que a envolve e pela influência do meio, não somente as configurações biológicas a definem. Apesar de cada uma das teorias trazerem algum ponto de conflito, o ponto comum é a igualdade. O preconceito surge dos discursos que naturalizam e delimitam os lugares dos homens e das mulheres como únicas representações e condenam qualquer outro tipo de manifestação. (MANHAS, 2016)

Quando tratamos do termo ideologia, é necessário retomar o conceito elaborado por Marx e Engels, no livro *Ideologia Alemã*, sendo uma falsa consciência da realidade, fundamental para que uma classe social domine outras, por meio do processo de alienação.

As primeiras discussões sobre o projeto foram realizadas em 2004, porém, não conquistou grande atenção por se tratar de uma ideia tanto quanto desconexa. Todavia com o passar dos anos ganhou grandes proporções, assim como ganhou também o movimento de extrema direita fascista incitados por grupos como o Movimento Brasil Livre (MBL)⁴⁰ e pelos autores de *Revoltados Online*⁴¹. Sendo que o segundo trouxe de volta a discussão apresentada ao ministro de Educação, do governo de Michel Temer (2016-2018). Em primeira audiência concedida pela pasta, o projeto foi apresentado em conjunto com os criadores do projeto de lei. Em vídeo, justificam a criação de tal baseado em experiências pessoais. (MANHAS, 2016). Tal projeto foi apresentado como proposta pela primeira vez no Rio de Janeiro pelo deputado Flávio Bolsonaro. A segunda, na Câmara de Vereadores da cidade do Rio de Janeiro, pelo vereador Carlos Bolsonaro - ambos filhos do, na época deputado, Jair Bolsonaro, eleito presidente no ano de 2018. A partir disso, o projeto se espalhou por diversas câmaras municipais e assembleias legislativas. Chegou a Câmara Federal pelas mãos de Izalci (PSDB/DF), com a intenção de alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). (MANHAS, 2016)

Nesse sentido, o Projeto de Lei nº 867 (BRASIL, 2015)

“escola sem partido” se origina de partidos situados à direita do espectro político com destaque para o PSC (Partido Social Cristão) e PSDB secundados pelo DEM, PP, PR, PRB e os setores mais conservadores do MDB. Como se vê, a “escola sem partido” é a escola dos partidos da direita, os partidos conservadores e reacionários que visam manter o estado de coisas atual com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje. (SAVIANI, 2018, p. 303)

E, apoiado por uma bancada evangélica, que tem se estabelecido cada vez mais forte, usando da fé e de interpretações da bíblia baseadas no preconceito e intolerância para conseguir doutrinar aqueles que se dizem tementes a Deus, e por políticos e personalidades de extrema direita. Em documento expedido pela mesma durante período eleitoral, formatado como manifesto a população, porém escrito com uma linguagem um tanto quanto rebuscada e de difícil acesso, ficam-se registrados quatro pontos principais, sendo a educação o último e de maior valor. A ela é atribuída a função de preparação ao mercado de trabalho, concepção essa que é característica do governo de direita e de centro. Além disso, o documento usa de grandes doses de saudosismo ao referir-se a

⁴⁰ Movimento Brasil Livre

⁴¹ Blog escrito por homens que se posicionam politicamente a favor da extrema direita e que está em ascensão na internet.

educação no período anterior ao governo de Dilma e Lula, demonstrando o quanto a educação era melhor e cumpria seu papel social voltado ao trabalho. (FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA, 2018)

Para defender o modelo de educação ideal, representado pelo Projeto de Lei nº867 (BRASIL, 2015), o documento em questão se divide em quatro tópicos, o primeiro diz respeito a meritocracia. Nele a questão do mérito é tratada como necessário por afirmar o êxito individual, além disso,

A destruição dos valores e princípios do mérito escolar e do mérito acadêmico-universitário contribuiu para a violência contra a civilização judaico-cristã, atingindo duramente o Cristianismo, tal como aconteceu na URSS e demais Estados totalitários, como na Itália Fascista e na Alemanha Nacional-Socialista, China, Cuba etc. O mérito é rigorosamente democrático, todos podem conquistá-lo. (FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA, 2018, p.54)

Dois pontos já estão bem explícitos nesse pequeno trecho, primeiro, a questão da tentativa de desvalorização dos regimes comunistas e socialistas, característica extremamente fortes dentro das convicções da direita e também constantemente presentes na história do Brasil. A segunda fere diretamente um dos princípios da Constituição Brasileira de 1988, contemplados no Art. 19, que afirma que a união não deve se posicionar religiosamente, nem usar de religião para tomar decisões que envolvam o bem-estar geral, dessa forma, é inconstitucional. Além desses dois pontos, ainda se pode analisar o contexto de meritocracia, que segundo documento expedido pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2013)

Para a CNTE, a meritocracia neoliberal tem por objetivo escamotear as desigualdades nos sistemas de educação, sobretudo do ponto de vista da garantia dos insumos, que correspondem ao custo-aluno-qualidade. Tenta-se, a todo custo, tirar o foco das condições de aprendizagem dos estudantes e de trabalho dos educadores, para induzir o senso comum a acreditar no mérito espontâneo e individual dos sujeitos. Essa mesma ideologia é contra as políticas afirmativas de direitos, ora em curso no País, mas, ainda assim, mantém espaço nas decisões dos sistemas públicos de ensino.

O segundo tópico trata sobre a questão da ideologia. O primeiro ponto tratado por tal refere-se a questão da ideologia de gênero e da ideologia da pornografia que deve acabar para que a família tradicional seja preservada e defender a inocência da criança. Aliar gênero a pornografia já é um meio de levar as famílias que tem acesso a tal documento a um questionamento problemático sobre a realidade. Além disso, a Frente Parlamentar Evangélica (2018) culpa o governo petista por uma inculcação, além de afirmar que foi um governo que defendeu as minorias e esqueceu da maioria.

Porém, ao considerar a questão de defender as minorias, subentende-se que a educação oferecida até então respeitava os parâmetros constatados no Caderno de Educação em Direitos Humanos, já que, além de inserir socialmente o excluído, garante os direitos dele e sua segurança por meio da instrução coletiva.

O terceiro tópico traz a necessidade da reformulação do ensino superior, sob o mesmo argumento de uma articulação em favor do comunismo. Além disso, afirma que os grandes investimentos feitos no ensino superior, combinado com o baixo número de formandos, mestres e doutores são as causas do grande atraso brasileiro.

Por fim, o último tópico disserta sobre as questões de recursos financeiros destinados à educação no Brasil. No documento, há afirmação de que o problema não possui vínculos diretos com a educação no país, já que apesar de obter resultados negativos nas avaliações de desempenho como o PISA⁴², está entre os países do mundo que mais investem em educação. Sendo assim, financiamento não possui relação com resultado.

Em matéria divulgada no site G1, no ano de 2017, o Brasil ocupa a 29 colocação no Ranking dos 35 países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico que menos investem na educação básica (G1, 2017). O argumento apresentado pela bancada também diz respeito ao posicionamento favorável aos 20 anos de congelamento de gastos lançado pelo Governo Temer (2016 a 2018), apresentado na revista Carta Capital (2016).

O principal veículo de comunicação estabelecido pelo movimento foi a um site

[...] que funciona como um meio de veiculação sistemática de ideias, de instrumentalização de denúncias e de disseminação de práticas e procedimentos de vigilância, controle e criminalização relativos ao que seus organizadores entendem como “práticas de doutrinação”, que seriam identificáveis em aulas, livros didáticos, programas formativos ou outras atividades e materiais escolares e acadêmicos. (ALGEBAILLE, 2017, p.64)

A partir disso, Manhas (2016, p.18) afirmar que

[...] os teóricos do Escola Sem Partido advogam a neutralidade e se dizem não partidários. No entanto, suas intenções são claras: a retroação dos avanços que tivemos nos últimos tempos, especialmente com relação aos direitos humanos.

⁴² O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. (INEP, 2015)

É importante levar em conta que o Projeto de Lei nº867 (BRASIL, 2015) em momento algum cita “como” aconteceriam as práticas em sala de aula, gerando grande dúvida e abrangência e, mais do que isso, causando boa impressão sobre quem lê. Porém, o conteúdo disponível no site do “Movimento Escola Sem Partido” já traz maiores esclarecimentos. Manhas (2016, p. 18 e 19) afirma que um exemplo disso é

[...] quando dizem lutar contra a doutrinação, uma das situações apresentadas no *site* do movimento é um seminário realizado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados sobre direitos LGBTI e a política de educação. Eles citam esse caso como uma afronta ao artigo 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, afirmando que os pais e seus filhos têm que ter uma educação moral de acordo com suas convicções. É uma deturpação do citado artigo, que diz respeito à liberdade religiosa que deve ser respeitada individualmente. Além disso, manipulam e fazem confusão deliberada com a discussão realizada no seminário, que reafirmou a importância de se debater questões de gênero e de sexualidade nas escolas, para que as diferenças não sejam transformadas em desigualdades.

Com relação a isso, o documento destinado à EDH afirma que para se concretizar a defesa aos direitos humanos é necessário que a escola proponha locais de debates e confrontos de ideias a respeito da participação de todos em ação recíproca de responsabilidade a esse direito. Sendo assim, o objetivo principal da educação envolvida aos direitos humanos é acabar com as estruturas da injustiça e de discriminação social de qualquer natureza. Para isso, é necessário o conhecimento da realidade, na vivência da responsabilidade com liberdade e com autonomia, que segundo a ética devem estar de acordo com a comunidade e ações coletivas, (BRASIL, 2013) não somente resguardado as vontades familiares como disposto no inciso VII do Art. 2º, do Projeto de Lei nº867/2015 “**Art. 2º.** A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: **VII** - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.” (BRASIL, 2015, p.1)

Além disso, o projeto refere-se ao aluno como vítima que é manipulado por seus professores e por estabelecer ligações emocionais não é capaz de identificar os comportamentos tendenciosos de seu mestre. No site, os alunos são chamados de “soldadinhos de guarda vermelha” que como “monstro totalitário arreganha os dentes” na defesa de seus doutrinadores. Em um dos livros do movimento é afirmado que a figura do professor deve ser desvinculada da figura do educador, sendo responsabilidade do professor somente passar conteúdos sem críticas, problematizações ou contextualização, mas apenas como ato mecânico. (MANHAS, 2016)

O mesmo site, aberto a opinião pública, relatos e denúncias, mesmo com o projeto sem aprovação, usa da coleta de dados para fundamentar seus documentos e escritos. Porém, usam esses discursos em seu favor, propõe o espaço como fomentador de discussões, mas usam os relatos como provas úteis para a sustentação das teses e principalmente, ajudam a difundir o clima de suspeição sobre a prática docente, tornando o professor alvo de confrontações e delações.

Portanto, o propósito subjacente da suposta interatividade, por meio da qual também as pessoas atendem ao chamado do Escola sem Partido, reforçando suas ideias e ações, não é ampliar uma associação de pessoas que, coletivamente e de forma horizontal e solidária, conduzem uma luta relacionada a objetivos comuns. É incorporar pessoas de forma utilitária, seletiva e subordinada, de modo que elas possam, por meio de sua participação fragmentária, referendar posições que já estão definidas e decisões que são tomadas por um rol bem mais restrito de participantes. (ALGEBAILLE, 2017, p.69)

O site é coordenado por Miguel Nagib, advogado procurador do Estado de São Paulo e coordenador da iniciativa do movimento Escola Sem Partido. Apoiador da extrema direita e vinculado aos principais institutos liberais do Brasil, Nagib demonstra grande simpatia em suas redes sociais aos políticos que promoveram o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, ao deputado estadual Marcel Van Hatten fundador do MBL e ao presidente eleito Jair Bolsonaro (PSL), além de, exercer forte militância contra o Partido dos Trabalhadores e a esquerda brasileira. (ESPINOSA E QUEIROZ, 2017)

Dessa forma, o apartidarismo contido no projeto, motivo de orgulho de Nagib, se entende de forma literal como uma ausência de subordinação à partidos políticos ou organizações da sociedade civil, de grupos econômicos ou religioso, porém diante do mascaramento dos nomes dos mantenedores e dos associados, já demonstra a fragilidade de tal processo. Ao observar individualmente as pessoas que se envolvem com tal movimento, pode-se observar ideais em comum: são de extrema direita, liberais, participantes da militância contra o PT e contra os movimentos de esquerda, envolvimentos com figuras e crenças de origem protestante, utilizam de redes sociais e canais na internet para divulgar vídeos sobre o assunto. Os principais nomes são: Bia Kicis junto com Adolfo Sachsida⁴³, Orley José da Silva e Luís Lopes Diniz Filho⁴⁴, Ana

⁴³ Respectivamente: Procuradora do Distrito Federal e economista do IPEA

⁴⁴ Respectivamente: Mestre em Letras e professor em Goiás e professor de geografia na UFPR

Carolina Campagnolo e Bráulio Porto de Matos⁴⁵. Além desses, alguns deputados são vinculados ao projeto e todos eles também assumiram papel favorável ao processo de impeachment da presidenta Dilma. (ESPINOZA; QUEIROZ, 2017)

Assim, vemos a aderência ao Escola sem Partido de ideários de movimentos tanto conservadores quanto liberais, dentre eles os institutos e movimentos organizados de cunho liberal e o MBL, por exemplo. Entretanto, quem está dominando as pautas são os setores ultraconservadores e aqueles ligados fortemente a setores evangélicos, defensores dos valores que denominam da “família tradicional” e também da ditadura militar, como se pode comprovar pelas redes que o Escola sem Partido conseguiu articular no Congresso Nacional.(ESPINOZA; QUEIROZ, 2017, p.60)

Diante do conservadorismo observado a respeito dos apoiadores de tal projeto, se torna difícil conceber o caráter neutro da educação, isso porque, como já discutido, a educação não é neutra, ela tem uma função muito bem determinada e objetivos traçados a ela. A tentativa de neutralidade incutida já é uma forma de manobra para que a escola esteja ainda mais a serviço das classes dominantes. Da mesma forma, o Caderno de EDH também afirma que a partir do momento se tenta cunhar uma educação impessoal e distanciada da realidade, se tira as chances de incluir o indivíduo efetivamente a sociedade, consciente de seus direitos e pronto para lutar por eles. O enfraquecimento do pensamento crítico leva a ascensão da burguesia e aumenta as disparidades econômicas que já são tão presentes no Brasil. (BRASIL, 2013)

⁴⁵ Respectivamente: Professora de história, deputada eleita pelo PSL e organizadora de um portal de denúncias pelo aplicativo Whatsapp e Professor de sociologia na UnB

6 A ESCOLA SEM PARTIDO NA VISÃO DOS PROFESSORES

O questionário foi respondido por 21 professores, 6 professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental, 4 professores do Colégio de Ensino Fundamental da rede privada e 11 professores da escola de Ensino Médio estadual. Sendo que as duas primeiras estão localizadas no município de Itapuí-SP e a última no município de Jaú-SP. A EMEF e a EMI são escolas públicas, enquanto que o Colégio é privado.

Essas escolas foram convidadas a contribuir com a pesquisa por possuírem características muito distintas. A Escola 1, é a única escola dessa modalidade de ensino da rede pública do município, por isso, reúne uma grande diversidade de crianças e professores. A Escola 2, por sua vez, é a única da rede privada e atende a um montante muito seletivo da população da cidade, dessa forma, a contribuição para os resultados da pesquisa são inegáveis. A Escola 3 faz parte de um projeto elaborado pelo Governo do Estado e possui uma clientela selecionada por critérios meritocráticos, isto é, análise de currículo e do histórico do aluno, o mesmo é realizado com os professores, que, sendo funcionários concursados pelo Estado, são convidados a prestar um novo processo de seleção para se tornar docente de tal escola.

A primeira parte do questionário tinha como objetivo elaborar um perfil do professor entrevistado, assim seria possível traçar um pouco mais sobre a escola e sobre os posicionamentos. Assim, constatamos que 16 mulheres e 5 homens foram entrevistados ao todo. Dentre esses, 19 formaram-se na área de humanas, 1 na área de biológicas e 1 na área de exatas. A partir disso, tornou-se necessário saber qual o grau de instrução e a modalidade do curso realizado. Os dados estão apontados na Figura 1 a seguir:

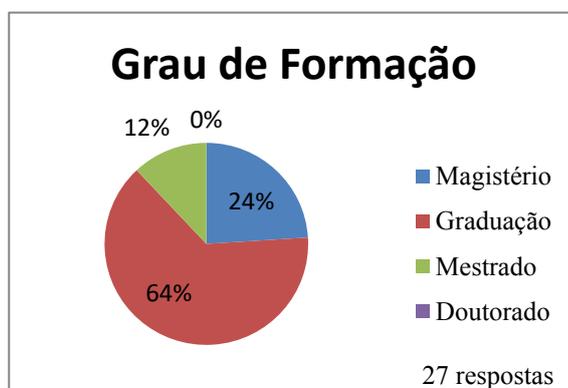


Figura 1 aponta o grau de formação dos professores das três escolas. Os dados foram coletados por meio de questionário

Conforme podemos verificar na Figura 1, do total de 21 professores pesquisados, 24% são formados em curso de nível técnico, 64% possuem graduação, 12% pós-graduação em nível de mestrado e nenhum possui doutorado. Isso demonstra que mais da metade dos docentes da escola tem formação de nível superior. Quando somado os docentes com nível superior com aqueles que possuem pós-graduação, este número aumenta para 88% dos docentes da escola. Tais dados demonstram que em termos de formação dos docentes, as escolas pesquisadas apresentam dados bastante satisfatórios.

É interessante apontar que somente na escola de ensino médio haviam professores com mestrado. Nas outras escolas somente magistério ou graduação. É importante também frisar que nas duas ocasiões alguns professores assinalaram duas alternativas, já que possuíam duas formações diferentes – no caso de magistério e graduação - e por isso, cursaram em duas modalidades diferentes.

Também foi consultado se a instituição de formação era pública ou privada.

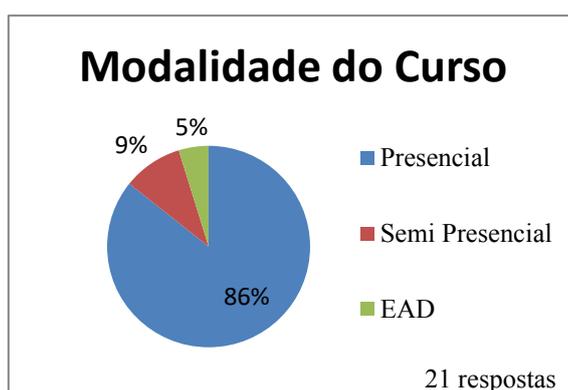


Figura 2 aponta a modalidade do curso dos professores das três escolas. Os dados foram coletados por meio de questionário

Os dados presentes no gráfico 2 apontam que somente 19% cursaram em algum momento o curso público, incluindo aqueles que são formados em magistério. Os outros 81% cursaram faculdades particulares. No colégio, todos os participantes advêm de curso superior pelo sistema privado.

Para melhor compreender a realidade dos professores e o contexto social no qual estão inseridos foi consultada a renda familiar mensal, como apontado no gráfico.

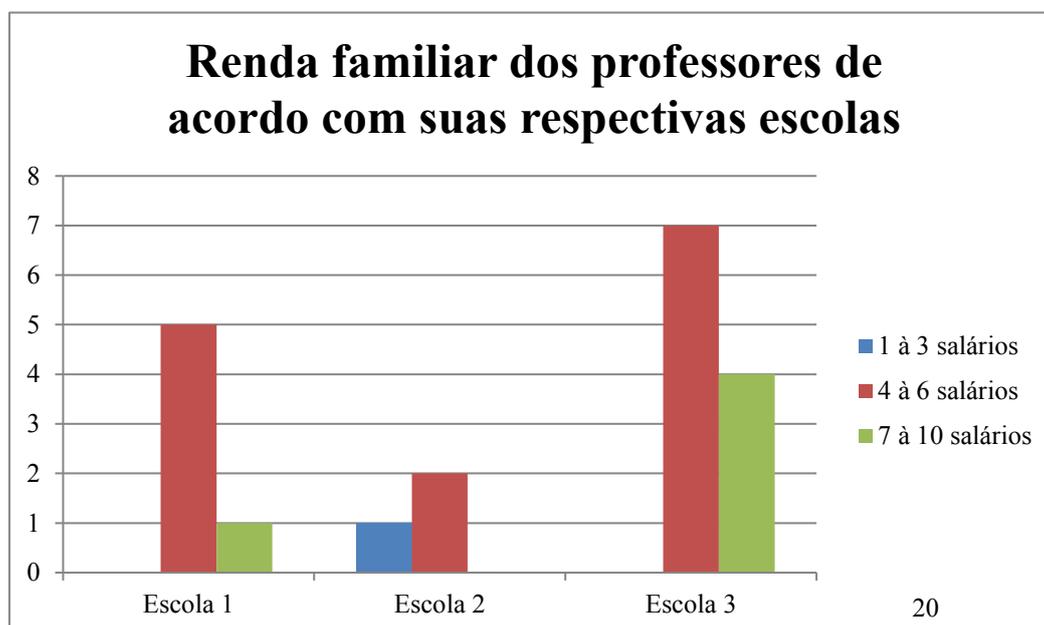


Figura 3 aponta qual a renda familiar dos professores dividido entre as três instituições. O resultado foi coletado por meio de questionário

O gráfico 3 aponta distinção econômica entre as três escolas que acontece da seguinte maneira. Na Escola 1 16,7% possui a renda entre 7 e 10 salários mínimos e 83,3% de 4 à 6. Já na Escola 2, uma professora se absteve da resposta, com isso, 33,4% possuem renda de 1 à 3 salários mínimos, enquanto que 66,6 estão na média de 4 à 6. Na Escola 3 este quadro é um pouco diferente, já que 63,6% declaram renda entre 4 e 6 salários e 36,4% entre 7 e 10. A respeito disso, pode se considerar que os professores da Escola 3 possuem condições mais favoráveis financeiramente do que as outras duas. Este fator pode decorrer do fato de que, os docentes dessa ganham uma bonificação do Estado para atuarem no projeto modelo de escola integral pensado no Governo Alckmin (2010-2018).

As perguntas realizadas posteriormente têm relação com o hábito de leitura dos professores. Primeiramente foi indagado se possuíam ou não tal costume e 20 professores responderam que sim. Somente o professor formado na área de exatas afirmou que não costuma ler com frequência. Os itens seguintes eram em função do que costumam ler e por que. A seguir, as respostas.

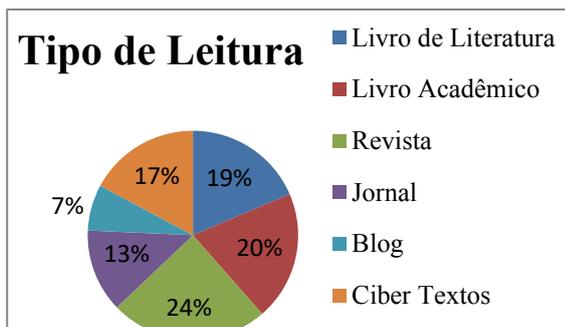


Figura 4 aponta qual o tipo de leitura os professores das três escolas costumam fazer. Os dados foram coletados por meio de questionário.

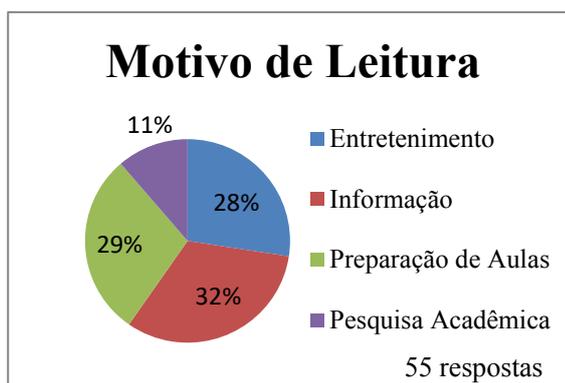


Figura 5 aponta qual o motivo de leitura dos professores das três escolas. Os dados foram coletados por meio de questionário.

Nas questões que dão origem aos gráficos 4 e 5 os professores foram instruídos a marcar mais de uma alternativa caso necessário, por esse motivo podemos notar que costumam ler muitas coisas e por motivos variados. Sendo que a leitura mais realizada é a de revistas e o motivo mais escolhido é a obtenção de informação, dessa maneira pode-se associar a busca ao instrumento, isto é, os professores se informam lendo revistas. Ainda podemos notar por meio do gráfico que 18 dos 21 entrevistados costumam ler para realizar o planejamento de suas aulas, um número muito representativo que demonstra a preocupação e comprometimento dos professores ao selecionar os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, além disso, demonstra a organização da parte pedagógica e o compromisso com os alunos.

Depois de formulado o perfil do professor e entender um pouco melhor o sujeito da nossa pesquisa, passamos para o próximo item, que consistia em investigar qual o posicionamento político, como se informa a respeito e como funciona as conversas sobre. Para isso, a primeira interrogação era saber qual o nível de interesse pelo assunto, a resposta está no gráfico a seguir.

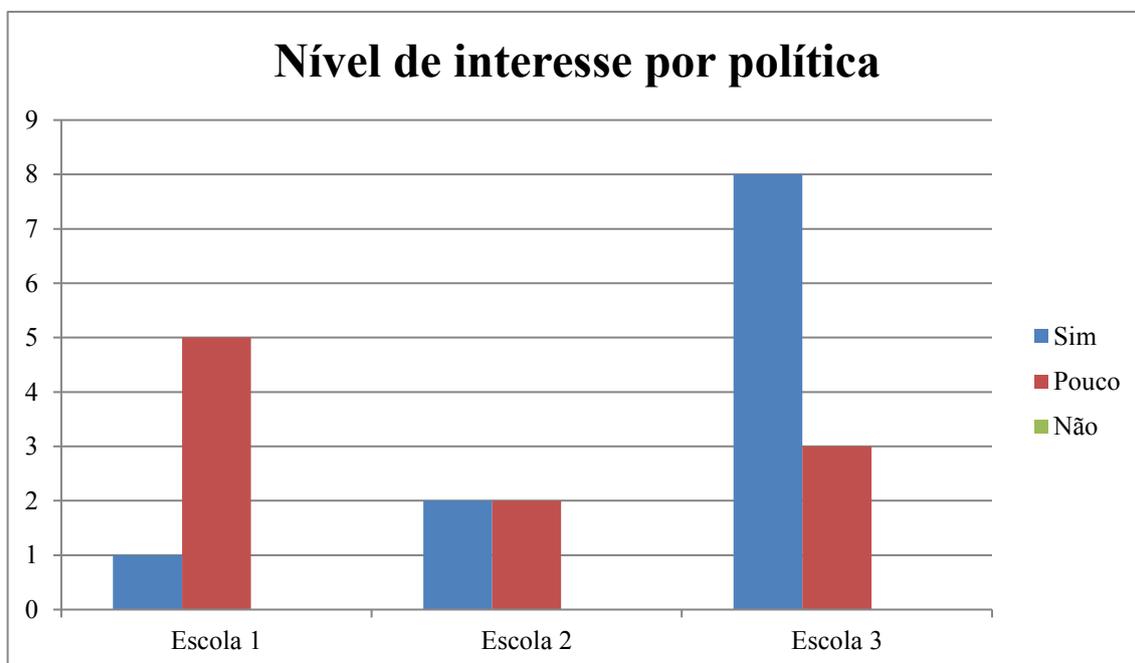


Figura 6 aponta qual o nível de interesse por política dos professores entrevistados por escola. Os dados foram coletados por meio de questionário.

No gráfico 6 entendeu-se necessário tomar nota separadamente de cada escola para demonstrar proporcionalmente qual delas possui maior interesse por política e em seguida qual o posicionamento político. Analisando o as respostas, nenhum dos professores afirmaram não possuir interesse pelo assunto. É nítido que a Escola 3 demonstra maior relevância com relação assunto do que as outras duas. Percentualmente, dos docentes da Escola 1, apenas 16,7% se declara interessado por política, representando um professor, os outros 83,3% (5 professores) apontam pouca afeição ao assunto. Já na Escola 2 os números são iguais, isto é, 50% se diz interessado e 50% um pouco. Esses números são diferentes na Escola 3, em que a maioria (72,73%) declaram o assunto atrativo e uma pequena parcela (27,27%) considera pouco interessante.

O gráfico a baixo traz o posicionamento político dos professores. A única escola que houve abstenções com relação a tal pergunta foi a Escola 2, em que dois professores preferiram não se posicionar.

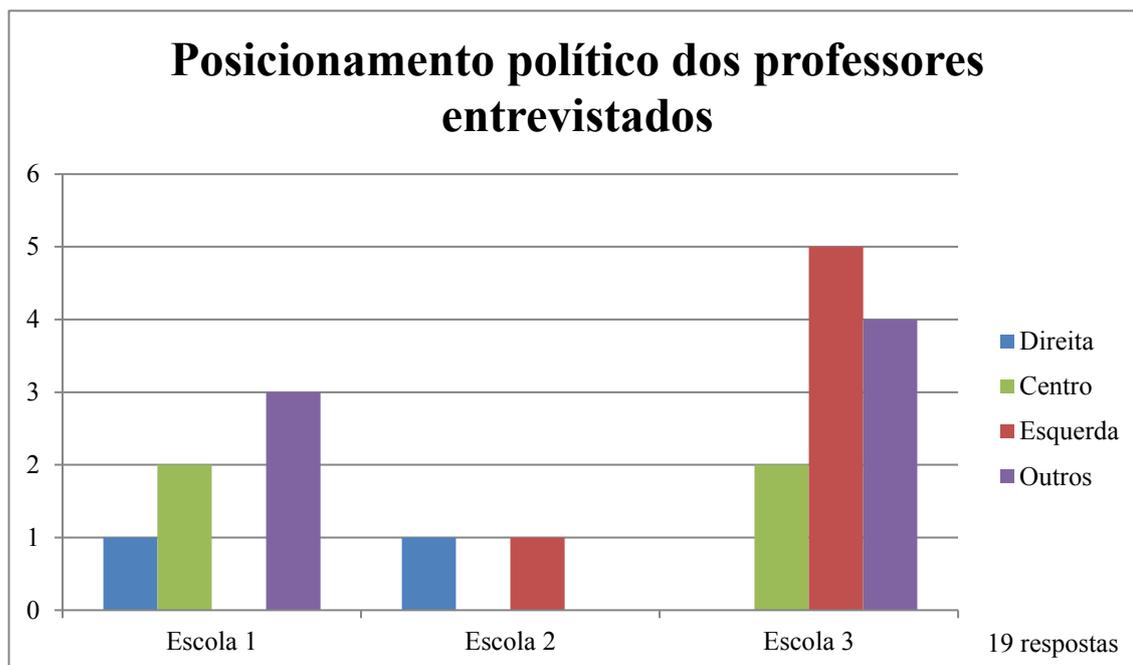


Figura 7 aponta o posicionamento político dos professores entrevistados por escola. Os dados foram coletados por meio de questionário.

O gráfico 7 aponta que a maioria das respostas para essa questão foram voltados para a alternativa “outros”, uma forma de também se isentar e não se posicionar, portanto não aparecerão nos números seguintes. Na Escola 1, em que os professores, em sua maioria, afirmaram não se interessar muito por política, a maioria optou pelo “Centro” e apenas um professor se declarou de direita. Na Escola 2, em que somente duas professoras responderam, o posicionamento se dividiu entre dois extremos, uma como “Direita” e outra como “esquerda”. Já a Escola 3, que liderou o índice de interesse por política, teve maioria dos professores voltados para a “Esquerda” e dois se denominaram “Centro”.

Tendo conhecimento dos posicionamentos políticos dos professores, é necessário saber em qual lugar encontram informações que sustentem ou não suas opções voltadas para o assunto. Para isso, o questionário trazia as seguintes alternativas: Televisão, Jornal, Internet, Redes Sociais, Artigos ou outros. Cada professor poderia marcar quantas alternativas fossem necessárias. No gráfico aparecem as respostas trazidas pelos entrevistados.

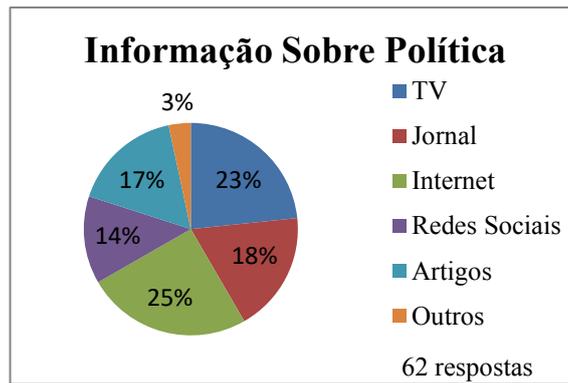


Figura 8 aponta as preferências dos professores das três escolas para buscar informação sobre política. Os dados foram coletados por meio de questionário.

A questão ilustrada no gráfico 7 demonstra muito bem a situação vivenciada nos dias de hoje. Isso porque a televisão e a internet somam quase 50% do total de respostas, e demonstram como esses meios de comunicação influenciam diretamente a recepção de informações sobre o assunto, e dessa forma, são capazes de construir a visão dos professores. Sendo assim, fica clara determinada fragilidade nas informações sobre política, já que tanto um como o outro são manipulados de maneira irresponsável e usados para persuadir aqueles que os utilizam. Essa informação pode ser confirmada por meio do elevado número de *FakeNews* espalhadas pelas redes sociais e mídia, para se tratar dos mais variados assuntos.

Dessa forma, a partir do gráfico 8 nota-se que a maioria dos professores costuma buscar informação na internet, sendo que essa alternativa representa um quarto do todo. A segunda alternativa mais colocada foi “televisão”, com apenas 2% de diferença da primeira. As duas alternativas menos marcadas foram “Redes Sociais” (14%) e “outros” (3%).

As últimas perguntas realizadas antes de entrar no assunto do Projeto de Lei nº867/2015, foram voltadas para a forma com os professores expressam suas opiniões e como reagem às opiniões contrárias.

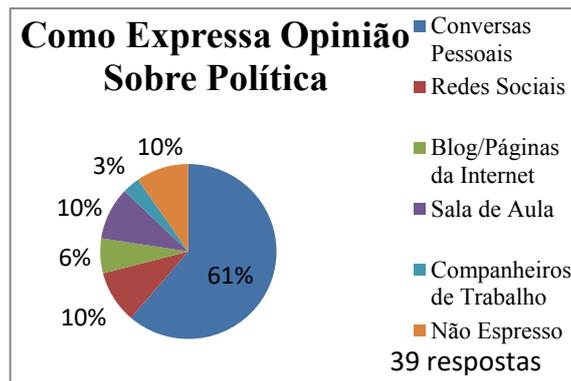


Figura 9 aponta quais são as principais formas do professor expressar suas opiniões sobre política. Os dados foram coletados por meio de questionário.

Com relação a expressar a opinião, o gráfico 9 deixa claro que 61% dos professores afirmam que o fazem em conversas pessoais, todos os professores da Escola 3 assinalaram tal alternativa. Em seguida aparecem empatados as “Redes Sociais” (10%), a “sala de aula” (10%) e aqueles que afirmam não opinar sobre o assunto em nenhuma situação (10%). Sendo assim, 90% das respostas apontam que em algum momento o professor sente-se confortável para tratar sobre política.

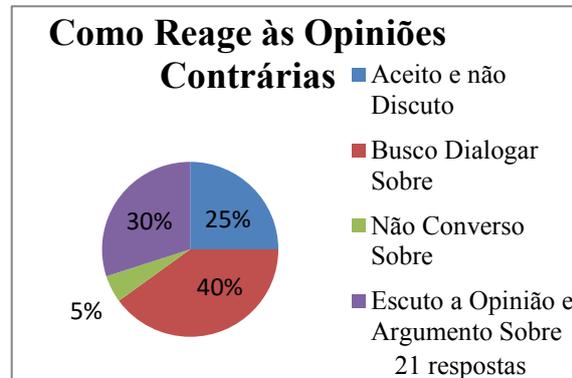


Figura 10 aponta as principais formas de reação dos professores quanto estão diante de uma opinião contrária. Os dados foram coletados por meio de questionário.

Por meio do gráfico 10 podemos perceber que os professores demonstram grande abertura ao diálogo, isso porque 40% deles afirmam assumir essa postura ao lidar com opiniões contrárias à sua e 30% afirmam escutar e argumentar defendendo o seu posicionamento. Porém, 25% alegam que simplesmente escutam as opiniões e 5% dizem tentam evitar o assunto e não conversam sobre política. Em um questionário, no qual a

alternativa marcada era “aceito e não discuto”, o professor afirmou que cada um possui a sua opinião e não deve ser questionado a respeito.

Em seguida, a pergunta proposta era a respeito do projeto de lei em questão. Diante de todas as formas de pesquisa, leitura e busca por informação nas mais diversas mídias e materiais demonstrados durante a pesquisa pelos professores, foi necessário perguntar até que ponto conheciam a lei que influi diretamente na vida profissional de cada um deles. No gráfico abaixo, notamos as respostas:

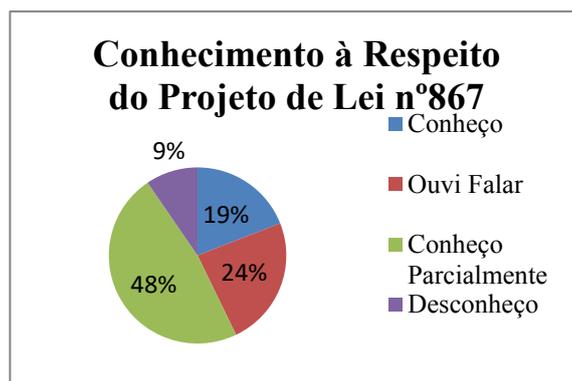


Figura 11 aponta qual o nível de conhecimento que os professores declaram ter a respeito do Projeto de Lei nº867/2015. Os dados foram coletados por meio de questionário.

Dessa forma, o gráfico 11 demonstra que 48% dos professores afirmam conhecer parcialmente a lei. Em segundo lugar ficou a alternativa “Já ouvi falar” com 24%, seguida por 19% que afirmam conhecer e por 9% que desconhecem. A única escola com professores que desconhecem o projeto é a privada. Nas outras duas os professores ficam divididos entre as demais alternativas.

Para aprofundar os conhecimentos dos professores e entender melhor a forma como pensam sobre a lei, aquilo que concordam e discordam e como esta pode interferir na vida de cada um deles algumas perguntas foram feitas. A primeira delas fazendo menção a quem a lei influiria: Aluno, Professor ou Gestão. Nessa pergunta os professores poderiam marcar mais do que uma alternativa.

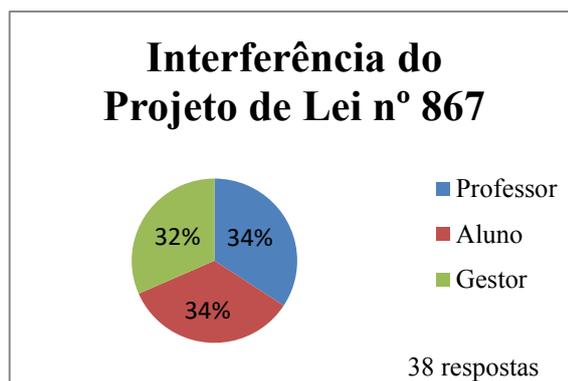


Figura 12 aponta a quem os professores acreditam que o projeto de lei influenciaria. Os dados foram coletados por meio de questionário.

Diante do gráfico 12, podemos notar que os professores têm consciência de que haveria influência sobre todos os âmbitos da escola, isto é, influiria na direção, nos alunos e em seus próprios cotidianos. Existe uma diferença pouco significativa entre “Gestão” e os outros itens, demonstrando que seria a menos afetada segundo as opiniões. Do mais, “Professor” e “Aluno” estão empatados.

Sabendo que existirá tal influência, é necessário saber se acreditam que será positiva ou negativa. Baseando-se em conhecimento prévios sobre lei, os professores foram colocados para refletir qual a influência que a implantação do projeto poderia acarretar. Primeiramente foram levados a considerar o comportamento dos alunos, a partir disso, confrontarem se melhoraria, permaneceria igual, pioraria ou alguma outra alternativa. O gráfico a seguir mostra as respostas de acordo com cada escola.

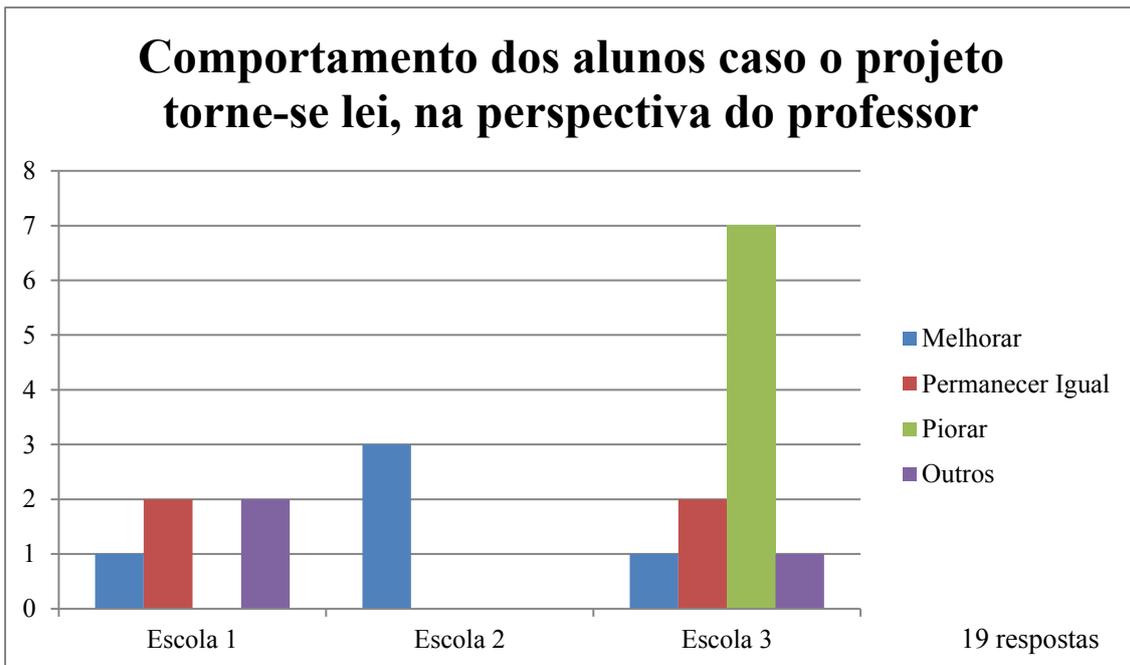


Figura 13 aponta o que aconteceria com o comportamento dos alunos caso o projeto se tornasse lei, segundo a perspectiva dos professores. Os dados foram coletados por meio de questionário.

No caso do gráfico 13, surgiu a necessidade de demonstrar separadamente o posicionamento das escolas, já que as respostas para essa pergunta estão diretamente ligadas ao posicionamento político, é também por esse motivo que não foram todos os professores que responderam tal questão e tentaram se manter na neutralidade. Na Escola 3, por exemplo, a maioria dos professores que se posicionaram como “esquerda”, afirmam que o comportamento dos alunos iria piorar. Um dos professores que haviam se posicionado politicamente da mesma forma marcou a alternativa “outros”, pois afirmou que havia uma dubiedade no sentido da resposta e que dependia do contexto ao qual a palavra “comportamento” se referia e também ao que se espera do aluno. Quanto aos professores que se afirmaram de “centro” se dividiram entre “piorar” e “permanecer igual”. A única professora que afirmou a melhora não havia se posicionado. Na Escola 2 o quadro foi um pouco diferente, pois apesar de ter variedades nos posicionamentos políticos todas acreditam que o comportamento melhoraria. Ao que se refere a Escola 3, se compararmos um gráfico com o outro encontraremos muitas semelhanças. Isso porque a professora que se declarou de “direita” afirmou que haveria melhora, os professores de “centro” acreditam que permaneceria igual e os que não se posicionaram anteriormente também não o fizeram agora.

O gráfico a seguir demonstra a opinião dos professores sobre o nível de aprendizagem dos alunos, caso a lei seja promulgada.

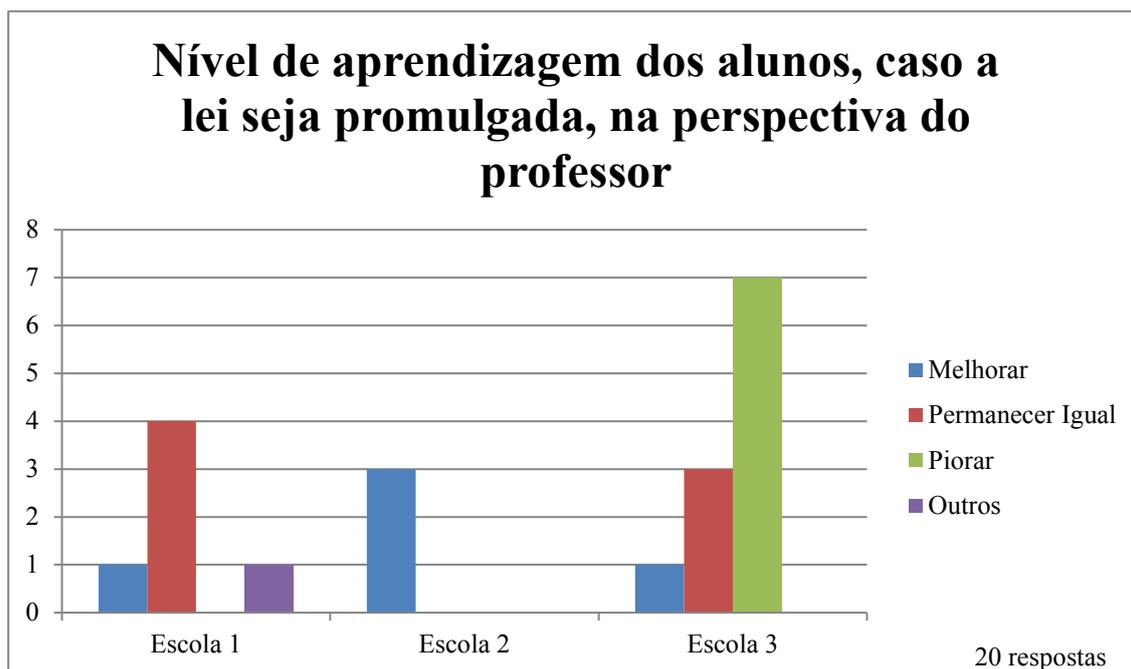


Figura 14 aponta o que os professores acreditam que aconteceria com o nível de aprendizagem dos alunos caso o projeto seja promulgado. Os dados foram coletados por meio de questionário.

O gráfico 14 é bem semelhante ao anterior com relação aos números, inclusive na quantidade de professores que opinaram sobre o assunto. Na Escola 3, os mesmos professores que disseram que pioraria o comportamento também acreditam que pioraria o índice de aprendizagem dos alunos. Assim, o mesmo aconteceu com aqueles que afirmam que permaneceria igual ou melhoraria. Na Escola 2 os posicionamentos também foram os mesmos sendo que as três professoras acreditam que a mudança seria positiva. Já na Escola 1, o número de docentes que acredita que permaneceria igual aumentou e por consequência as outras alternativas diminuíram.

O gráfico seguinte foi construído seguindo o mesmo exemplo dos anteriores, isto é, construídos separadamente discriminando o posicionamento dos professores por escola. Nele podemos notar a percepção dos docentes a respeito de como acreditam que ficaria a relação Professor-Aluno caso a nova lei orientadora da educação fosse aprovada.

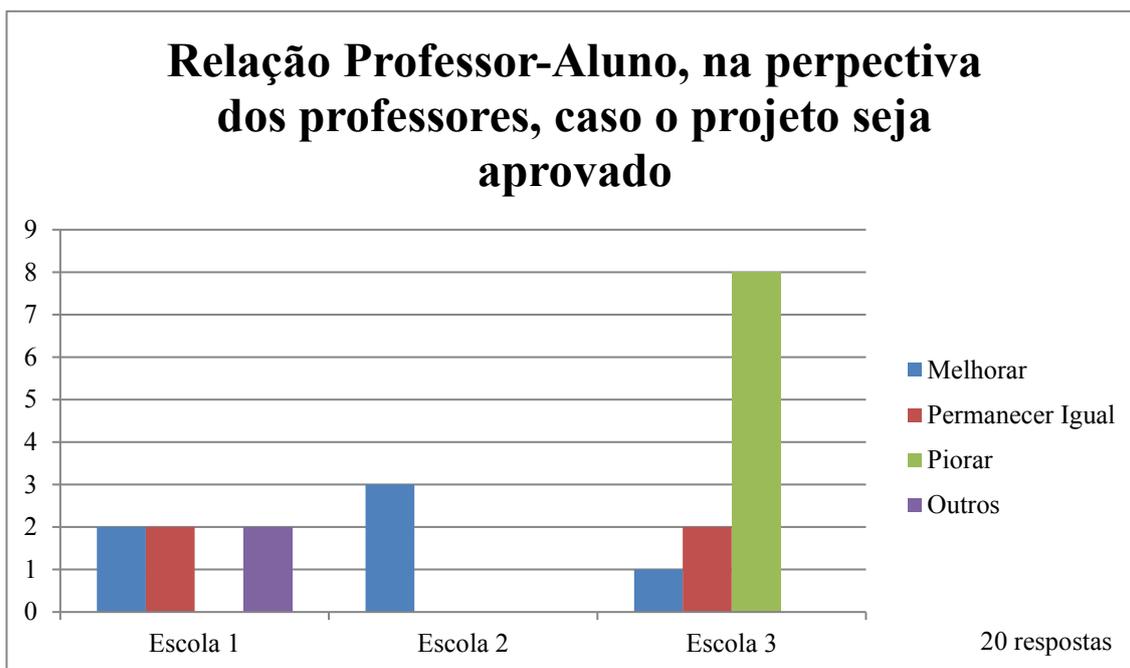


Figura 15 aponta qual o reflexo da implantação da lei na relação Professor-Aluno, na perspectiva do professor. Os dados foram coletados por meio de questionário.

Assim como nos outros casos, o gráfico 15 mostra que não houve grandes mudanças em relação a opinião dos professores. Aqueles que haviam se posicionado apontando melhoras nos outros casos também apontaram melhora no quesito relação professor-aluno. Na Escola 3 o número que demonstra a piora cresceu enquanto o “permanecer igual” diminuiu. Já as demais escolas não pontuaram mudanças significativas.

O comportamento analisado a partir dos três últimos gráficos demonstra muito bem a questão dos professores que concordam e discordam do Projeto. Não necessariamente está vinculado com conhecê-lo ou não, mas no fato de quem está apoiando ou fazendo propaganda de tal e o que isso representa. Essa afirmativa fica clara pelo fato de que a maioria dos professores que se posicionaram com tendências políticas voltadas a esquerda afirmaram que conheciam superficialmente o projeto e se posicionaram contra ele. O mesmo aconteceu com os professores de Direita, que logo demonstraram apoio ao projeto e acreditam que ele realmente é capaz de promover uma transformação positiva na educação brasileira. Com relação aos professores que se declararam “centro” de dividiram no decorrer das alternativas, mas na maioria, optaram por dizer que continuaria da mesma forma.

Para analisar melhor o grau de conhecimento dos professores a respeito do Projeto de Lei Escola sem Partido e vincular ao que já haviam respondido até então, perguntou-se como seria a liberdade do professor em sala de aula, tema que tem gerado grandes debates desde que o projeto começou a ser discutido. Para isso, os professores deveriam escolher entre as seguintes alternativas: Teria **Mais** liberdade em sala de aula, já que estaria focado nos conteúdos; Teria **Menos** liberdade em sala de aula, já que estaria focado **somente** nos conteúdos; A Lei não interfere na liberdade do professor; diante dessas possibilidades, o resultado foi:

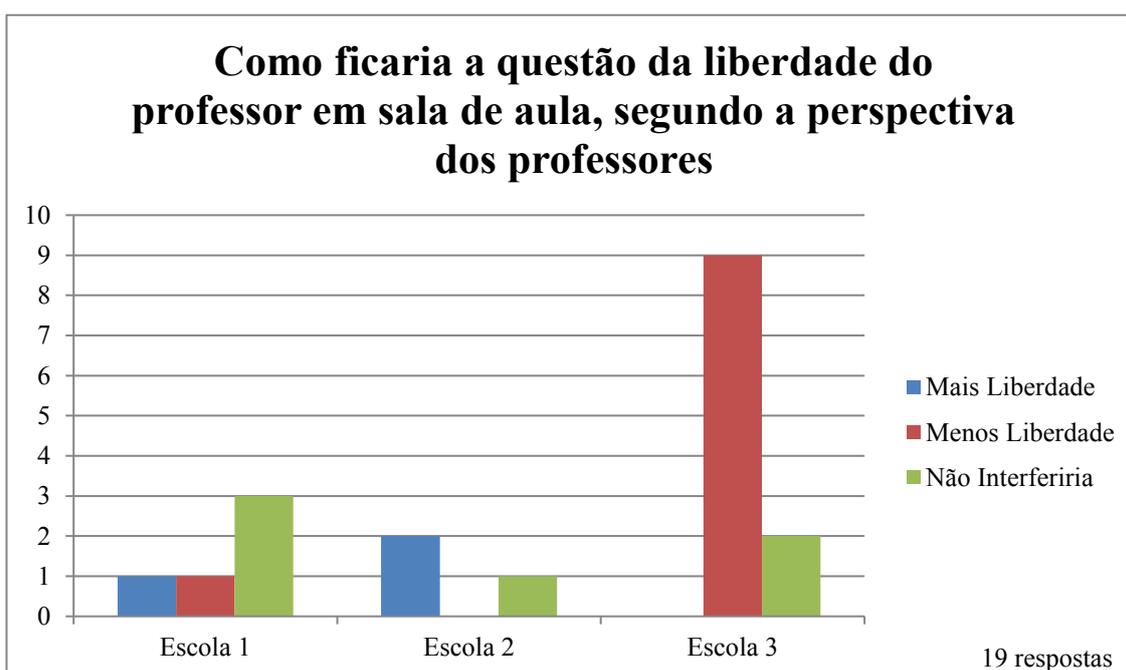


Figura 16 aponta a opinião dos professores a respeito de como o projeto pode interferir na liberdade do professor em sala de aula. Os dados foram coletados por meio de questionário.

Seguindo na mesma direção que os gráficos 14 e 15, o gráfico 16 mantém a questão dos posicionamentos políticos bem marcados. Além disso, o gráfico demonstra uma grande fragilidade na afirmativa de alguns professores a respeito de conhecerem o projeto. Isso porque, um dos principais vieses dele faz menção à restrição da liberdade do professor enquanto exerce seu trabalho e o uso exclusivo dos materiais didáticos exclusivamente pensados por tal corrente ideológica. Sendo assim, baseado na interpretação feita sobre o Projeto de Lei 867/2015, 10 professores responderam corretamente a esta pergunta, ao afirmarem que o professor perderia a liberdade em sala e deveria tratar exclusivamente dos conteúdos. Dentre esses professores, 9 pertencem a Escola 3 e afirmaram conhecer parcialmente o projeto de lei. Dos 4 entrevistados que afirmaram conhecê-lo somente 1 conseguiu vincular a questão da liberdade ao seu conteúdo.

Depois disso, os professores foram instruídos a montar como funcionaria uma aula e a escola caso o projeto fosse implantado. Para isso, deveriam assinalar as alternativas que correspondessem a forma que acreditavam que o projeto trataria os assuntos e como isso refletiria na prática. Para melhor ilustrar a questão, que contava com muitas alternativas, foi dividido em dois gráficos, contudo, a análise será feita a partir do total da porcentagem de alternativas escolhidas mediante ao todo.

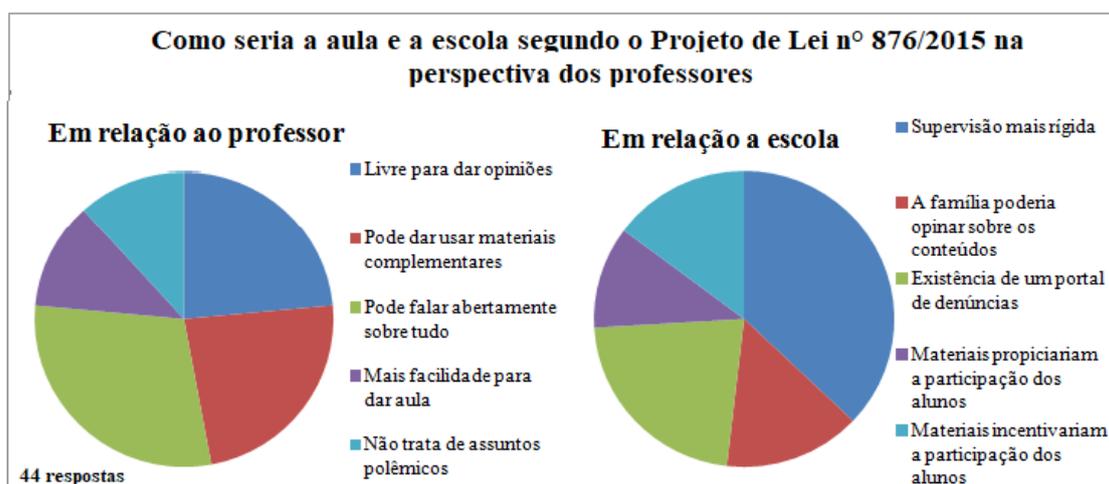


Figura 17 aponta a visão dos professores de como seria o trabalho pedagógico caso o projeto se torne lei. Os dados foram coletados por meio de questionário.

Por isso, podemos observar que segundo o gráfico 17, 23% das respostas foram de que haveria uma supervisão mais rígida. O segundo item mais marcado foi com relação ao portal de denúncias previsto no projeto para controlar o comportamento do professor e servir como meio de delatar as ações do mesmo. Os entrevistados que marcaram essa entrevista foram os mesmos que se posicionaram contra o projeto em todas as outras questões já levantadas. Já os docentes que demonstraram posicionamento favorável ao projeto foram os responsáveis pelos 11% atribuídos a alternativa que afirma que o professor poderá falar sobre tudo em sala de aula. Quatro itens empataram em 9%, sendo eles, “uso de materiais complementares”, “professor livre para emitir opinião”, “materiais incentivariam a participação do aluno” e “a família teria voz ativa na educação dos filhos”. Essas alternativas demonstram que os professores, de fato não conhecem totalmente o projeto de lei, já que nele está explícito que o professor deverá se manter fiel ao livro didático que será adaptado e que o professor não poderá dar opinião sobre os assuntos ensinados e que deverá se restringir ao conteúdo científico que deve ser ensinado. Além disso, se o professor não poderá acrescentar à sua prática debates e conversas sobre os temas estudados, os materiais não propiciaram a participação ativa dos alunos. Com relação a questão familiar, o projeto defende que a família tenha voz

ativa na escola e posso opinar sobre aquilo que deve ou não ser ensinado. Com 7% aparece a alternativa que afirma que os materiais didáticos propiciariam a participação dos alunos.

À alternativa que afirma que “professor não precisaria tratar sobre assuntos polêmicos (gênero, sexualidade...)” confere 5% do total. No que diz respeito aos conteúdos considerados tabus, o professor de fato não precisará mais tratar sobre, mais do que isso, ele não poderá falar sobre, já que segundo o projeto essa responsabilidade cabe aos pais dos alunos. Por fim, 4% afirmou que teria mais facilidade para dar aula.

A última proposta feita no questionário era para que os professores opinassem sobre alguns trechos do projeto de lei dizendo se concordavam, concordavam parcialmente, discordavam parcialmente ou discordavam. Essa atividade também foi colocada para que pudessem ter algum contato direto com o texto defendido ou contrariado por eles. As opiniões foram sistematizadas em gráficos.

O primeiro trecho correspondia ao Art. 3º

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (BRASIL, 2015, p.1)

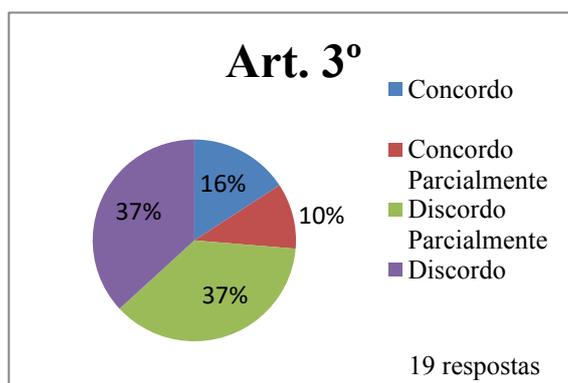


Figura 18 aponta o posicionamento dos professores com relação ao Art. 3º do Projeto de Lei. Os dados foram coletados por meio de questionário.

Por meio do gráfico 18 podemos notar que a maioria dos professores discorda parcialmente ou discorda de tal artigo. Esse fenômeno demonstra que os professores não concordam que deve ser responsabilidade somente dos pais os conteúdos aos quais o aluno vai aprender, mas também atribuem a escola a responsabilidade de propiciar o aprendizado realmente necessário para que a criança esteja preparada para lidar com o mundo e com seus direitos, assim como é defendido pela EDH.

O segundo trecho diz respeito ao Art. 4º, inciso II, que afirma que “No exercício de suas funções, o professor: II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de

suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;” (BRASIL, 2015, p.2)

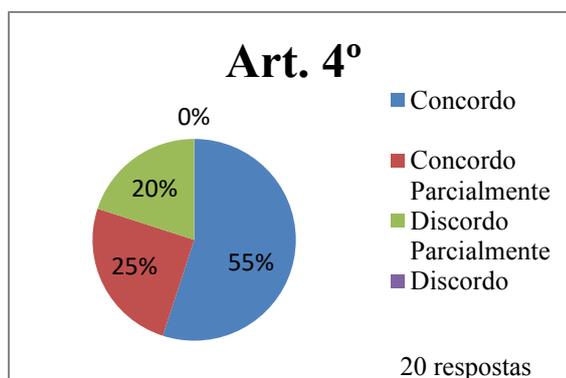


Figura 19 aponta o posicionamento dos professores com relação ao Art. 4º, inciso II, do Projeto de Lei. Os dados foram coletados por meio de questionário.

Nesse caso, o gráfico 19 demonstra que a maioria dos professores foi favorável, já que segundo tal inciso, nenhuma crença, ideologia ou convicção deve ser desrespeitada. Contudo, é importante sobressaltar que não falar sobre determinadas crenças ou escondê-las também é uma forma de desrespeito que deve ser evitada pelo professor. Existem diversas formas de discriminação, não incluir aos temas das aulas diversos tipos de culturas, religiões ou convicções é uma delas, outra forma é aderir a um tipo de seguimento como padrão e deslegitimar os outros, sendo esses ligados a raça, etnia ou gênero traçando uma linha normativa entre o aceitável e o inaceitável. Prática essa muito popular entre os apoiadores do movimento Escola sem Partido, que desejam banir da escola alguns meios de inclusão das minorias.

O terceiro trecho faz parte do §1

§ 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas. (BRASIL, 2015, p.2)

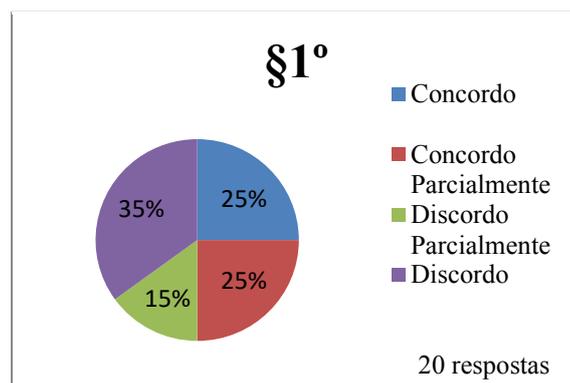


Figura 20 aponta o posicionamento dos professores com relação ao §1 do Projeto de Lei. Os dados foram coletados por meio de questionário.

Os posicionamentos encontrados diante desse trecho geraram um pouco mais de divisão nas respostas. Porém, o gráfico 20 aponta que ainda assim a maioria se posicionou contra o discurso presente. Isso porque esse é um dos trechos da lei que agride diretamente a figura do professor, que a partir do momento em quem fosse colocado em vigor atentaria contra a liberdade de cátedra conquistada, especialmente nos casos dos professores de escola pública que conseguem suas vagas por meio de concurso. O fato de tal trecho ser aceitável para 25% dos professores entrevistados é muito interessante, já que pode colocar em risco sua liberdade e sua carreira.

O quarto trecho apresentado aos entrevistados faz parte do Art. 7º

Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato. Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade. (BRASIL, 2015, p.3)

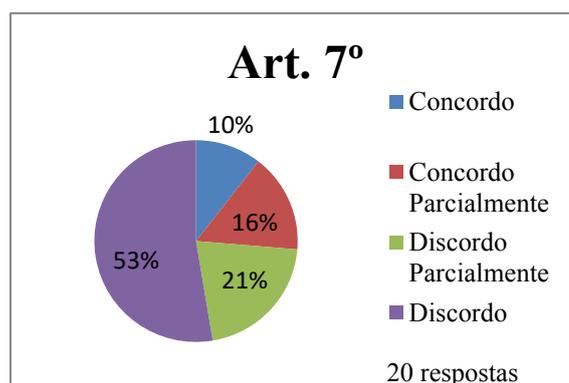


Figura 21 aponta o posicionamento dos professores com relação ao Art. 7º do Projeto de Lei. Os dados foram coletados por meio de questionário.

O trecho proposto é complemento ao anterior, já que no primeiro se trata sobre a forma de controle que existirá dentro das escolas como forma de “conscientização” dos alunos por cartazes afixados nas salas e corredores. Nesse trata-se sobre o portal de denúncias voltado às famílias dos alunos para delação das práticas consideradas indesejadas por parte do corpo docente. Por esse motivo, o gráfico 21 aponta que a maioria dos professores (53%) mostraram posicionamento contrário, já que coloca o professor numa situação complicada em que, dependendo das circunstâncias poderá responder até mesmo criminalmente. Porém, ainda assim é grande o número de professores que se dizem nos meios termos e favoráveis ao artigo, o que demonstra uma situação um tanto quanto preocupante, já que normalmente as pessoas se sentem incomodadas por terem suas práticas julgadas e por ser vigiada.

O quinto trecho apresentados aos professores está contido entre os anexos do projeto, correspondendo ao número 5

5 - Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa; (BRASIL, 2015, p.5)

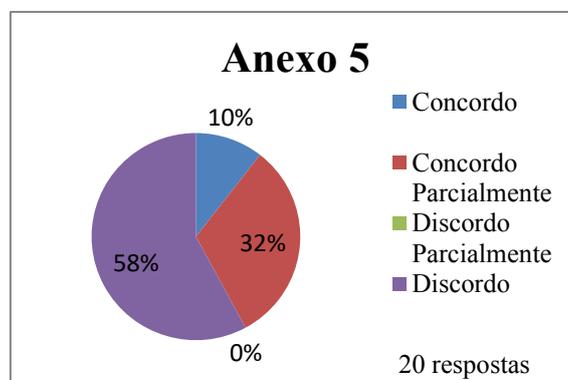


Figura 22 aponta o posicionamento dos professores com relação ao Anexo 5 do Projeto de Lei. Os dados foram coletados por meio de questionário.

Tal trecho possui muita representatividade diante de todas as outras perguntas, isso porque, de acordo com ele, o professor deve ser o único membro da sociedade que não possui liberdade de expressão. Essa conclusão é extraída diante do contraponto realizado entre os incisos IV e IX do Art. 5º - que trata da liberdade de expressão como direito de todo o cidadão -, o inciso II do Art. 206º - que aborda o direito de ensinar, aprender ou apresentar ideias artísticas e culturais-, ambos da Constituição Brasileira

(BRASIL, 1988) e o trecho apresentado pelo projeto de lei em questão. O gráfico 22 demonstra que apesar da maioria dos professores discordar do trecho, é assustadora a forma como alguns apoiam facilmente a ideia de perder direitos que constituem a natureza do ser humano.

Por fim, o último trecho foi retirado também dos anexos

15 - Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos; (BRASIL, 2015, p.7)

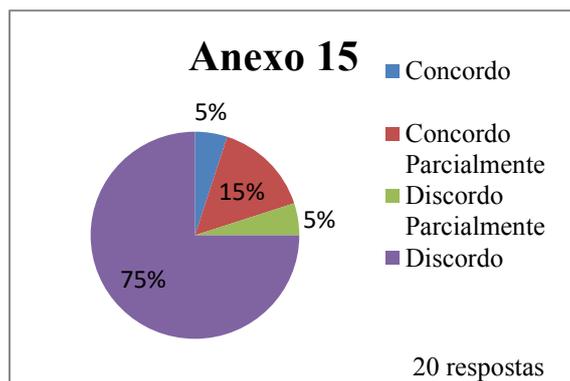


Figura 23 aponta o posicionamento dos professores com relação ao Anexo 15 do Projeto de Lei. Os dados foram coletados por meio de questionário.

O gráfico 23 aponta que esse trecho representou a maior rejeição entre os professores, atingindo 75% das respostas. Essa representatividade é positiva, já ao visualizar o baixo envolvimento entre família e escola, deixar essa responsabilidade para os pais é um tanto quanto problemático. Além disso, seria difícil estabelecer um consenso entre todos os pais para que fosse ensinado os conteúdos aprovados por eles, com isso, alguém sempre seria deixado de lado e nesse caso a educação não atenderia a todos. Além disso, a escola e os professores são capacitados para definir em conjunto aquilo que é importante para o desenvolvimento da criança e para auxiliar na compreensão de mundo, desta forma, essa responsabilidade não pode ser transferida à terceiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho foi construído tomando por base primeiramente o conceito de educação que era fundamentalmente necessário para que conciliar o sentido da educação e qual o fator essencial para a sua existência. Diante disso, ficou claro que o papel social da educação não consiste somente em sua sistematização oferecida pela escola, mas tudo aquilo que é ofertado pelo meio como forma de transformar a si e produzir cultura. Sendo assim, a educação passou a ser explorada no sentido de inserção a determinado meio, isto é, uma forma concreta de tornar o sujeito parte do convívio com os outros, respeitando as regras, se constituindo de moral e sendo capaz de dar continuidade a cultura elaborada pela sociedade.

Diante disso, a educação escolar é utilizada como um instrumento social interpretada de diferentes formas. Althusser (1970), por exemplo, afirma que a escola consiste em um Aparelho Ideológico do Estado, responsável por manter as relações de classes em seus devidos lugares, diminuindo a possibilidade de ascensão da camada popular. Por sua vez, Bourdieu e Passeron (1989) atribui a escola a responsabilidade de transmitir capital cultural necessário para que a realidade social possa mudar, já que um dos fatores que mais distanciam as classes é a cultura e o *ethos*. Freire (1987) por sua vez, compreende na escola um papel transformador da realidade. O autor afirma que a educação é capaz de transformar o Homem e ensiná-lo a pensar, desde que feita de forma correta e que não se coloque a serviço do opressor. Saviani (2002) acredita que a educação deve ser a mola propulsora para mudar a realidade do indivíduo. Segundo sua teoria, a única maneira de incluir o sujeito menos favorecido na realidade da burguesia e tornar esse ambiente competitivo, é fazendo com que esse sujeito consiga estabelecer relações com o seu contexto histórico, torná-lo crítico e fazer com que possua acesso ao mesmo conhecimento cientificamente elaborado que os mais abastados.

Considerando os levantamentos realizados até aqui sobre a educação e a escola, é importante pontuar que, dentro do sistema capitalista, a educação é formulada para que haja uma manutenção contínua dele, isso acontece por meio da ideologia. Para Marx a ideologia é a inculcação por meio da alienação de um ideal que não pertence ao sujeito. Isto é, segundo o autor, a ideologia é um processo criado pela burguesia para controlar o proletariado. Para isso, usa-se de artimanhas de convencimento que geram a sensação de pertencimento e com isso, o desejo de defender o opressor. É por meio desse processo que o capitalismo sobrevive e se mantém forte.

Esse regime econômico influi diretamente na educação, principalmente na escolar. Isso porque todo processo educativo é intencional, possui os objetivos e os meios para conquistá-los. É baseado nisso que a escola no Brasil, desde seus primórdios apresentou grandes fracassos e poucos avanços. Iniciando pelo domínio jesuíta e da igreja católica que usava do ambiente escolar para catequizar os índios e torná-los omisso a coroa portuguesa e assim, conseguiram saquear com mais facilidade as riquezas brasileiras. Após um longo período de domínio, as linhas pedagógicas mudaram, e receberam a intervenção das reformas Pombalinas, com princípios iluministas que começavam a calcar a necessidade de uma educação que abrangesse a todos, na intenção de ter uma sociedade letrada e civilizada.

A partir daí a história da educação brasileira pode ser contada a partir das inúmeras revoluções que se sucederam, algumas mais intensas e radicais, outras mais brandas e sem grandes resultados. A reforma que mais deixou sequelas nos dias atuais foram as que ocorreram durante a ditadura militar, em que a população foi duramente convencida de que o autoritarismo era a melhor forma de reger uma nação.

Reflexo disso também são as concepções que compõe o Projeto de Lei nº867/2015 - Escola Sem Partido, que possui como objetivo neutralizar a figura do professor para que seja possível dar continuidade ao processo de alienação. Para isso, o Movimento propõe uma educação nada crítica, voltada para o trabalho e para o desenvolvimento do Estado Neoliberal.

As artimanhas utilizadas por esses grupos para convencer a população de suas “boas” intenções já ficam explícitas no nome do projeto “Sem Partido” que aparenta se referir à partidos políticos, porém está direcionado a um sentido muito mais amplo. Além disso, grupos defensores como o MBL e Revoltados Online, usam de falácias contra os princípios da esquerda para articular uma militância conservadora. Isso acontece quando se referem a questão da ideologia de gênero, quando afirmam que o professor é doutrinador e comunista. Para propagar suas ideias, utilizam das redes sociais mais acessíveis a todas as camadas, investem em propagandas e afirmam ser neutros, apartidários e a isso vinculam um perfil confiável.

Movimentos desse tipo, ultraconservadores e de extrema direita, estão tomando os espaços no Brasil e em outros países pelo mundo e por isso, projetos como o da Escola sem Partido possuem elevado grau de aceitação entre a população.

Nesse sentido, ao buscar compreender qual o posicionamento dos professores em relação ao projeto, foi abarcada pela necessidade de entender como os professores se enxergavam diante desse processo e até onde eles conheciam o projeto. Para isso, foram distribuídos 46 questionários na Escola 1, 10 na Escola 2 e 11 na Escola 3. Mesmo sendo desvinculado de identificação, a maioria dos professores não desejaram se posicionar a respeito depois de lerem do que se trava, por isso, voltaram preenchidos 6 questionários da Escola 1, 4 da Escola 2 e todos da Escola 3. Sendo assim, de 67, apenas 21 puderam ser analisados. Contudo, subentende-se que não se posicionar já é uma posição.

Para mais do que isso, os questionários demonstraram que falta envolvimento do professor pela sua própria causa. Poucos foram os professores que conseguiram se manter coerentes em suas respostas do começo ao fim e menos ainda foram os que demonstraram que realmente sabiam o que estavam falando quando afirmaram conhecer o projeto.

Além disso é importante ressaltar as diferenças entre escolas 1 e 2 para a escola 3. Primeiramente é necessário pontuar que tal escola é fruto de um projeto do Governo Alckmin que tinha como objetivo um ensino médio em tempo integral. Para isso, além de formular um plano político pedagógico diferenciado, realizou uma seleção entre os professores da rede estadual por meio de concurso para que, somente os melhores professores dessem aula ali. Além disso, recebe um público privilegiado também selecionado por notas e rendimento dos anos anteriores. Os docentes recebem uma bonificação e trabalham em regime de dedicação exclusiva. Todos esses fatores fazem com que a equipe de trabalho seja mais articulada e consiga mais tempo para investir em estudo. Diante dessas considerações é possível afirmar que a maioria deles se sobressaiu com relação ao interesse pelo assunto e por terem consciência de suas respostas. Demonstrando compromisso com o resultado da pesquisa e interesse em contribuir.

Ficou claro também que as três escolas pesquisadas precisam realizar um trabalho de formação sobre o tema, para que os professores se conscientizem e sejam capazes de lutar por seus direitos e contra os projetos que, como esse, querem retirar os direitos essenciais do professor para tornar mais fácil o caminho de alienação.

É importante também considerar que segundo o caderno de EDH, a escola tem um papel fundamental na conscientização dos alunos para que sejam capazes de compreender seus direitos dentro da sociedade, deste modo, qualquer prática que inviabilize isso, e que leve o aluno para longe do pensamento crítico está agredindo aos direitos humanos e negando a uma criança as condições para uma vida melhor no futuro.

Diante do objetivo inicial do trabalho que se trava de levantar e analisar a opinião dos professores a respeito do Projeto de Lei nº867/2015 - Escola Sem Partido, fica nítido que o projeto que está sendo tão discutido na Câmara dos Deputados durante as comissões de análise, ainda tem pouco alcance sobre os professores. Essa realidade é um tanto quando problemática, já que sobre estes recairão as principais consequências caso entre em vigor.

Durante a distribuição dos questionários a serem respondidos, foi pontual o comportamento de alguns professores. Primeiro, como dito a cima, a grande maioria se negou a responder quando viu que o assunto se tratava de política. E segundo, apontando como um dos maiores desafios do trabalho, a falta de comprometimento de alguns professores com o resultado da pesquisa. Isso pode ser visto no momento de devolução dos questionários, pois, em alguns haviam piadas, ironias e rabiscos no lugar de respostas. A partir desse comportamento, é possível concluir que o assunto pesquisado é tratado de forma muito velada, assim como muitos outros assuntos voltados ao mesmo objetivo. Esse tipo de comportamento que está impregnado nessa pequena parcela da sociedade, embasado pelo mito de que política não se discute e quando se tentar falar sobre, não pode questionar suas convicções ou tentar conhece-las, pois, a resposta não será formulada de forma construtiva.

REFERÊNCIA

ALGEBBAILE, Eveline. **Escola sem Partido: O que é, como age, para que serve.** FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p.63-74.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado.** São Paulo: 1970, 121p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: BOURDIEU, P. Escritos da Educação (NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. Orgs). Rio de Janeiro: 1966, p. 39 – 64.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: 1989, 313p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL, **Caderno de Educação em Direitos Humanos,** Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988,** Brasília: Casa Civil, 1988.

_____. **Projeto de Lei Nº 867,** Brasília: Câmara dos Deputados, 2015

CARDIA, Mirian Lopes. **Lei do Ventre Livre.** Consulta em: <http://www.arquivonacional.gov.br/br/ultimas-noticias/736-lei-do-ventre-livre.html>. Último acesso em: 17/10/2018

CHAUI, Marilena. **O que é Ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **A Meritocracia na Educação Brasileira.** Brasília: Revista retratos da Escola, 2013, p.209 a 213.

ESPINOZA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. **Breve Análise Sobre as Redes do Escola Sem Partido.** FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p.49-62.

FARIA, Luciano Mendes Filho. **Instrução Elementar no Século XIX.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 135 a 150.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: 1987, 107p.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: 2002, 92p.

FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA. **Manifesto à Nação.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2018.

FONSECA, Afonso H. Lisboa da. **Afinal, Quem são os Mamelucos no Brasil?** Consulta em: www.geocities.ws/eksistencia/mamelucos052508.html. Último acesso em: 12/09/2018

GERMANO, José Willinton. **Estado Militar e a Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2000.

GLABER, Louise. **Lei dos Sexagenários**. Consulta em: <http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/280-lei-dos-sexagenarios>. Último acesso em: 17/10/2018

GOMES, Plínio Freire. **O Ciclo dos Meninos Cantores (1550-1552) – Música e Aculturação nos Primórdios da Colônia**. São Paulo: Revista Brasileira de História, 1991.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. **A Educação no Brasil Após a Redemocratização (1985-2002)**. Piauí: Revista Fundamentos, 2015.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como Práxis Política**. São Paulo: Summus, 1988.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **PISA- Programa Internacional da Avaliação de Estudantes**. Consulta em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Último acesso em: 05/11/2018.

JAEGER, Werner. **Paidéia, A Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KONDER, Leandro. **Marx e a Sociologia da Educação**. In: TURRA, Maria de Lourdes Rangel. *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: Inquietações e Buscas**. Curitiba: UFPR, 2001.

LOURENÇO, Maria Gabriela dos Santos. **Ideia(s) e Movimento(s): sindicalismo literário e educação**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2015.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV, Alexandre Neto. **A Educação Brasileira no Período Pombalino: uma Análise histórica das reformas Pombalinas do Ensino**. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2006.

MANHAS, Cleomar. **Nada mais Ideológico do que “Escola sem Partido”**. 20 Autores desmontam o discurso. *A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p.15-22.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, Eliane; PIRES, Denise. **Teorias Administrativas e Organização do Trabalho**. Florianópolis: Texto e Contexto Enferm, 2006, p.508-514.

MIGUEL, Luis Felipe. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido a as leis da mordaza no parlamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Revista Direito a Práxis, 2016, p.590-621.

NUNES, A. J. Avelãs. **O Keynesianismo e a Contra-Reforma Monetarista**. Coimbra: Coimbra, 1991.

OLIVEIRA, Fábio Falcão. **Educação Jesuítica; Século XVII: Alexandre de Gusmão e o Seminário de Belém da cachoeira**. 2014, 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFSCAR, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OLIVEIRA, Lorene Figueiredo de. **Trabalho docente e educação hoje: desafios e perspectivas**. ANDRADE, Juarez de. O estado brasileiro e a educação básica. Rio de Janeiro: AMCGuedes, 2015, p.143-172.

ONU NO BRASIL. **Conheça a ONU**. Consulta em: <https://nacoesunidas.org/conheca/>. Último acesso em: 05/11/2018

REDAÇÃO. **OCDE: Brasil está entre os que menos gastam com ensino primário, mas tem investimento ‘europeu’ em universidade**. Consulta em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/ocde-brasil-esta-entre-os-que-menos-gastam-com-ensino-primario-mas-tem-investimento-europeu-em-universidade.ghtml>. Último acesso em: 05/11/2018

REDAÇÃO. **Congelamento de Investimentos Sociais: como votaram os deputados**. Consulta em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/congelamento-de-investimentos-sociais-como-votaram-os-deputados>. Último acesso em: 05/11/2018

SANTOS, Oder José dos. **Esboço para uma pedagogia prática**. Belo Horizonte: Educ. Rev. 1985, p.19 a 23.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia, polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11ªEd. Autores Associados, SP: 2011.

_____. **Política Educacional no Brasil Após a Ditadura Militar**. Campinas: Rev. HISTEDBR, 2018, p.291 a 304.

_____. **Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação**. Brasília, 1984.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: Editora Pedagógica e universitária LTDA, 1986.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Inovação da Educação no Século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil**. Campinas: Caderno Cedes, ano XX, nº51, 2000.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva. **O Ratio Studiorum e seus Processo Pedagógicos**. Maringa: UEM, 2012

VERISSIMO, Tassia. “130 Anos de Abolição da Escravatura”. Consulta em: <http://www.arquivonacional.gov.br/br/ultimas-noticias/1025-mostra-130-anos-da-abolicao-da-escravatura-segue-aberta-ao-publico-ate-junho.html>. Último acesso em: 17/10/2018

ANEXOS

Anexo 1

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL – AO POVO E AO GOVERNO

“Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”

Introdução:

Movimento de Renovação educacional

Diretrizes que se esclarecem

Reformas e a Reforma

1. Os fundamentos filosóficos e sociais da educação:

Finalidades da Educação

Valores Mutáveis e valores permanentes

2. A Organização e administração do sistema educacional:

O Estado em face da educação

a) A educação, uma função essencialmente pública

b) A questão da escola única

c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação

A Função da educacional

a) A unidade da função educacional

b) A autonomia da função educacional

c) A descentralização

3. As bases psicológicas da educação:

O processo educativo

O conceito e os fundamentos da Educação Nova

4. Planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes enunciados:

Plano de reconstrução educacional

a) As linhas gerais do plano

b) O ponto nevrálgico da questão

c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil

d) O problema dos melhores

A unidade de formação de professores e a unidade de espírito

O papel da escola na vida e a sua função social

Conclusão

A democracia – um programa de longos deveres

Anexo 2

Contatos x relações (o homem é um ser de relações e não só de contato);
Estar no mundo x estar com o mundo (o homem não apenas está no mundo, mas com o mundo, o que implica sua abertura à realidade);
Domesticação x Libertação;
Viver x existir;
Acomodação, ajustamento, adaptação x integração;
Fechado x aberto (a sociedade brasileira encontra-se em trânsito da condição de fechada para aberta);
Rígido x plástico;
Reflexo x reflexivo;
Funções instintivas e emocionais x funções intelectuais;
Gregário x cooperativo;
Rinocerântico x parentético (alusão à peça de Ionesco, Os Rinocerantes, por meio de Guerreiro Ramos);
Imerso x emerso;
Mudança x trânsito (se todo trânsito é mudança, nem toda mudança é trânsito);
Sociedade fechada x sociedade em trânsito;
Sociedade em trânsito x sociedade aberta;
Acomodada, domesticado x criticizado;
Estar em trânsito x ser do trânsito (estar no trânsito, sem ser dele x estar nele, sendo dele);
Elite superposta x elite integrada;
Sociedade heterogeneamente aberta x sociedade homogeneamente aberta;
Esmagar (o oponente) x convencer, converter;
Sectário x radical;
Massa x povo;
Otimismo ingênuo (idealista) x otimismo crítico;
Autodesvalia x autoconfiança;
Receitas x projetos;
Sectarização x “democratização fundamental”;
Assistir x participar;
Tomada de consciência x conscientização;
Para o povo e sobre o povo x com o povo;

Antidiálogo (mutismo e passividade) x diálogo;
Intelectualmente x vivencialmente;
Engodo, medo, força x educação;
Consciência intransitiva x consciência transitiva;
Consciência transitivo-ingênua x consciência transitivo-crítica;
Consciência fanática x consciência crítica;
Explicações mágicas x princípios causais;
Polêmica x diálogo;
Formas de vida mudas, quietas e discursivas x formas de vida permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais;
Consciência predominantemente intransitiva x consciência predominantemente transitivo-ingênua;
Consciência predominantemente transitivo-ingênua x consciência predominantemente transitivo-crítica;
Transitividade fanática x transitividade crítica;

Anexo 3

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa “ESTUDO SOBRE A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES A RESPEITO DO PROJETO DE LEI Nº867/2015 - ESCOLA SEM PARTIDO”, sob responsabilidade da pesquisadora Letícia Yane Zago Roncon, orientada pelo Prof. Doutor Vitor Machado, ambos da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru).

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:

- a) Você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza;
- b) Você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;
- c) Sua identidade será mantida em sigilo;
- d) Caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

QUESTIONÁRIO:

- Sexo: Feminino Masculino - Idade: _____
- Área de Formação: Humanas Exatas Biológicas
- Modalidade do Curso de formação: Presencial Semi Presencial EAD () Outros _____
- Grau de Formação: Magistério Graduação Mestrado Doutorado () Pós Doutorado Livre Docência () Outros _____
- Instituição de formação: Sistema Público Sistema Privado () Outros _____

- Renda Familiar:

1 à 3 Salários mínimos (954,00 à 2862,00)

4 à 6 Salários mínimos (3816,00 à 5724,00)

7 à 10 Salários mínimos (6678,00 à 9540,00)

Mais de 10 salários Outros _____

- Possui o hábito de leitura? Sim Não

- O que costuma ler? (Se necessário, marque mais do que uma alternativa)

Livros de Literatura Livros Acadêmicos Revistas Jornais

Blogs Ciber textos Outros

- Qual o principal motivo para a sua leitura? (Se necessário, marque mais do que uma alternativa)

Entretenimento Informação Preparação de aulas Pesquisas acadêmicas

Outros _____

- Você se considera interessado por Política? Sim Um pouco Não

- Qual você considera sendo o seu posicionamento Político?

de Direita de Centro de Esquerda Outros _____

- Como você costuma se informar a respeito de política? (Se necessário, marque mais do que uma alternativa). Por meio de:

TV Jornal Pesquisas na internet Redes sociais Artigos

Outros _____

- Como você se sente mais confortável para expressar sua opinião a respeito de política? (Se necessário, marque mais do que uma alternativa)

Conversas pessoais

Redes sociais

Blog ou páginas da internet

Em sala de aula

Somente junto aos companheiros de trabalho

Não expesso opinião de forma pública.

Outros _____

- Como você reage a opiniões contrárias?

Aceito e não discuto Busco dialogar sobre Não converso sobre política (
 Escuto a opinião e apresento meus argumentos contrários

Outros _____

As perguntas a seguir estão ligadas ao projeto de Lei nº867/2015 e devem ser respondidas segundo suas convicções pessoais e conhecimento prévio sobre o assunto.

- Você conhece o Projeto de Lei nº867/2015 (Escola Sem Partido)?

Conheço Já ouvi falar Conheço Parcialmente Desconheço

- Você acredita que o Projeto de Lei vai interferir no posicionamento (Se necessário, marque mais do que uma alternativa)

Do professor Do Aluno Da gestão

- Você acredita que o comportamento do aluno iria melhorar ou piorar se a lei fosse implantada?

Melhorar Permanecer igual Piorar Outros _____

- Você acredita que o nível de aprendizagem dos alunos iria

Melhorar Permanecer igual Piorar Outros _____

- Você acreditar que o relacionamento Professor-Aluno iria

Melhorar Permanecer igual Piorar Outros _____

- Você acredita que o professor

Teria Mais liberdade em sala de aula, já que estaria focado nos conteúdos;

Teria Menos liberdade em sala de aula, já que estaria focado somente nos conteúdos;

A Lei não interfere na liberdade do professor;

- Se o Projeto de Lei fosse sancionado, como seria uma aula? (Se necessário, marque mais do que uma alternativa)

- O professor seria livre para emitir opiniões a respeito dos assuntos estudados;
- O professor pode usar materiais complementares durante as aulas;
- O professor pode falar abertamente sobre tudo;
- Haveria supervisão rígida sobre as práticas docentes;
- A família passaria a dar opinião sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula;
- Haveria um portal de denúncias online para as famílias e comunidade delatarem as práticas dos professores que não atendessem as crenças particulares;
- O professor teria mais facilidade para dar aula;
- Os materiais usados propiciariam maior e melhor desenvolvimento dos alunos;
- Os materiais incentivarão a participação ativa dos alunos durante as aulas;
- O dia-a-dia se tornaria mais fácil, já que não teria que lidar com os conflitos da atualidade;
- O professor não precisaria tratar sobre assuntos polêmicos (gênero, sexualidade...);

Aqui são apresentados trechos presentes no Projeto de Lei 867/2015. Após lê-los marque se você concorda, concorda parcialmente, discorda parcialmente ou discorda.

- Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (BRASIL, 2015, p.1)

Concordo Concordo parcialmente Discordo parcialmente Discordo

- Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor: II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; (BRASIL, 2015, p.2)

Concordo Concordo parcialmente Discordo parcialmente Discordo

- § 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70

centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas. (BRASIL, 2015, p.2)

Concordo Concordo parcialmente Discordo parcialmente Discordo

-Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato. Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade. (BRASIL, 2015, p.3)

Concordo Concordo parcialmente Discordo parcialmente Discordo

- 5 - Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa; (BRASIL, 2015, p.5)

Concordo Concordo parcialmente Discordo parcialmente Discordo

-15 - Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos; (BRASIL, 2015, p.7)

Concordo Concordo parcialmente Discordo parcialmente Discordo